



# L'enseignant marocain et la question de l'interculturel : analyse des représentations

**Mounir El Abdellaouy**

Université Mohammed Premier, Faculté des Lettres, Oujda, Maroc

mounir.elab@gmail.com

Reçu le 13-03-2018 / Évalué le 10-04-2018 / Accepté le 17-04-2018

## Résumé

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, en l'occurrence le Français Langue Étrangère (FLE), les recherches didactiques récentes, parlant déjà depuis des décennies de langue-culture, appellent à une nécessaire révision des méthodes et des finalités de cet apprentissage. De fait, la réduction des aboutissements de cet apprentissage à des objectifs linguistiques uniquement risque de mettre en péril la dimension humaniste des apprentissages en général. Les rapports étroits résidant entre la langue et la culture exigent, quant au volet pratique, le développement d'une compétence interculturelle à côté de la compétence linguistique recherchée. En effet, notre recherche s'inscrit dans cette perspective et tente d'explorer les représentations des enseignants du FLE vis-à-vis de la composante interculturelle.

**Mots-clés** : conceptions professionnelles, attitudes, prise de conscience, interculturel, représentations

## El profesor marroquí y la problemática de la interculturalidad: análisis de representaciones

### Resumen

En el contexto de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, en este caso el Francés Lengua Extranjera (FLE), la investigación didáctica reciente, que ya habló durante décadas de la cultura del lenguaje, exige una revisión necesaria de los métodos y propósitos de este aprendizaje. De hecho, reducir el resultado de este aprendizaje sólo a objetivos lingüísticos puede poner en peligro la dimensión humanista del aprendizaje en general. La estrecha relación entre lenguaje y cultura requiere, en lo que se refiere a los aspectos prácticos, el desarrollo de la competencia intercultural junto con la competencia lingüística buscada. De hecho, nuestra investigación es parte de esta perspectiva e intenta explorar las representaciones de los profesores de FLE frente al componente intercultural.

**Palabras claves**: conceptos profesionales, actitudes, toma de conciencia, intercultural, representaciones

## The Moroccan teacher and the question of interculturality: analysis of representations

### Abstract

In the context of language teaching-learning, in this case French as a foreign language (FLE), recent didactic research, already speaking for decades of language-culture, calls for a necessary revision of the methods and purposes of this learning. In fact, reducing the outcome of this learning to linguistic objectives alone risks jeopardizing the humanistic dimension of learning in general. The close relationship between language and culture requires, as far as practical aspects are concerned, the development of intercultural competence alongside the linguistic competence sought. Indeed, our research is part of this perspective and attempts to explore the representations of FLE teachers vis-à-vis the intercultural component.

**Keywords** : professional conceptions, attitudes, awareness, intercultural, representations

### 1. Précisions introductives

Le paysage social général du Maroc est caractérisé par une diversité culturelle, linguistique et religieuse qui constitue un de ses axiomes de base. Il était depuis des siècles le carrefour de divers peuples et cultures dont les intersections et les successions ont donné le Maroc et le Marocain d'aujourd'hui. En fait, cette diversité ne devrait pas prendre la figure d'un simple constat théorique. Elle n'est pas également, restée sans répercussions sur le système éducatif du pays. L'école, dont la mission consiste à développer chez l'individu toute la perfection dont il est capable, est dès lors appelée à prendre conscience de cette diversité.

Dans ce sens, si l'enseignement-apprentissage des langues est un processus qui devrait prendre en compte également, en plus des compétences disciplinaires, le développement des compétences humaines, il serait inconcevable alors, de restreindre les objectifs du cours de français langue étrangère à des savoirs linguistiques ou communicatifs uniquement. En effet, puisqu'actuellement, *on s'accorde à dire que l'on ne peut plus séparer la langue et la culture [et que] l'apprentissage de la culture doit être intégré dans l'apprentissage de la langue* (Claes, 2003 : 64), l'interculturel, étant actuellement une nécessité imposée par la conjoncture mondiale, devient une compétence qui devrait être développée parallèlement à la compétence linguistique ou communicative dans un cours de FLE.

Toutefois, la promotion de la composante interculturelle en classe du FLE s'articule en grande partie sur l'agir enseignant. Elle requiert sa mise en œuvre à partir des interventions pédagogiques et des planifications didactiques efficaces

de la part des enseignants sur qui ce rôle éducatif élargi repose le plus. Se situant dans cette perspective, notre recherche vise à mettre en lumière et à analyser les représentations que les enseignants de FLE en contexte marocain ont, vis-à-vis de la composante interculturelle. Elle cherche, également, à mettre l'accent sur les pratiques pédagogiques mises en place en vue du développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants.

## 2. Interculturel et politique linguistico-éducative au Maroc

Historiquement, la diversité linguistique est un caractère élémentaire et même fondateur de l'actuel Maroc. C'est une terre découverte, habitée et traversée par diverses civilisations qui y ont, sans exception, laissé leurs traces langagières. Cependant, cette diversité n'a pas été suffisamment prise en considération dans l'histoire constitutionnelle marocaine de presque un demi-siècle (1962-2011). Ainsi, les constitutions de 1962, 1970, 1972, 1980, 1992, 1996 ne reconnaissent le statut de langue officielle du pays qu'à l'arabe, seul et sans aucune allusion aux autres langues. En effet, la constitution marocaine de 1996 proclame dans son préambule que : *Le royaume du Maroc, État musulman souverain, dont la langue officielle est l'arabe, constitue une partie du Grand Maghreb Arabe.* (Préambule de la Constitution de 1996).

Cette prédominance exclusive de la langue arabe ne concerne pas uniquement le Maroc, mais tout le Maghreb, ainsi que les autres pays arabes nouvellement indépendants. Cette supériorité accordée officiellement à la langue arabe avait des raisons avant tout politiques et idéologiques, relatives à l'indépendance et au colonisateur. La politique d'arabisation est le résultat de ces aménagements de l'après-indépendance qui a donné le monopole linguistique à l'arabe.

Ce monopole va connaître officiellement sa fin avec l'apparition, en juillet 2011, de la Nouvelle Constitution. Cette dernière a apporté un changement marquant au paysage linguistique marocain en octroyant à la langue amazighe le sceau de l'officialité, tout comme l'arabe. Cette reconnaissance institutionnelle d'à la fois deux langues officielles au pays est la première de son genre, dans l'histoire du Maroc : *L'arabe demeure la langue officielle de l'État. L'État œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation. De même, l'amazighe constitue une langue officielle de l'État, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception.* (Article 5)<sup>1</sup>

Outre les deux langues officielles, l'État s'engage également dans la préservation et la promotion de toutes les composantes du patrimoine linguistique et culturel marocain d'une part, et dans l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères

les plus fonctionnelles dans le monde d'autre part, étant donné que ces dernières sont des moyens indispensables pour l'interaction avec la société internationale. Ainsi, le législateur, toujours dans l'article 5, affirme que :

*L'État œuvre à la préservation du Hassani, en tant que partie intégrante de l'identité culturelle marocaine unie, ainsi qu'à la protection des expressions culturelles et des parlers pratiqués au Maroc. De même, il veille à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale et à l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères les plus utilisées dans le monde en tant qu'outils de communication, d'intégration et d'interaction avec la société du savoir et d'ouverture sur différentes cultures et sur les civilisations contemporaines.*  
(Article 5)

Ce choix conscient d'une voie double nationale/internationale montre que l'État marocain est suffisamment convaincu de la nécessité de se diriger tout droit, quant à ses politiques linguistiques, vers le plurilinguisme<sup>2</sup>. Mais ce choix est conditionné, tout d'abord, par un intérêt exceptionnel à *la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale* qui est en fait, et avant tout, une priorité. Ainsi, pour ce faire, *il est créé un conseil national des langues et de la culture marocaine, chargé notamment de la protection et du développement des langues arabe et amazighe et des diverses expressions culturelles marocaines, qui constituent un patrimoine authentique et une source d'inspiration contemporaine.* (Article 5, op. cit).

En législation éducative, l'importance accordée à la dimension linguistique et culturelle est manifeste. En effet, la philosophie éducative de l'État, déclarée dans les textes officiels, tend vers la formation d'un citoyen modéré et constructeur, utile et actif dans sa société, compréhensif et ouvert aux autres sociétés. C'est ainsi que le profil de sortie de tout élève s'est conçu : *Le Royaume du Maroc entend préserver, dans sa plénitude et sa diversité, son identité nationale une et indivisible...La prééminence accordée à la religion musulmane dans ce référentiel national va de pair avec l'attachement du peuple marocain aux valeurs d'ouverture, de modération, de tolérance et de dialogue pour la compréhension mutuelle entre toutes les cultures et les civilisations du monde* (La Constitution marocaine de 2011, Préambule).

Cette vision s'est ancrée dans les textes législatifs marocains, compte tenu de la diversité et du pluralisme dont le pays est depuis longtemps, marqué. Ainsi, la prise de conscience de la diversité nationale dont les composantes sont à la fois *arabo-islamique, amazighe, saharo-hassani, africain, andalou, hébraïque et méditerranéen* (La charte nationale, 1999 : 15), a favorisé l'appel pour une politique éducative plus ou moins consciente des enjeux internationaux contemporains : *L'éducation*

*s'attache aussi à développer un esprit de dialogue ; elle apprend à accepter la différence et conduit à la pratique démocratique dans le cadre de l'État de Droit.* (Ibid.)

En partant donc, de ces textes, nous constatons que les législations officielles en éducation insistent sur la nécessité de l'ouverture qui n'est qu'une facette parmi d'autres de la composante interculturelle.

En didactique des langues, la culture marque une présence permanente et nul ne peut concevoir, dans la communication, un détachement entre langue et culture. Toute langue véhicule et transmet des indices et des signes culturels du groupe qui l'utilise comme le rappelle Porcher : *Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* (Porcher, 1995 : 56). Il en est de même pour toutes les langues, le français langue étrangère en l'occurrence. Étant donc situé dans un contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (FLE), une réflexion interculturelle s'impose. *L'enseignement-apprentissage des langues et cultures « autres » (terme préféré à « étrangères », réducteur et connoté), se donne alors pour mission, au-delà de l'objet langue-culture lui-même, de participer à une éducation générale qui promeut le respect mutuel par la compréhension mutuelle.* (Blanchet, 2004 :15).

### **3. Représentations, altérité et didactique des langues-cultures**

La notion de représentation est devenue très circulante dans le domaine de la didactique des langues-cultures. Il faut avouer que ce qui a été pendant longtemps, considéré en termes uniquement psychologiques, se trouve actuellement, par un vent de transdisciplinarité, en didactique. Étant donné qu'en didactique des langues-cultures autres, *il n'y a pas de subjectivité sans intersubjectivité, pas de moi sans autrui* (Porcher, 1997 : 21), les représentations se voient entrer en jeu et leur étude s'impose. Puisqu'elles *traduisent l'état de la collectivité qui les a produites* (Moscovici, 1961 : 302), elles façonnent le rapport que l'apprenant entretient avec la culture étrangère et avec l'altérité et constituent, selon les dires d'Abdallah-Pretceille, *les véritables objets d'échanges.* (Abdallah-Pretceille, 1986 : 77). *Analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, les pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra- et intergroupes.* (Bonardi, Roussiau, 1999 : 25).

L'influence des représentations sociales dépasse les bornes du groupe. Elles déterminent la vision du monde d'un groupe, les rapports qu'il doit entretenir avec les autres cultures, le monde extérieur et l'altérité, en général. Leur force consiste

dans le fait qu'elles sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples. (Abric, Ibid. : 29). Les représentations ne sont pas sans lien avec la culture et l'identité, Abdallah-Pretceille affirme que *la dynamique de la représentation répond, en quelque sorte, à la dispersion conceptuelle et à l'élasticité sémantique des termes de culture et d'identité culturelle.* (Abdallah-Pretceille, 1996 : 30). De ce fait, nous pouvons considérer que l'étude des représentations est une nécessité didactique devant être reliée à celle de l'identité, de la culture et de l'altérité, puisque le lien entre ces notions est incontestable. *Les représentations ont à voir avec l'appartenance, l'identité propre et le positionnement distinctif par rapport à l'autre et à l'étranger. Elles ne portent pas seulement sur les langues et les pratiques linguistiques, mais bien également sur les relations entre soi et l'étranger, entre son groupe et les autres groupes, y compris ceux dont on se rapproche et ceux que l'on met à distance.* (Xie, 2008 : 47).

La prise en considération de la notion de représentation en didactique des langues-cultures tient du fait que celle-ci peut se présenter dans la construction des connaissances sur les autres cultures. Elle se situe donc au cœur de la démarche interculturelle et appelle, quant à son étude et son analyse, à la mise en place de mécanismes de compréhension, de déconstruction et de reconstruction appropriés. Préjugés, stéréotypes, idées reçues, clichés sont tous des formes de représentations. Elles occupent l'espace de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères, parce que tout simplement, il s'y agit de l'autre, de l'étranger.

En effet, parce qu'en réalité cet autre *n'est donc jamais disponible à travers sa réalité objective, (...). Il est une image ou, au mieux, une représentation.* (Zarate, 1986 : 24), il paraît nécessaire, pour éviter des dysfonctionnements, des malentendus et des malaises culturels, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant, de consacrer un intérêt aux représentations en didactique des langues pour gérer au mieux le rapport à l'altérité et à la culture de l'autre, pour envisager une rencontre interculturelle. Évaluer et réfléchir à ses propres représentations sociales est de fait particulièrement révélateur ; cela peut être vu comme une nécessité de s'embarquer dans un voyage intérieur, face à soi-même, en faisant preuve d'esprit critique, telle une visite guidée de la vie en vue perspective de l'autre permet de le découvrir et de poser les bases de la rencontre interculturelle. (Glaser, Guilherme, Garcia et Mughan, 2007 : 32).

C'est dans cette perspective que nous avons opté pour l'étude des représentations que les enseignants du FLE, en contexte marocain, ont vis-à-vis de la composante interculturelle. Elles sont à l'origine de la plupart des faits et actions des membres du groupe et exercent une emprise prescriptive sur leurs comportements. Elles constituent une sorte de base à partir de laquelle l'individu agit.

#### 4. Méthodologie, public cible et corpus

##### 4.1. La démarche qualitative

Pour des raisons résumées généralement dans le vœu d'objectivité et de neutralité, le type d'approche que nous avons utilisé dans notre travail de recherche est de nature qualitative. Le choix de la démarche qualitative est fixé parce qu'elle est, à notre sens, la plus appropriée pour l'étude des représentations.

La méthode qualitative en recherche est, d'après Taylor (1986), une démarche empirico-inductive de nature intensive : elle analyse des échantillons restreints, des données descriptives difficilement quantifiables, mais cette analyse est en profondeur. Elle l'est dans la mesure où les chercheurs procèdent eux-mêmes à l'analyse et au développement des concepts, à partir des données elles-mêmes, sans avoir nécessairement recours à une évaluation exhaustive des hypothèses ou à un attachement à des théories préconçues. Les méthodes empirico-inductives se présentent sous la forme d'un paradigme compréhensif, qualitatif et interprétatif (Blanchet, 2012) car *si une partie des données peut être quantifiable, comme celles provenant des recensements ou des informations identificatoires par rapport aux personnes ou aux objets étudiés, la partie la plus importante de l'analyse est une interprétation.* (Strauss et Corbin, 2004 : 28).

Il s'agit d'une démarche flexible et humaniste qui prend en considération, lors de l'interprétation, non seulement le sujet (les individus ou le groupe étudié), mais aussi son contexte (le milieu, le terrain où le phénomène étudié se produit). De plus, c'est une méthode où le terrain détient toujours le primat sur les constructions intellectuelles.

*Ces méthodes empirico-inductives consistent à s'interroger sur le fonctionnement et sur la signification de phénomènes humains qui soulèvent des questionnements sociaux et scientifiques, à rechercher des réponses dans les données, celles-ci incluant les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'émergence du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font.* (Blanchet et Bulot, 2012 : 16).

Loin donc de réduire le sujet et le terrain à des variables quantifiables ou quantitatives, la méthode qualitative vise l'appréhension objective du processus interprétatif par le moyen d'une recherche qui, sans être standardisée, est systématique et rigoureuse.

#### 4.2. L'entretien semi-directif

Dans le domaine de la recherche qualitative, l'entretien est reconnu comme l'un des principaux instruments de cueillette des données. C'est un outil particulièrement pertinent quand il s'agit de la collecte de données concernant les croyances, les représentations et les impressions profondes des sujets (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990). *Il s'agit d'un moyen qui rend possible et envisageable l'obtention des informations qui ne se trouvent pas ailleurs, auprès des acteurs d'événements sur lesquels porte la recherche.* (Mace et Petry, 2000 : 91).

En 1999, Brès fait la distinction entre la conversation et l'entretien en attribuant à ce dernier cinq caractéristiques principales : 1) sa plus grande formalité ; 2) son caractère finalisé ; 3) l'organisation des participants en deux parties : interviewer(s)/interviewé(s) ; 4) l'asymétrie des rôles : l'interviewer sollicite l'interaction/ l'interviewé a une mission dialogale réactive ; 5) la présence d'un tiers absent : le magnétoscope ou la caméra. Les entretiens sont, selon Brès toujours, de trois types : directifs, non-directifs et semi-directifs. Parmi les différentes méthodes d'enquêtes empirico-inductives disponibles, l'entretien semi-directif *permet de rendre compte des systèmes de représentations et des pratiques sociales des individus* (Desanti et Cardon, 2012 : 57), ce qui va conformément dans le sens de l'objectif de notre travail.<sup>3</sup> Au-delà donc du questionnaire qui est l'instrument majeur des recherches quantitatives, l'entretien semi-directif, appelé également interactif (Brès, 1999), se différencie de l'entretien directif par sa souplesse et par l'atmosphère d'interaction qui se crée entre l'interviewer et l'interviewé, atmosphère qui favorise en quelque sorte l'extraction d'informations authentiques.

#### 4.3. Échantillonnage et guide d'entretien

Le corpus que nous avons soumis à l'analyse porte sur un échantillon de 10 enseignants et enseignantes du français langue étrangère/autre, issus des différentes régions du Maroc, mais tous en exercice au cycle secondaire qualifiant, dans la direction provinciale d'Essaouira<sup>4</sup>. Selon une logique de diversification maximale au niveau du sexe et de l'expérience professionnelle, nous avons fait appel aux enseignant(e)s travaillant dans huit institutions scolaires de l'enseignement secondaire (lycées), au sein de la même direction provinciale.

Étant donné qu'il n'existe pas d'échantillonnage meilleur en soi et que c'est l'orientation du problème qui mène vers un type d'échantillonnage déterminé (Angers, 1996 : 236), nous avons opté pour un échantillonnage non probabiliste, non pas parce que les résultats obtenus ne sont pas généralisables à toute une population,



mais plutôt parce que ce type d'échantillonnage s'avère le plus adéquat, quand il s'agit d'observer des perceptions, des attitudes ou des comportements, malgré le caractère indéterminé de son degré de représentativité. (Angers, 1996 : 236).

Étant un document contenant une liste écrite de questions à découvrir lors de l'entretien (Gauty-Sinechal et Vandercammen, 1998 : 35), le guide d'entretien sert de support, afin de nous rappeler les différents thèmes qui doivent être y abordés. Il contient les questions de l'entretien organisées dans un ordre et selon des volets (Voir en annexe), mais l'ordre et la formulation de ces questions peuvent varier d'un interviewé à l'autre, selon la nécessité ou le flux de l'entretien. Ce guide est un outil qui assure à l'interviewer une grande marge de liberté dans l'abord et la discussion des thèmes, au cours de l'entretien. Cette liberté influe considérablement sur l'atmosphère du déroulement de l'entretien et sur les réponses obtenues auprès des informateurs. Le guide d'entretien contenait au début plus de vingt questions avant de s'être limité au nombre de quatorze seulement après sa révision et sa pré-expérimentation<sup>5</sup>.

Nous avons veillé à ce que les questions contenues dans le guide de l'entretien soient le plus en rapport direct avec notre objectif de travail. Il s'agit de sonder les conceptions des enseignants par rapport à leur compétentialisation culturelle, à leurs démarches didactiques en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la culture et à la place qu'ils accordent habituellement à la composante interculturelle dans leur cours de FLE. Pour ce faire, nous avons mis en place un guide d'entretien dont la structure est constituée de quatre volets : 1) Formation universitaire et professionnelle ; 2) Conceptions professionnelles ; 3) La culture dans l'enseignement du FLE, et finalement, 4) Compétence interculturelle et enseignement du FLE.

## 5. Analyse des résultats

L'analyse des données recueillies à partir des entretiens avec les enseignants de FLE est un exercice qui ne manque pas de difficultés. Lors de cette analyse, le chercheur est tenu de découvrir à la fois, des liens profonds et des logiques sous-jacentes à la praxis personnelle et collective de la population étudiée, en vue d'en tirer une interprétation cohérente. L'objectif de toute analyse qualitative est de comprendre, puis donner du sens à des phénomènes sociaux complexes à partir de données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits. (Blanchet et Gotman, 1992 : 91).

En ce qui concerne notre travail, nous avons choisi principalement l'analyse du contenu<sup>6</sup>, définie comme étant *un ensemble de techniques d'analyse des communications* (Bardin, 2007 : 35), se focalisant essentiellement sur la parole, *c'est-à-dire*

*l'aspect individuel et actuel (en acte) du langage [ou encore] la pratique réalisée, par des émetteurs identifiables, de la langue* (Ibid : 48). Ce type d'analyse a pour objectif la quête de *ce qui est derrière les paroles sur lesquelles elle se pense (...)* quête, à travers les messages, de réalités autres. (Ibid).

Lors de la présentation de nos données par rapport aux perceptions, aux attitudes et aux pratiques des enseignants à l'égard de la présence et du développement de la composante interculturelle en classe de FLE, les réponses recueillies pour chacune des questions posées aux enseignants interviewés ont été examinées une à une et en détail. En effet, dans un souci d'homogénéité et de cohérence analytique, nous regroupons, lors de l'analyse, les réponses par thème, selon trois volets qui se complètent : la prise de conscience, les attitudes et les pratiques pédagogiques.

### 5.1. La prise de conscience

Dans cette rubrique, nous allons focaliser l'attention sur les questions ayant rapport au degré de prise de conscience des enseignants vis-à-vis de la dimension interculturelle, c'est-à-dire, les questions ayant rapport au savoir proprement dit. En effet, quatre questions ont été consacrées à ce volet dans le guide de l'entretien<sup>7</sup>.

Nous pouvons conclure que l'interculturel est plus ou moins ancré dans la conscience des enseignants interviewés et ce, malgré l'absence d'une formation dans ce sens. La présence de cette notion dans le discours des enseignants témoigne de sa large circulation dans les milieux éducatifs et professionnels. Dans ces mêmes discours, cette notion n'est pas à prendre comme une entité à part entière, mais au contraire, en rapport avec d'autres notions à savoir la culture, la langue, le FLE.

Conformément aux récentes conclusions didactiques, nous constatons, à partir de l'analyse des réponses des enseignants, que ceux-ci sont conscients de l'indissociabilité de la composante linguistique et de celle culturelle, compte tenu des intersections aussi bien nombreuses que complexes dont elles sont, l'une à l'autre, liées. Nous nous retrouvons donc avec des opinions qui, à la fois, prennent en considération et renforcent l'idée de l'inséparabilité de la langue et de la culture, constat apparu suite à des études anthropologiques<sup>8</sup> et investi par la suite, dans le champ de la didactique des langues-cultures.

D'autre part, presque la totalité des enseignants croient que l'apprentissage des langues étrangères est une voie vers l'acquisition des valeurs universelles constituant ce que Ricœur et Hegel, parmi d'autres, appellent *l'universel-singulier*. Un parfum d'ouverture transcende leur discours insistant sur *l'exigence d'une éthique de l'altérité, d'une reconnaissance mutuelle*. (Abdallah-Pretceille, 1998 : 127).

De façon générale, nous pouvons dire que les enseignants interviewés sont, pour la plupart, conscients des nouveaux enjeux culturels et interculturels de l'enseignement des langues et, en l'occurrence, le FLE, à l'exception de deux informateurs dont les réponses ont connu une certaine incohérence d'une question à l'autre. Les quatre questions programmées dans ce volet se rapportent à l'idée que les enseignants de FLE ont par rapport à la problématique de l'interculturel, c'est-à-dire à leur prise de conscience nourrie essentiellement du savoir qu'ils possèdent en la matière. Nous allons essayer de mesurer dans le volet suivant le degré de conformité et d'adéquation de ces assertions avec les attitudes des enseignants, c'est-à-dire, le rapport entre le savoir et le savoir-être des interviewés.

## 5.2. Les attitudes des enseignants

La problématique de l'interculturel n'est pas à sens unique. Elle provient elle-même de plusieurs intersections dont elle constitue l'aboutissement. Il était question dans ce deuxième volet de mettre l'accent sur ses attachements avec des notions telles que motivation, identité culturelle ou encore FLE.

Au terme de cette deuxième partie, nous tenons à conclure que les enseignants interviewés ont fourni dans la majorité des réponses négatives aux trois questions posées dans ce volet <sup>9</sup>. Une forte réticence est mise en avant par presque tous les enseignants quant à la question de la culture étrangère, attitude qui voit dans cette dernière une source de menace à l'identité culturelle des apprenants. Cette attitude, qui coïncide avec la composante *savoir-être*, provient d'une conception négative de la culture de l'autre. En effet, concevoir la culture de l'Autre sous le signe du danger, de la peur du choc et de la confrontation, c'est avorter toutes les chances de sa rencontre.

*On peut et on doit considérer que ni les connaissances livresques sur autrui ni les seules rencontres, par exemple, les échanges scolaires, ne suffisent à cet apprentissage de l'altérité. On ne peut faire l'économie d'un travail sur soi, sur sa propre subjectivité, sur sa propre étrangeté et pluralité. (...) Le plus difficile, contrairement à ce que l'on croit, n'est pas d'apprendre à voir l'autre, mais d'apprendre à jeter sur soi ou sur son groupe un regard extérieur et distancié. L'incapacité à se décentrer par rapport à soi-même pour se placer au point de vue d'autrui est un obstacle majeur aux relations symétriques et réciproques. (Abdallah-Pretceille, 1997 : 127)*

D'autre part, la démotivation des élèves pour la découverte des cultures étrangères est un constat général pour tous les répondants. Cette démotivation fait un

avec l'attitude des enseignants, vis-à-vis de la culture que la langue étrangère véhicule, sans pour autant nier que cette attitude se trouve en parfaite incompatibilité avec leurs opinions exprimées dans le premier volet sur l'interculturel, la langue-culture et sur la culture étrangère en tant que source d'acquisition de valeurs universelles, opinions très positives et en faveur du maintien du contact, quoique symbolique, avec l'altérité.

Quant à la question de la compétence interculturelle, tous les enseignants conditionnent son acquisition, lorsqu'ils ne la nient pas, par un perfectionnement, d'abord, du niveau linguistique des apprenants. Cette attitude négative ne promeut également aucun espoir pour un enseignement de l'interculturel au sein de leurs classes. À partir de leurs opinions, nous avons déduit que leur attention est focalisée beaucoup plus sur la dimension linguistique de la langue.

Après avoir mis l'accent sur les différentes attitudes des enseignants à l'égard des différents lacets de la composante interculturelle, attitudes qu'on peut qualifier généralement de négatives, il nous reste à voir quelle place la composante interculturelle occupe-t-elle effectivement dans les pratiques pédagogiques des enseignants du FLE.

### 5.3. Les pratiques pédagogiques

Il est précisé dans la littérature et la didactique de l'interculturel, comme le retient pleinement le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, que :

*les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture, la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels, la capacité d'aller au-delà de relation superficielles stéréotypées.* (CECRL, 2001 : 15).

Ce qui vient d'être dit est valable pour l'enseignant comme pour l'apprenant. En effet, dans cette dernière partie, il sera question de mettre l'accent sur ce que les enseignants de FLE exercent effectivement au sein de leurs classes, les objectifs, les contenus privilégiés et les priorités fixées en cours. Pour ce faire, nous avons repéré trois thématiques récurrentes autour desquelles tournent les questions réservées à ce volet : les priorités des enseignants, les activités culturelles travaillées en classe et finalement la nature des objectifs fixés en cours de FLE<sup>10</sup>.

Au terme de cette troisième partie, nous avons constaté généralement, que la majorité des enseignants de FLE interviewés, tant au niveau des objectifs planifiés au préalable qu'au niveau des activités réalisées effectivement en classe, ne consacre aucune place à la composante culturelle ou interculturelle. Les pratiques pédagogiques s'étalent uniquement sur ce qui est linguistique. Le constat est fait par presque la totalité des interviewés qui ont déclaré que l'abord de traits culturels ou interculturels dans leur classe n'est que le résultat d'une spontanéité, ils ont une présence accidentelle et imposée.

Ce résultat constitue un aboutissement inattendu, suivant la logique de progression que nous avons suivie lors de l'analyse des données. Dans un premier temps, les enseignants se sont montrés parfaitement conscients de la nécessité de la composante culturelle à côté de la composante linguistique dans un cours de FLE, et que séparer l'une de l'autre, affirmaient-ils, serait un *délit didactique*. Ils ont également fait preuve d'une suffisante prise de conscience de la notion de l'interculturel et de sa relation sûre avec l'enseignement-apprentissage des langues, en l'occurrence le FLE, relation sur laquelle ils n'ont pas insisté suffisamment quand il s'est agi, par la suite, de lier l'interculturel aux conditions du milieu du travail, au niveau et à la motivation des élèves.

Il se trouve que, dans cette troisième étape, les enseignants n'ont fait aucune évocation à ce qui a constitué dans un premier temps leurs convictions professionnelles vis-à-vis de la composante interculturelle. En effet, les côtés élémentaire ou rudimentaire et communicatif prennent pour eux des positions prioritaires. Non seulement les traits culturels ne constituent pas une priorité dans leurs choix pédagogiques, mais ils n'y figurent pas, même dans une position secondaire. De ce fait, l'agir enseignant se trouve en parfaite inadéquation avec ses soubassements théoriques.

Finalement, nous pouvons dire que, malgré la prise de conscience dont ils ont témoigné de façon presque unanime, l'enseignement du FLE pour ces enseignants est encore considéré comme une tâche purement linguistique, avec une légère inclination vers la communication, sans aucune insertion du sens culturel ou interculturel. Plusieurs enseignants se sont prononcés en faveur de la prise en compte de la dimension interculturelle en cours de FLE, mais, en pleine pratique, aucun de ces enseignants ne se rappelle avoir consacré consciencieusement une marge de temps au traitement d'un sujet culturel. La pratique semble, à cet égard, largement écartée de ce que l'on en pense.

## 6. Conclusions et perspectives

### 6.1. Discussion

De façon générale, il semble que les enseignants interviewés partagent en totalité un même point de vue en ce qui concerne l'indissociabilité de la langue et de la culture. Leurs réponses constituent, dans ce sens, une unanimité majoritaire. Toutefois, dans la grande majorité, ils consacrent plus de temps à l'enseignement de la langue qu'à celui de la culture. Le temps consacré à l'abord de sujets culturels est carrément médiocre par rapport à celui consacré à l'enseignement de la langue. En effet, nos résultats sont en accord avec ceux de Secru et al. (2005) et Olivencia (2008)<sup>11</sup>, dans le sens où, dans une classe de FLE, la linguistique l'emporte sur le culturel. Cette tendance s'explique, selon les enseignants interviewés, par diverses raisons dont les plus récurrentes sont : la baisse du niveau des apprenants et les contraintes du programme chargé.

Nos résultats se trouvent encore une fois en accord avec ceux des recherches de Secru et al. (2001, 2005) et d'Olivencia (2008), réalisées dans la région montréalaise (Québec) stipulant que les activités relatives à la culture en classe de FLE restent centrées sur la transmission d'informations ou de remarques factuelles et spontanées et que ces activités dépendent en grande partie des choix des enseignants. Ce qui laisse supposer que la méthode traditionnelle d'enseignement de la langue se trouve encore mise en place.

Par ailleurs, il semble que les enseignants sont loin de programmer des activités susceptibles de développer la conscience et la pratique interculturelles chez les apprenants ou d'analyser des situations de rencontre identité-altérité afin d'envisager des stratégies d'appréhension de cette altérité. Dans ce sens, nous pouvons affirmer que les enseignants interviewés sont plutôt motivés par des activités répondant à des questions de type purement linguistique : fournir des exercices de grammaire, proposer des séances supplémentaires afin de renforcer le vocabulaire et de développer des habiletés orales et scripturales chez l'apprenant.

### 6.2. Plaidoyer pour une formation à l'interculturel des enseignants de FLE

Sans renier qu'il existe dans le contexte marocain, à partir des dires des enseignants interviewés, un grand fossé entre la théorie et la pratique et un déficit d'articulation en ce qui concerne la dimension interculturelle en classe de FLE, nous pensons que les choses seront de moindre ambiguïté si on commence par ce qui apparaît à nos yeux le plus élémentaire.

En réponse aux deux premières questions de notre recherche sur la formation professionnelle et universitaire, tous les enseignants ont répondu n'avoir suivi aucune formation spécifique à l'interculturel et que, dans les diverses phases de leur formation, aucun module n'y a été consacré. De plus, les résultats obtenus suggèrent qu'ils ne se sentent pas suffisamment outillés et formés en matière d'interculturel. S'ajoute à cela, qu'ils n'ont bénéficié d'aucune formation continue dans ce sens et que, par conséquent, les aptitudes et connaissances acquises dans ce domaine sont le fruit d'une autoformation et d'un apprentissage sur le tas.

Face à ce constat, les résultats concernant l'absence d'activités relatives à la culture en classe de FLE et l'absence également, dans la planification des enseignants, d'objectifs d'apprentissage reliés à la dimension culturelle ou interculturelle, deviennent de moins en moins surprenants et même, dans un certain sens, ordinaires. En effet, tous les enseignants ont avoué que la formation dont ils ont bénéficié avant d'être affectés dans les établissements publics de l'éducation nationale était confinée dans tout ce qui est linguistique et pédagogique élémentaires. Or, il est inconcevable, pour ne pas dire impossible, d'attendre de l'enseignant des réalisations auxquelles il n'a nulle part été formé.

Pour ces raisons, nous pensons qu'il est temps que la dimension interculturelle soit prise en compte comme paradigme emblématique dans la formation des enseignants. Cela tient du rôle essentiel que ceux-ci jouent dans le renforcement du dialogue interculturel en classe et dans la préparation des générations futures à ce dialogue. Les centres de formation des enseignants, pensons-nous, devraient donc concevoir les conditions d'une formation prenant en compte la dimension interculturelle et les paramètres de l'éducation au dialogue et à la diversité. Ainsi, nous rejoignons notre voix à celles déjà en action pour dire que :

*Les programmes de formation des enseignants devraient prévoir des stratégies pédagogiques et des méthodes de travail qui préparent les enseignants à gérer les nouvelles situations engendrées par la diversité, la discrimination, le racisme, la xénophobie, le sexisme ainsi que la marginalisation, et à résoudre les conflits de manière pacifique. Ils devraient en outre favoriser une approche globale de la démocratie et des droits de l'homme. (...) Ils devraient renforcer l'éducation interculturelle et la gestion de la diversité dans le cadre de la formation en cours d'emploi. (Conseil de l'Europe, 2008 : 34).*

Dans le contexte marocain, contexte marqué depuis son aube, par une authentique richesse et une diversité culturelle de plus en plus marquante, la mise en place d'une éducation interculturelle va, tôt ou tard, s'imposer comme obligation. Et ce, pour la simple raison qu'il restera, comme il l'a toujours été, un carrefour de cultures.

**Annexes**

Guide d'entretien

**A- Formation universitaire et professionnelle**

1. Est-ce que vous avez eu, dans votre formation universitaire, un module d'initiation à l'interculturel ?
2. Dans votre formation en tant qu'enseignant du FLE, avez-vous bénéficié d'une formation à l'éducation interculturelle ?

**B- Conceptions professionnelles**

3. Ciblez-vous toujours dans vos cours l'atteinte des objectifs linguistiques et communicatifs ?
4. Fixez-vous d'autres objectifs en plus des deux mentionnés ci-dessus ?
5. Pensez-vous que l'enseignement d'une langue doit être accompagné d'un enseignement de la culture ?
6. D'après vous, l'apprentissage d'une langue étrangère peut-il aider l'apprenant à acquérir des valeurs universelles ?
7. Croyez-vous que la culture véhiculée par une langue constitue un danger sur l'identité culturelle des apprenants ?
8. En plein cours, quels sont vos priorités en tant qu'enseignant du FLE ?

**C- La culture dans l'enseignement du FLE**

9. Quels types d'activités concernant la culture traitez-vous dans vos cours ?
10. Quels aspects culturels traitez-vous de préférence dans vos cours ?
11. Pensez-vous que les élèves sont motivés à l'enseignement de la culture ?

**D- Compétence interculturelle et FLE**

12. Que signifie pour vous le mot « interculturel » ?
13. En tant que professeur, pensez-vous qu'il y a rapport entre l'interculturel et l'enseignement- apprentissage du FLE ?
14. Êtes-vous convaincu que la compétence interculturelle est susceptible d'être acquise en milieu scolaire et, particulièrement, en cours de FLE

**Tableau des données sociologiques des dix enseignants**

Enseignant	Sexe	Age	Diplômes	Lieu de naissance	Expérience sans l'enseig.	Institution d'enseig.	Langues parlées	Langue maternelle
Interv.1	Masc.	31	Licence en Litt. Franç.	Maroc	7 ans	Second. Qualif. Essaouira	Arabe Franç. Anglais Espagn.	Darija
Interv.2	Masc.	27	Licence en Litt. Franç.	Maroc	3 ans	Second. Qualif. Essaouira	Arabe Anglais Franç.	Darija
Interv.3	Masc.	32	Licence en Ling. Franç.	Maroc	2 ans	Second. Qualif. Essaouira	Arabe Franç. Anglais	Darija
Interv.4	Fém.	29	Licence en Litt. Franç.	Maroc	4 ans	Second. Qualif. Essaouira	Arabe Franç.	Darija



Enseignant	Sexe	Age	Diplômes	Lieu de naissance	Expérience sans l'enseig.	Institution d'enseig.	Langues parlées	Langue maternelle
Interv.5	Fém.	28	Licence en Litt. Franç.	Maroc	1 an	Second. Qualif. Essaouira	Arabe Franç.	Darija
Interv.6	Masc.	38	Docrorat en Litt. Franç.	Maroc	15 ans	Second. Qualif. Essaouira	Arabe Franç. Amazi-ghe	Darija
Interv.7	Fém.	25	Licence en didactique du FLE	Maroc	2 ans	Second. Qualif. Essaouira	Arabe Franç. Anglais	Darija
Interv.8	Masc.	31	Master en technologies éducatives	Maroc	1 an	Second. Qualif. Essaouira	Arabe Franç.	Darija
Interv.9	Fém.	24	Licence en Litt. Franc.	Maroc	1 an	Second. Qualif. Essaouira	Arabe Franç. Anglais	Darija
Interv.10	Fém.	27	Licence en didactique du FLE	Maroc	3 ans	Second. Qualif. Essaouira	Arabe français	Darija

## Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 1986. « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations ». In : *La civilisation*, Porcher, L. (dir). Paris : CLE International.
- Abdallah-Pretceille, M. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris. Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. 1997. « Pour une éducation à l'altérité ». *Revue des sciences de l'éducation*, n°1, p. 123-132.
- Abric, J-C. 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Angers, M. 1996. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou : Les éditions CEC.
- Bardin, L. 2007. *L'analyse du contenu*. Paris : PUF.
- Blanchet, A. Gotman, A.1992. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Blanchet, Ph. 2012. *La linguistique du terrain, méthode et théorie. Une approche ethnolinguistique de la complexité*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bonardi, C. Roussiau, N. 1999. *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.
- Boutin, G. et al. 1990. *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Agence d'ARC INC.
- Bres, J. 1999. « L'entretien et ses techniques » In : *L'enquête sociolinguistique*, Calvet, L. Dumont, P. (dir). Paris : L'Harmattan.
- Claes, M. 2003. *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Desanti, R., Cardon, Ph. 2010. *Initiation à l'enquête sociologique*. Editions ASH, Rueil-Malmaison.
- Glaser, E et al. 2007. *Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Gauty-Sinechal, M., Vandercammen, M. 1998. *Études de marché : méthodes et outils*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Mace, G., Petry, F. 2000. *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

- Moscovici, S. 1961. *La psychanalyse, son image, son public. Étude de la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Centre national de documentation pédagogique. Hachette éducation.
- Porcher, L. 1997. Lever de rideau. In : *Les représentations en didactique des langues et cultures. Notions en questions*, Zarate, G. (dir). Paris : E.N.E. de Fontenay/Saint-Cloud.
- Sercu, L. 2001. « La dimension interculturelle dans la vision pédagogique en langue étrangère : Analyse comparative des conceptions professionnelles des enseignants d'anglais, de français et d'allemand ». In : *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, Zarate, G. (dir). Basse-Normandie : CNDP.
- Strauss, A., Corbin, J. 2004. *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Presse Fribourg/Éditions Saint-Paul.
- Taylor, S., Bogdan, R. 1984. *Introduction to Qualitative Research Methods : The Search for Meanings*. New York, John Wiley & Sons.
- Xie, Y. 2008. « Des représentations de la France à leur utilisation dans la classe de la langue ». *Synergies Chine*, n° 3, p. 169-178.
- Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.  
[En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Chine3/xieyong.pdf> [consulté le 02 mars 2018].

## Notes

1. La Constitution marocaine de 2011 [en ligne] : [http://www.sgg.gov.ma/Portals/0/constitution/constitution\\_2011\\_Fr.pdf](http://www.sgg.gov.ma/Portals/0/constitution/constitution_2011_Fr.pdf) [consulté le : 06/05/2017].
2. Cette politique plurilingue est incarnée dans le levier 9 de la Charte nationale de l'éducation et de la formation intitulé *Perfectionner l'enseignement et l'utilisation de la langue arabe, maîtriser les langues étrangères et s'ouvrir sur le Tamazight*.
3. Étant situé dans une démarche qualitative, force est de signaler que les enquêtes par questionnaire correspondent le plus à une démarche quantitative pour laquelle nous n'avons pas opté.
4. Pour plus de détails, voir, en annexe, le tableau des données sociologiques des enseignants.
5. Afin de mener à bien notre recherche et d'atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés, nous avons procédé à une pré-expérimentation des questions contenues dans le guide d'entretien auprès de deux enseignants dans le but de valider ce guide ainsi que les modalités de l'entretien avant de passer aux entretiens individuelles effectives.
6. Nous allons nous appuyer notamment sur l'analyse du contenu par étapes (L'Écuyer, 1987), nommée auparavant par Glaser et Strauss (1967) l'analyse par théorisation ancrée. Cette analyse est une méthode de données empiriques qui comprend six étapes : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et enfin la théorisation. Pour plus de détails, voir Glaser et Strauss (1967).
7. Les questions consacrées à ce volet dans le guide sont : 5, 6, 12 et 13.
8. Pour plus de précisions, voir Claude-Lévi Strauss, *Le regard éloigné*, premier chapitre intitulé *Race et culture*.
9. Les questions relatives à ce volet dans le guide d'entretien sont : 7, 11 et 14.
10. Les questions consacrées à cette rubrique sont : 3,4, 8, 9 et 10.
11. Voir le travail intégral d'Olivencia sur les conceptions professionnelles des enseignants du FLS à l'égard de la compétence interculturelle en contexte montréalais (2008). [En ligne] : <http://www.archipel.uqam.ca/1525/1/M10623.pdf> [consulté le : 17/02/2017].