



جامعة يحيى فارس المدية

مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن.)

Université Yahia FARÈS Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T.)

**Du culturel à l'interculturel dans
l'enseignement du français langue étrangère
en contexte marocain : quels apports de la
vision stratégique 2015-2030 ?**

Mounir EL ABDELLAOUY

Université Mohammed Premier, Oujda (Maroc)

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

Volume (06) N° (02) Décembre 2017pages 214-230

Référence : EL ABDELLAOUY Mounir, « Du culturel à l'interculturel dans l'enseignement du français langue étrangère en contexte marocain : quels apports de la vision stratégique 2015-2030 ? », *Didactiques Volume (06) N° (02) Décembre 2017*, pp.214-230

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

Du culturel à l’interculturel dans l’enseignement du français langue étrangère en contexte marocain : quels apports de la vision stratégique 2015-2030 ?

Mounir EL ABDELLAOUY

Université Mohammed Premier, Oujda (Maroc)

«Je ne veux pas que ma maison soit entourée de murs de toutes parts et mes fenêtres barricadées. Je veux que les cultures de tous les pays puissent souffler aussi librement que possible à travers ma maison. Mais je refuse de me laisser emporter par aucune.»¹

Mahatma Gandhi

Résumé :

Nous vivons dans un monde marqué, au moins depuis quelques décennies, par une véritable crise du vivre-ensemble. Les crispations identitaires et culturelles ne font que se multiplier. Le refus de l’Autre est subrepticement en vogue, et les cultures, loin de communiquer pacifiquement, se heurtent de façon majoritairement injustifiée. Face à de tels enjeux, l’école est donc appelée, plus que tout temps, à jouer son rôle d’éducation à la différence culturelle et à la communication interculturelle. Il s’agit précisément d’une délicate tâche de conscientisation dont la principale visée est l’initiation des apprenants aux autres cultures et la sensibilisation à la diversité culturelle et civilisationnelle. En effet, Puisqu’actuellement, ” on s’accorde à dire que l’on ne peut plus séparer la langue et la culture; l’apprentissage de la culture doit être intégré dans l’apprentissage de la langue” (Claes, 2003), l’enseignement du français langue étrangère doit contribuer à promouvoir cette reconnaissance inter-culturelle en préparant le terrain à une rencontre, sans préjugés, de l’Autre, à la construction d’un savoir-faire interculturel.

Mots clés :

Diversité culturelle, altérité, identité culturelle, interculturel, enseignement-apprentissage du FLE, compétence interculturelle, médiation interculturelle.

Summary :

We live in a world marked, at least from some decades ago, with a crucial crisis of living together. Identity and cultural misunderstandings are multiplying. The refusal of the Other is implicitly at its top, and cultures, away from peaceful communication happens in unproven ways at most times. In front of such wants and needs, the school is required, more than any time, to play its role of education within the field of cultural difference and intercultural communication. Precisely it is a matter of rising consciousness wherefrom the first aim is to get people into other cultures and the sensibility towards cultural and civilisational diversity. In fact from now on " we agree that we shall never, ever separate language and culture, the acquisition of culture should be integrated into the acquisition of language" (Claes, 2003), the teaching of french as a foreign language have to contribute in promoting such intercultural recognition by preparing the field to meet the Other without stereotypes in order to build an intercultural communication.

Key words : Cultural diversity, alterity, cultural identity, intercultural, teaching-acquisition of FFL, intercultural competences, intercultural mediation.

ملخص :

يعيش العالم برمته، على الأقل في العقود الأخيرة، على وقع أزمة عيش مشترك واضحة المعالم. فالتشنجات الهوياتية في تزايد مستمر ورفض الآخر أصبح موضة تستهوي الذوات في صمت، أما الثقافات فإنها تعيش حالة من الصدام الغير المبرر مع بعضها البعض بعيدا عن ما يعرف في الأدبيات الحضارية بالحوار السلمي البناء. أمام هذه التحديات، تصبح المدرسة ملزمة، أكثر من أي وقت مضى، بالقيام بالأدوار المنوطة بها في التربية على تقبل الاختلاف و الحوار بين الثقافات. تتلخص هذه الأدوار أساسا في توعية المتعلمين وتربيتهم على الاختلاف و تحسيسهم بأهمية التعدد الثقافي و الحضاري. و بما أن تدريس اللغة لا يمكن أن يتأتى بشكل قويم دون تدريس الثقافة التي تنتمي إليها هاته اللغة، فإنه يتوجب على درس الفرنسية كلغة أجنبية أن يكون فضاء لتطوير و إنعاش كفايات التواصل الثقافي وأن يمهد للقاء الآخر دون أفكار سلبية جاهزة.

كلمات مفتاحية :

التعدد الثقافي، الغيرية، الهوية الثقافية، البيثقافية، تعليم-تعلم الفرنسية كلغة أجنبية، الكفاية البيثقافية، الوساطة البيثقافية.

Introduction

Dans une ère de transformations sociales et culturelles profondes, les sociétés subissant ces transformations sont normalement invitées à modifier leurs idéals. L'éducation qui en est le moyen devrait avoir pour but de développer autrement dans l'individu toute la perfection dont il est susceptible. En ce sens, l'enseignement-apprentissage des langues et cultures offre une grande chance pour les sociétés de concevoir et de construire une citoyenneté modérée. Si donc l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est un processus devant prendre en compte également le développement des compétences humaines chez l'apprenant, il serait alors inconcevable de restreindre les objectifs du cours du français langue étrangère, en l'occurrence, à des savoirs linguistiques ou communicatifs uniquement. L'interculturel, étant actuellement une nécessité imposée par la conjoncture mondiale, est une compétence qui devait être développée parallèlement à la compétence linguistique et culturelle dans le cadre d'enseignement apprentissage du FLE.

I. Paysage linguistique et culturel et enseignement du Fle au Maroc

1. *Diversité linguistique et rapport langue- culture*

Le paysage linguistique marocain est imprégné par la coexistence de plusieurs langues différentes les unes des autres par leur histoire, leur espace d'utilisation géographique, leur typologie langagière mais aussi de leur fonction sociolinguistique. Ces langues sont réparties en deux catégories. Une première intitulée 'langues nationales' intègre essentiellement la langue berbère et ses trois variétés régionales (tarifit, tachelhit et tamazight), la langue arabe avec sa forme standard/classique² ainsi que ses diverses variétés dialectales. La seconde catégorie constituée de 'langues étrangères' regroupe les langues française, espagnole et anglaise. Abstraction faite des raisons historiques, sociales et économiques³ qui les ont fait venir dans la galère marocaine, les langues étrangères

enrichissent l'échiquier linguistique marocain et en assurent une mosaïque métisse.

Cette configuration générale permet de constater tout normalement une diversité caractérisant le paysage linguistique au Maroc. Et comme une langue n'est pas uniquement un moyen de communication, mais aussi un symbole d'identité, une diversité culturelle se voit fort susceptible d'en découler. Chaque langue est, en effet, lourde d'une culture et Ferdinand de Saussure en a déjà démontré la certitude en mettant en exergue la notion de 'valeur' que les unités linguistiques ne peuvent acquérir qu'en se référant au bain de leur utilisation (la communauté parlante), mais aussi en posant comme postulat de base le fait que « *chaque langue découpe la réalité à sa façon* », c'est-à-dire que « *toute langue singulière fonde une vision du monde singulière* » (Porcher/Faro-Hanoun, 2000 : 120). Le passage donc d'une langue à une autre implique nécessairement des distinctions culturelles relativement profondes.

Ceci dit, il ne nous sera plus sujet de s'attarder sur l'explicitation des particularités de chaque culture, car l'hypothèse même est évidente, voire triviale. Toutes les cultures possèdent des communautés et des différences, des héritages communs et des héritages singuliers, des moments d'épanouissement et d'autres d'enfermement. L'important gît plutôt dans 'l'expérience de leur rencontre', dans « *les rapports qu'elles cultivent entre elles et qui les amènent à communiquer sans perdre leur spécificité* » (Op.cit : 123). L'enseignement des langues étrangères, en l'occurrence le français, offre donc un moment propice de renseignement sur les modalités de cette rencontre.

Le mérite de l'approche communicative consiste donc à la prise de conscience non seulement de la facette linguistique d'une langue, mais aussi de sa dimension culturelle. L'enseignement- apprentissage du français langue étrangère est un processus qui engendre, en plus de la rencontre de deux systèmes linguistiques, celle deux cultures véhiculées par les deux langues, car, et comme l'affirme Courtillon,

« Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension »(Courtyllon, 1984 : 52)

La corrélation entre la langue et la culture est constamment étroite. Le linguistique est toujours imbibé du culturel et le culturel n'est dans la plupart du temps qu'une forme de manifestations linguistique. Autrement dit, La langue porte les traces culturelles de la communauté qui la parle et la culture s'ancre et se verbalise dans et par la langue.

2. L'identité culturelle

La problématique de la délimitation de l'identité est un sujet largement débattu. Cependant, il n'est pas inutile de mettre l'accent sur la difficulté que tous les chercheurs et anthropologues rencontrent lors du moment de sa délimitation. Elle requiert de plus en plus une dimension périlleuse et il suffit dans ce sens de jeter un coup d'œil sur l'histoire ou même la réalité actuelle pour constater combien de crimes se commettent au nom de l'identité, qu'elle soit religieuse, ethnique, nationale ou autre.

C'est précisément Amin Maâlouf qui définissait tout au début de son fameux essai 'Les identités meurtrières' l'identité en disant :

« Mon identité, c'est ce qui fait que je ne suis identique à aucune autre personne »

Cette définition contient, certes, une part de vérité, mais elle ne prend, en considération que le caractère particulariste de l'identité. Elle risque en effet de conduire à une recherche forcenée de la différence, de l'autonomie, de la singularité et, du coup, du repli identitaire. Mais il (Maalouf) ne tarde pas à déclarer par la suite, dans une forme beaucoup plus réfléchie,

que l'identité est une pièce constituée de toute une panoplie d'indices, de faits et d'appartenances :

« Grâce à chacune de mes appartenances, prise séparément, j'ai une certaine parenté avec un grand nombre de mes semblables ; Grâce aux mêmes critères pris tous ensemble, j'ai mon identité qui ne se confond avec aucune autre ».(Màalouf, 1998 : 27)

Il relève donc dès lors des rôles de l'école de renseigner sur la problématique de l'identité culturelle des apprenants et de conscientiser sur le fait qu'elle est dans la plupart des cas plurielle. Car la culture dont elle est tributaire est elle-même plurielle et, comme le souligne Porcher, l'idée d'une culture pure est une absurdité. L'identité n'est jamais une essentialisation, mais une construction. Elle

« N'est pas donnée une fois pour toutes, mais elle se construit et se transforme tout au long de l'existence » (op.cit : 31).

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères, à côté des langues nationales, est susceptible de faire émerger une certaine prise de conscience de la diversité linguistique et culturelle et de la flexibilité du phénomène identitaire. Le cours de français langue étrangère devrait avoir pour vocation, parmi d'autres bien sûr, d'aider l'apprenant à effectuer une légère décentration par rapport à son identité et le faire appréhender via des exercices pratiques que

« Reconquérir l'authenticité ne signifie pas se réduire à une authenticité unique et figée, mais accepter les composantes linguistiques et culturelles telles qu'elles ont été léguées par l'Histoire »(Benzakour et Gaadi, 2000 : 60)

En effet, parce que « la langue a pour vocation à demeurer le pivot de l'identité culturelle, et la diversité linguistique le pivot de toute diversité », la question des langues relève tout normalement des enjeux stratégiques que l'école sera appelée à mettre en place. Il s'agit dans le contexte marocain

d'un éloge de la diversité culturelle et linguistique en l'assumant, non pas seulement parce que la diversité est une donnée structurelle de l'histoire de toute l'Humanité, mais parce que, comme le constate Boukouss, si elle n'est pas assumée, la hiérarchie qui la fonde peut générer l'intolérance et la violence, en revanche si elle est bien gérée, elle peut être source d'épanouissement pour toute la communauté (Boukouss, 1995 : 175).

II. Appartenance culturelle et prise de conscience interculturelle : une éthique de soi et de l'altérité

Depuis la découverte lévi-straussienne du relativisme culturel qui définit l'humanité comme étant l'ensemble des contributions de chaque culture dans l'héritage humain universel, l'idée de la hiérarchie des cultures est devenue, à l'instar de celle de leur pureté, une absurdité. Aucun critère, nous dit Strauss, ne permet en effet de juger dans l'absolu qu'une culture soit supérieure à une autre. Toutes les cultures se valent et bougent. Cette mobilité culturelle est à saisir à travers le phénomène d'emprunt qui s'effectue d'une culture à l'autre tout au long de l'Histoire. Elles créent des rapports de fécondation qui leur permettent de s'ouvrir mutuellement et de favoriser ainsi leur épanouissement.

Dans cette perspective, l'objectif de l'enseignement apprentissage du Fle serait donc de partir d'un principe d'égalité des cultures et des langues et d'essayer de développer une compétence interculturelle avec des caractères propres à chaque individu, tout en insistant sur le dépassement de la différence 'dérangante' de l'Autre, lequel dépassement nous permettra de modifier tout légèrement le cogito cartésien soit en le modalisant : "je pense différemment, donc j'existe", soit en lui accordant une ossature plurielle sans toucher au sens de l'existence : "je suis différent de Lui, il est différent de Moi, donc nous existons". De cette manière, nous considérons que l'aspiration à l'interculturel dans l'enseignement des langues et en l'occurrence le français s'opérationnalise tout d'abord en se fixant comme intérêt de faire sortir les cultures de ce faux

champ de rivalité exclusiviste et de préparer les apprenants à la construction d'un esprit de bienveillance interculturelle sous-tendue par une prise de conscience culturelle.

1. *Sur l'interculturel*

Dans les dernières décennies, et quelles que soient les différences, tout le monde semble d'accord, au moins, sur ce point que rien ne devrait échapper à la problématique interculturelle. Le concept jouit actuellement d'une circulation transdisciplinaire large et suscite une réflexion méta disciplinaire et épistémologique fort intéressante. En didactique, le concept s'est profilé à l'horizon depuis plus d'une trentaine d'années et les auteurs de l'altérité affirment que :

« Qui dit interculturel dit, en donnant tout son sens au préfixe 'inter', interrelation, interconnaissance, interaction, échange, réciprocité...et en donnant tout son sens au mot 'culture': reconnaissance des valeurs, des représentations symboliques, des modes de vie auxquels se réfèrent les autres (individus, groupes, sociétés) dans leur relation avec autrui et dans leur appréhension du monde ; reconnaissance des interactions et interrelations qui interviennent entre multiples registres d'une culture et entre les différentes cultures »(Clanet, 1989 : 10)

L'interculturel est devenu une nécessité inéluctable dont il est impossible de faire abstraction. En effet, et puisqu'une idée de cultures figées ou juxtaposées ne s'avère pas clairement enrichissante, ou au moins utiles, l'interculturel

« Recèle une dynamique culturelle et reflète également l'interaction entre les cultures, l'échange, la communication, le partage, la complémentarité, la reconnaissance de la culture de l'autre en dehors d'un régionalisme réducteur »(Serghini, 2013 : 56)

L'interculturalité est une nouvelle chance pour la diversité, un nouvel humanisme œuvrant en vue de la légitimation des différences par l'appel à l'édification de

nouveaux systèmes d'attitudes autorisant ainsi leur dépassement⁴. Sa visée ne se limite pas seulement au simple vœu de rendre possible une cohabitation entre les individus et les cultures, elle aspire aussi à la création de nouvelles valeurs partagées :

« Il ne suffit plus de juxtaposer les cultures en jeu, de les comparer et de les assimiler, mais il faut comparer de nouvelles configurations, instaurer de nouvelles interactions culturelles, créer une nouvelle culture »(Dufays, 2006 : 139)

Quant à Louis Porcher, pour qui l'interculturel est dans son acception la plus élémentaire "échange entre deux cultures au moins", il conçoit ce phénomène comme une stratégie plurielle face à une réalité plurielle. Pour lui, il existe quatre types d'interculturel : sexuel, générationnel, régional et religieux. En matière d'enseignement-apprentissage, l'interculturel est l'expression concrète d'un

« universel-singulier [susceptible d'être] la meilleure solution pour mettre en place un enseignement interculturel qui coordonne les capitaux culturels de tous et respecte l'altérité en la considérant comme une richesse et source d'une diversité féconde »(Porcher, 2003 : 33)

2. La composante interculturelle dans les documents officiels

Vu son importance de plus en plus grandissante et prouvée par sa transversalité et sa transdisciplinarité, l'interculturel requiert actuellement une place presque incontestable dans toutes les politiques éducatives. Sa mise en place effective dans le domaine de l'enseignement-apprentissage semble être, aussi bien pour les spécialistes de la didactique que pour les décideurs politiques, un réel enjeu stratégiques. Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) affirme, à propos de la compétence interculturelle, dans le chapitre 5 que, en tant que savoir,

« La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant »(CECRL, 2003 : 83).

et en tant qu'attitude ou savoir-faire, l'interculturel est

« 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 à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées ».(op.cit : 84)

Dans cette perspective, les distinctions existant entre la culture d'origine et celle cible constituent une façon de prendre conscience de l'existence, aussi, de l'autre et que les différences ne doivent pas se réduire à un objet de jugement, mais plutôt transformer l'apprenant en un être qui observe, comprend et pense le monde à travers l'écart existant entre soi et autre, entre son monde et le monde de l'autre.

La vision stratégique pour la réforme de l'enseignement 2015-2030, en adéquation à ce qui est déjà annoncé dans la charte nationale de l'éducation et de la formation (2000),laisse in fine envisager une optique d'ouverture et intègre à la fois le culturel et l'interculturel. Elle propose, en faisant de *''la mise en place d'un plurilinguisme progressif et équilibré''* un de ses

trois fondements de base, une ouverture sur le monde par le biais des langues. Selon cette vision :

« La nouvelle École marocaine est appelée à accomplir sa mission d'intégration culturelle en faisant de la culture l'une de ses dimensions de base, de manière à assurer la transmission du patrimoine culturel, civilisationnel et spirituel marocain, cultiver le pluralisme culturel et l'ouverture sur d'autres cultures, garantir un accès aisé et équitable des territoires à la culture en faisant évoluer l'École d'un simple espace de consommation de la culture à un espace de production et de diffusion de la culture »⁵.

La Vision stratégique laisse entrevoir les chances d'un enseignement-apprentissage des langues fondé sur la promotion de la dimension interculturelle via une prise de conscience du patrimoine culturel premier. En d'autres termes, il incite à adopter une approche métaculturelle qui pourrait être un moyen au service d'une approche interculturelle dont l'objectif est de nouer des rapports d'échange, de construire des ponts de partage et d'égalité entre les cultures. Ce processus coïncide conformément avec ce que Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher appellent le processus de "la cohésion éducative". Pour eux,

« S'orienter vers autrui passe d'abord par une pleine conscience de soi, il s'agit de disposer d'un ancrage culturel propre et de se sentir appartenir à une communauté propre qui possède ses traits caractéristiques, ses spécificités et ses singularités ». (Abdallah-Pretceille, 2001 : 163)

La nouvelle vision stratégique favorise cet ancrage culturel à travers le développement d'un modèle pédagogique diversifié, ouvert, performant et novateur. Elle signale la nécessité de mettre l'accent d'abord sur la maîtrise des langues nationales comme axiome de base pour passer à l'intégration de l'autre, à travers les langues étrangères, comme élément

constitutif de notre identité qui n'accepte d'être que plurielle. Ceci semble confirmer tout haut et sans gêne que, comme l'affirme bien avant Tzvetan Todorov, « *L'interculturel est constitutif du culturel* » (Todorov, 1986 : 16)

III. Développer une compétence interculturelle en classe du Fle

Plus qu'un simple savoir, une simple connaissance sur les cultures, la démarche interculturelle vise l'édification des passerelles assurant la compréhension des cultures, la quête de cet "universel-singulier", de cet "universel-régulateur" dont parlent Ricœur et Porcher. Pour Clanet, cette démarche doit assurer trois fonctions essentielles :

- Apprendre à vivre avec l'hétérogénéité culturelle
- Apprendre à négocier, à accepter le conflit et faire des compromis
- Apprendre à emprunter, à faire l'expérience et à critiquer⁶

Martine Abdallah-Pretceille nous donne, résumée, l'essence de la démarche interculturelle :

« Apprendre à penser l'Autre, apprendre à penser le Moi à partir d'une découverte d'autrui, tel est le propre de la démarche interculturelle. » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 34)

1. *Prise de conscience culturelle et relativisation*

Prendre du recul par rapport à son propre système de références est un atout qui devait être développé en classe du Fle via des activités pratiques. La prise de conscience de l'apprenant de la particularité de son système culturel et de sa relativité doit se voir manifester, selon les concepteurs de la démarche interculturelle, en trois phases. L'apprenant doit d'abord :

Se décentrer : il s'agit du refus d'un ethnocentrisme réducteur et appauvrissant pour arriver à objectiver sa propre vision du monde, et admettre vaillamment l'existence d'autres visions différentes à travers le renégat de l'unique Vérité culturelle

meurtrière. Cette décentration doit être comprise comme une découverte de la culture propre, et une prise de conscience de l'autre en soi-même. Il s'agit cette fois de

« Porter un regard extérieur sur notre monde pour mieux comprendre que notre façon de voir notre monde n'est pas universellement partagée et que d'autres peuvent avoir à notre égard des opinions que nous appellerions des préjugés. »(Neuner, 2003 : 53)

En travaillant sur des activités favorisant la décentration, l'apprenant aura bel et bien rendez-vous avec une autre façon de se voir, de se revoir autrement, et du coup, de prendre du recul par rapport à ce qu'il a comme image de lui-même et de sa propre culture :

« La distance par rapport à nous-mêmes nous apporte un autre point de vue sur nous-mêmes. »(op.cit)

Se mettre à la place de l'autre : il s'agit de développer chez l'apprenant un sens d'intersubjectivité qui lui permet d'effectuer un changement de position, changement virtuel, mais changement quand même. Il lui permet également de se décentrer, de cesser d'être soi pour essayer la peau de l'altérité, et donc avoir conscience de la différence, de l'ambiguïté du phénomène culturel qui le mènera à l'adoption d'un relativisme culturel :

« L'exercice de la décentration culturelle qui nous apprend à considérer les comportements d'autrui en relation avec ce qui les conditionne, nous conduit à un autre changement de perspective, celui par rapport à nos propres vérités, ce qui créera chez nous une sorte de relativisme culturel ».(Abdallah-Preteille, 1996 : 203)

Coopérer : les deux premières phases préparent l'apprenant au stade de construction effective. Il s'agit de donner consciemment lieu à un réel va-et-vient interculturel modéré qui,

tout en assurant l'enrichissement mutuel des deux cultures, assure également leur particularité. Cette dynamique s'effectue via un processus de filtration et d'échange vu comme l'expression d'une prise de conscience et d'une compréhension du fait que

« Chaque culture se développe grâce à ses échanges avec d'autres cultures. Mais il faut que chacune y mette une certaine résistance, sinon, très vite, elle n'aurait plus rien qu'il lui appartient en propre à échanger. L'absence et l'excès de communication ont l'un et l'autre leur danger ».(Lévi-Strauss, 1990 : 207)

Après avoir précisé ces étapes, susceptibles, à notre sens, d'éclairer l'itinéraire de la tâche didactico-pédagogique de l'enseignant, tous les documents, les supports et les activités possibles d'exploitation, dans le cadre de cette démarche, peuvent en faire arme.

2. L'apprenant: un médiateur interculturel

La centration sur le fait interculturel et sur les méthodes de son enseignement risque de nous faire oublier les pôles de son effectuation. L'apprenant, étant essentiellement pôle de la pratique enseignante, et appelé à s'inscrire dans un dynamisme éducateur. Il est dès lors censé participer, comme son enseignant d'ailleurs, à la délicate mission de médiation interculturelle. C'est une forme de responsabilisation enrichissante qui permet à l'apprenant de concrétiser sa conscience en pratique. Un enseignant innovateur est appelé à incarner l'intersubjectivité au sein de sa classe et non pas uniquement l'enseigner. Cette responsabilisation est à la fois un atout favorisant l'autonomisation des apprentissages et des apprenants, mais aussi une voie pour montrer aux apprenants les chemins des grandes vertus universelles. Il ne suffit pas d'étudier la géométrie, affirmait Platon, mais il faut être aussi géomètre. Il serait donc, dans ce sens, bénéfique d'initier les apprenants à la mise en pratique de leur savoir interculturel à travers leur implication dans la préparation d'activités réelles permettant de

mettre l'accent sur les lieux de convergence de leur culture d'origine avec la culture cible (les universaux), et sur les lieux de divergence, de choisir par exemple une problématique quelconque et d'essayer de l'approcher de divers points de vue culturels tout en cédant le pas à la réflexion sur les stratégies de médiation interculturelle possibles, et à l'opérationnalisation de ces réflexions dans des activités.

L'invitation de l'apprenant à la mission de médiateur interculturel peut aiguïser son sens de citoyenneté, d'appréhension de l'altérité et de la différence. Cette responsabilisation est une manière de valoriser l'apprenant, de lui montrer que ses apprentissages n'ont désormais plus uniquement un intérêt individuel, et d'en faire un vrai acteur social appelé à prendre part dans la résolution de problématiques humaines et stratégiques inscrites dans un réalisme social.

Conclusion

La classe du français langue étrangère est un espace permettant à l'apprenant de développer sa conscience interculturelle. Elle est le gisement des dichotomies : de l'identité et de l'altérité, de la mêmété et de la différence... bref, de l'ici et de l'ailleurs. Cette abondance dichotomique peut être la base d'une riche réconciliation culturelle, le tremplin d'un consensus entre l'identité et l'altérité ou plutôt, entre les identités. L'éducation interculturelle a le mérite de faire ce rapprochement pacificateur entre les cultures et d'assurer donc à l'humanité un possible progrès culturel à travers l'éloge et la sauvegarde de la diversité, le seul garant possible d'un avenir en paix.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris, 1996.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Ethique de l'altérité, interrogations et enjeux*, 1999.

BENZAKOUR F., GAADI D., *Le français au Maroc : lexique et contact de langues*, Bruxelles, Duclot, 2000.

CLANET Claude, préface à *Maghreb arabe et Occident français* d'Edgar Weber, publisud, presses universitaires de Mirail, 1989.

CLANET C., *l'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires de Mirail, 1993

COURTILLON J., *la notion de progressivité appliquée à l'enseignement de la civilisation*, In *Le Français dans le Monde*, n° 188, 1984, Paris Hachette Larousse.

DUFAYS Jean-Marc, *L'interculturalité a-t-elle un avenir ?*, in « *quelles didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* », éd. Proximité, E.M.E. & InterCommunicationssprl, 2006.

LEVI-STRAUSS Claude, *De près et de loin*, Paris, Seuil, 1990.

MAALOUF Amin, *Les identités meurtrières*, livre de poche, Grasset et Fasquelle, 1998.

NEUNER G., *les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, in *la compétence interculturelle* coordonnée par BYRAM M., Edition du conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003.

PORCHER Louis, *Interculturel : une multitude d'espèces*, in *Le Français dans le Monde*, n° 329, 2003. PORCHER Louis et Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF, 2^{ème} éd, 2001.

PORCHER Louis et Violette FARO-HANOUN, *Politiques linguistiques*, L'Harmattan, 2000.

SERGHINI Jaouad, *L'intellectuel marocain et la question de l'interculturel : Mohamed Leftah comme exemple*, in Francosphères, volume 2, n°1, 2013.

TODOROV Tzvetan, *le croisement des cultures*, in *Communications*, n°43, 1986.

¹Cité dans le rapport mondial sur le développement humain 2004, 2004, p.85.

² Actuellement, la plupart des études sociolinguistiques au Maroc tendent à souligner, en ce qui concerne la langue arabe, une nuance entre l'arabe standard et l'arabe classique. Les sociolinguistes et chercheurs considèrent que l'arabe standard est beaucoup moins rigide et que l'arabe classique et contient des modifications essentielles.

³ Le français et l'espagnol sont implantés au Maroc depuis l'ère de la colonisation, alors que l'anglais s'est imposé dans le paysage linguistique marocain comme réponse à une nécessité dans certains secteurs de la vie sociale, en l'occurrence dans le domaine de l'informatique, de la technologie et monde de l'économie et des affaires.

⁴ Nous nous inspirons ici des travaux de Carmel Camilleri et de Jaouad Serghini qui stipulent que le fait interculturel est un phénomène dont les soubassements sont à coloration humaniste.

⁵ Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030, Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion, CSEFRS (Maroc), 2015, p.67.

⁶Nous devons le détail de ces étapes aux travaux de Claude Clanet, notamment son ouvrage *l'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires de Mirail, 1993.