

## Cultural Resistance in Moroccan High School Students: What Remedial Measures Are Needed to Acquire Intercultural Competence?

PhD. Meriem BEN EL MAATI

Faculty of Arts & Humanities; Ibn Tofaïl University;  
Kénitra - Morocco

---

Science Step Journal / SSJ

September 2023/Volume 1- Issue 2

DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.24135822>

**To cite this article:** MAATI, M. B. (2023, Septembre). Cultural Resistance in Moroccan High School Students: What Remedial Measures Are Needed to Acquire Intercultural Competence? Science Step Journal, 1(2), 111-127. 3009-500X.

---

### Abstract

This article is based on the findings of a research study conducted within a doctoral studies framework. According to the concept of language-culture, which postulates that every language transports its own culture, and that language and culture are indissoluble, the purpose of this article is to analyze cultural representations among students in the secondary qualifying cycle, concerning the target language and culture, which is French. The aim is to focus on how mature these young individuals are in terms of culture and intercultural knowledge. The study seeks to determine the extent to which these future students and citizens are prepared to become integral members of a society in an ever-changing global context. Additionally, the article sheds light on intercultural competencies within this group of learners to assess the place of Moroccan students regarding their mother tongue and the target language-culture at their age. An empirical research study was conducted using a qualitative approach, known as the focus group method. This article details the methodology, steps, outcomes and suggests didactic approaches to enhance the sense of identity with the target language-culture.

### Keywords

Language-culture fusion, cultural perceptions, native culture, target culture, intercultural proficiency.

## La Résistance Culturelle Chez le Lycéen Marocain: Quel Dispositif de Remédiation pour L'acquisition d'une Compétence Interculturelle?

PhD. Meriem BEN EL MAATI

Faculté des Langues, Lettres et Arts, Université Ibn Tofaïl,  
Kénitra, Maroc

### Résumé

L'article que nous proposons émane des résultats d'une recherche que nous avons menée dans le cadre des études doctorales. Partant du principe de la langue-culture qui stipule que toute langue est porteuse de culture, que la langue et la culture forment une dyade que l'on ne pourrait séparer, cet article propose d'analyser les représentations culturelles chez les apprenants du cycle secondaire qualifiant par rapport à la langue-culture cible à savoir, la langue et la culture française. Il s'agit d'un public qui se trouve au seuil de l'âge adulte et à la veille de l'intégration dans le monde universitaire et professionnel. Il est question, dans cet article, de voir le degré de maturité culturelle voire interculturelle chez ce public, et de vérifier jusqu'à quel point ces futurs étudiants et citoyens sont préparés à faire partie intégrante d'une société en perpétuelle ouverture mondiale et en constante mutation. Dans le même ordre d'idées, cet article se veut de jeter la lumière sur les compétences interculturelles chez cette tranche d'apprenants, et de voir le lieu dans lequel se positionne l'élève marocain à cet âge, par rapport à la langue-culture maternelle d'une part, et à la langue-culture cible d'autre part. Pour cela, nous avons mené une étude empirique auprès dudit public, par le biais d'un outil d'ordre qualitatif à savoir, le focus group. Nous proposons d'élucider la méthodologie, les démarches ainsi que les résultats de ladite recherche dans cet article, pour proposer à son issue des pistes didactiques susceptibles d'améliorer ce lien identitaire avec la langue-culture cible.

### Mots-clés

Langue-culture, représentations culturelles, culture maternelle, culture cible, compétence interculturelle.

## Introduction

Dans un monde qui ne cesse d'être le théâtre des mutations et des changements à la fois prompts et incessants, l'apprenant marocain, par le biais de l'Ecole marocaine, est sollicité à suivre le cours rapide de ces mutations, qui touchent un bon nombre de secteurs et se situent à différents niveaux: socio-économique, culturel, éthique, etc. l'Ecole, en plus de son rôle de construction de savoirs académiques, n'est pas censée perdre de vue son autre rôle primordial à savoir, l'éducation au savoir-être et au savoir-devenir. Etant le produit de l'Ecole, l'apprenant est censé acquérir et développer des compétences aussi bien cognitives que personnelles, relationnelles et interculturelles. La classe de FLE dans le cycle secondaire qualifiant est à cet effet le lieu où l'apprenant découvre l'altérité, s'ouvre sur une culture autre en explorant des œuvres littéraires francophones aussi riches que variées. Lesquelles œuvres devraient lui permettre d'acquérir une compétence interculturelle, qui lui garantirait une intégration aisée dans un monde dont les cultures, les valeurs et les modes de pensée sont on ne peut plus diversifiés. Dans la même lignée, la classe de FLE devrait permettre à l'apprenant d'acquérir les compétences culturelles, interculturelles, personnelles, relationnelles et éthiques dont il aura besoin, aussi bien pour son intégration dans le monde universitaire, professionnel ou universel. Cependant, le classement du système éducatif marocain en bas de l'échelle dans les rapports des enquêtes nationales et internationales, notamment en ce qui concerne la discipline « français », n'est pas sans remettre en question l'efficacité du curriculum du français ainsi que les approches pédagogiques adoptées dans l'enseignement du FLE.

Chose qui nous amène à la problématique suivante: jusqu'à quel point la résistance culturelle chez le lycéen marocain, représente-elle un obstacle face à l'acquisition et au développement des compétences langagières et interculturelles, et partant, freine son intégration au sein de la société? A cette problématique est liée l'hypothèse de notre recherche, qui stipule que l'introduction des œuvres intégrales au sein du cycle secondaire qualifiant est à même de favoriser l'acquisition de la compétence interculturelle chez le lycéen marocain.

Pour élucider cette problématique et confirmer ou infirmer cette hypothèse, nous allons dans un premier temps, jeter la lumière sur les notions-phares encadrant notre recherche, pour élucider ensuite le lien entre l'apprenant et sa culture maternelle d'une part, et la culture étrangère d'autre

part, et nous intéresser, dans un dernier temps, aux pistes didactiques susceptibles de créer une conciliation entre les deux cultures chez l'apprenant marocain.

## 1. Eclairage conceptuel

### 1.1. La langue-culture

La notion de langue-culture regroupe deux composantes à savoir, la composante langagière et la composante culturelle. Cette concomitance sous-entend qu'il s'agit de deux éléments indissociables dans le sens où l'on ne peut enseigner la langue abstraction faite de sa culture. De ce point de vue, la culture est susceptible d'être didactisable de la même manière dont la langue est enseignée, dans le sens où l'on part d'un savoir livresque ou savant, vers un savoir transposable et donc enseigné, il en est de même pour la culture où l'on passe d'une culture savante à une culture transposable ou enseignée. La langue-culture englobe les aspects aussi bien linguistiques, socioculturels qu'historiques et symboliques propres à un peuple ou à une communauté donnée. Cette notion met l'accent sur un point nodal à savoir, la langue au-delà d'être un simple outil ou moyen de communication basé sur une nomenclature grammaticale, syntaxique et orthographique, est porteuse entre autres de valeurs, de croyances, d'us et coutumes, de traditions, de mœurs et d'expressions artistiques, auxquels il faudrait aussi s'intéresser dans une classe de langue étrangère.

Il s'agit en effet d'une notion d'une importance d'envergure en lien avec la didactique des langues étrangères, raison pour laquelle beaucoup de chercheurs et de didacticiens s'y sont intéressés. D'aucuns expliquent qu' « à la culture savante (livresque), la didactique va donc opposer la culture anthropologique (les pratiques culturelles), celle qui règle toutes les façons de vivre et de se conduire et qui constitue une partie essentielle de l'identité de chaque individu ». (Cuq, 2003, p: 148). L'auteur attire par-là l'attention sur la prise en compte du statut de la langue en rapport avec l'identité, c'est-à-dire que l'identité relative à la langue change avec le changement du statut de la langue, l'identité dans la langue maternelle n'est pas appréhendée de la même manière dans la langue seconde ou étrangère. Le problème relatif à l'identité se complexifie au fur et à mesure que l'individu est distancié de la langue. L'identité de l'individu dans le cadre de la langue maternelle constitue l'essence même de celle-ci, autrement dit, plus le contact direct avec la culture débute

dès un très jeune âge, plus l'individu est intégré facilement dans son environnement socio-culturel. En revanche, dans le cadre de la langue seconde, le rapport commence à se complexifier, dans le sens où la culture de la langue parlée coexiste avec d'autres langues parlées dans la même société et coexiste avec d'autres cultures, dans un milieu plurilingue et par conséquent, pluriculturel. La complexité atteint son summum dans le cadre de la langue étrangère, dans lequel l'individu n'entretient aucun rapport avec la culture étrangère dans son milieu socio-culturel, comme c'est le cas avec le FLE au Maroc où l'apprenant n'entre en contact avec cette langue qu'en atteignant un certain âge lui permettant d'accéder à l'école. Par ailleurs, d'autres penseurs soulignent un autre aspect de cette notion, en montrant que *«la langue n'est pas un libre produit de l'homme individuel, elle appartient toujours à toute une nation; en elle également, les générations plus récentes la reçoivent des générations qui les ont précédées»* (Humboldt (cité dans Spaëth, p: 3). A la lumière de cette citation, le philosophe souligne le fait que la langue est un héritage culturel commun, reliant les membres d'une communauté entre eux. Dans ce sens la langue et partant, la culture à laquelle elle est liée, est un bien collectif qui représente tout un peuple et résume l'ensemble de ses mœurs et sa manière de voir et d'appréhender le monde. De ce point de vue, cette caractéristique de la langue ne pourrait donc pas être omise des classes de FLE, vu le statut de la langue française au Maroc en tant que langue étrangère. Ce concept nous conduit naturellement à un autre étroitement lié à la langue-culture à savoir, l'altérité.

## 1.2. L'altérité:

D'origine philosophique, la notion d'altérité désigne généralement tout ce qui est en relation avec l'Autre. C'est la reconnaissance de cet autre dans sa différence, qu'elle soit raciale, culturelle, religieuse, sociale, ethnique ou autre. Toutes les définitions convergent vers cette idée. En effet, l'altérité est le *« caractère de ce qui est autre [et] s'oppose à identité»* (Lalande, 2010, p :39). Sur la base de cette définition, l'altérité s'oppose à l'identité, séparant l'alter de l'égo. Cette notion est employée pour distinguer ce qui est étranger par rapport à soi. Dans le langage courant, l'altérité désigne l'acceptation de l'autre dans sa différence, et donc l'affirmation de son droit et de sa légitimité d'être lui. L'altérité est alors un concept relatif, du moment qu'il n'existe pas en soi, mais se construit plutôt dans le rapport avec l'autre; il n'existe que par le biais de l'existence d'autrui. Dans ce sens, *« personne n'est intrinsèquement autre, il ne l'est que parce qu'il n'est pas moi»*

(Todorov, 1989, p: 355). L'altérité est donc une conscience voire une reconnaissance de l'existence de l'autre, différent de moi, et ayant, tout comme moi, le droit d'exprimer et de vivre sereinement et pleinement sa différence au sein d'une société du vivre-ensemble. C'est ce que d'autres didacticiens soulignent en stipulant que:

L'altérité, c'est l'autre en tant qu'autre, c'est-à-dire, comme moi, un sujet (responsable et absolument singulier, incomparable) ; il est à la fois différent de moi et identique à moi en dignité. L'altérité est le concept qui recouvre l'ensemble des autres, considérés eux aussi comme des ego (alter ego) et dont je suis moi aussi l'alter ego, avec droits et devoirs. Pour être moi j'ai besoin que les autres (l'altérité) existent. (Cuq, 2003, p :17)

Retenons à travers cette définition, que l'altérité relève de la singularité de l'individu en tant qu'autre, c'est-à-dire un individu ayant toute sa particularité car naturellement différent de moi. Laquelle différence implique bien évidemment un respect réciproque. En revanche, cette différence engendrée par l'altérité n'est pas sans se heurter à des conséquences, notamment la volonté d'assujettir cet autre et d'être tenté par une volonté de le réduire à un objet, ou encore, comme dans n'importe quel contact culturel non préparé, de faire face à des faits culturels auxquels l'on n'est pas habitué ou dont on n'est pas conscient, ce qui susceptible de donner lieu à des chocs culturels. Et c'est là où intervient l'interculturel de par son rôle incontournable dans l'atténuation desdits chocs, lequel mérite à son tour d'être défini.

### **1.3. L'interculturel:**

Quoiqu'il échappe à une définition claire et précise, vu son caractère changeant selon le champ dans lequel il inscrit: éducatif, littéraire, linguistique, sociologique, anthropologique etc., le concept de l'interculturel est défini par maints chercheurs:

Le préfixe « inter » du terme « interculturel » sous-entend une relation, ou plus précisément ce qui relève de l'altérité. L'interculturel prend en compte les interactions entre des individus ou des groupes d'appartenance, c'est-à-dire la confrontation identitaire. Il ne correspond pas à une réalité objective, mais à un rapport intersubjectif qui s'inscrit dans un espace et temporalité donnés. (Abdallah-Pretceille, 1986, p: 49)

Nous pouvons comprendre par le biais de cette définition, que l'interculturel relève essentiellement de la diversité, et nécessite l'interaction entre deux ou plusieurs éléments culturels. Ce terme renvoie au lien qui est tissé entre des cultures différentes, afin d'aplanir les divergences et de vivre l'expérience de l'altérité comme une richesse plutôt que comme un choc culturel. Laquelle définition trouve son écho dans celles avancées par d'autres auteurs qui, eux, expliquent que l'interculturel « *met en cause l'ancienne modalité de gestion du rapport similitudes-différences (. ...), ébranle à la fois les limites entre le moi et le non-moi et les attributions qui accompagnent les opérations de catégorisation.* » (Vinsonneau, 2002, p: 60). Dans ce sens, l'interculturel a pour objectif de créer des liens entre les individus relevant de cultures différentes, et de les rapprocher dans un cadre de dialogue et de compréhension mutuelle. Dans le même ordre d'idées, cette définition attire l'attention sur le fait que l'interculturel s'évertue à remettre en question les stéréotypes et les préjugés pouvant résulter d'une rencontre multiculturelle.

Par ailleurs, l'interculturel se caractérise et se distingue des autres notions relatives à la culture comme le pluriculturel et le multiculturel, par son caractère interactif, ce qui n'est pas le cas pour les deux notions, qui elles, consistent en une juxtaposition et une coexistence des cultures sans pour autant créer des rapports ou un dialogue entre elles. Cette idée est expliquée dans le CECRL<sup>1</sup> :

Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes. (CECRL, 2000: 12)

L'idée de la dynamique entre les cultures, créée par l'interculturel octroi à celui-ci toute sa spécificité. En effet, l'apprenant d'une langue étrangère acquiert cette dernière et s'ouvre sur sa culture, non pas dans une logique de juxtaposition, mais plutôt dans une logique interactive avec

---

<sup>1</sup> Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

sa langue-culture maternelle, basée sur la comparaison et la valorisation des convergences. Et c'est cela qui confère à l'apprentissage des langues-cultures étrangères toute sa richesse. En outre, l'interculturel est basé sur une autre notion: le relativisme culturel, consistant en une démarche réflexive et décentralisée par rapport à sa propre culture, et permettant de nuancer les convictions, les valeurs, les principes et les croyances issus de la culture maternelle.

## **2. l'apprenant marocain et la langue-culture cible: quelle relation?**

### **2.1. Méthodologie, objectifs et échantillon:**

Sur la base du cadrage conceptuel que nous venons de présenter, nous proposons dans ce qui vient une étude empirique que nous avons menée durant la période allant du 03 au 06 janvier 2022. L'intérêt de cette étude est qu'elle est susceptible d'apporter des éléments de réponse et subséquemment, inspirer des pistes de réflexion et d'amélioration quant aux démarches méthodologiques et approches didactiques adoptées pour enseigner le texte littéraire en classe de FLE. Cette étude a donc pour objectifs d'identifier le lien qu'entretiennent les apprenants avec leur culture maternelle, de comprendre la nature des représentations de la culture-cible dans l'esprit et l'imagination des apprenants du cycle secondaire qualifiant afin d'en comprendre les causes.

Le choix de ce public n'est pas fortuit. Il est justifié par deux éléments. Primo, le public des lycéens est un public qui se trouve au seuil de l'âge adulte, et à la veille de l'intégration dans le monde universitaire et professionnel, avec toutes les compétences qu'ils nécessitent, notamment, le savoir-être et les compétences éthiques qui lui sont liées telles la tolérance, le respect de l'altérité, le vivre-ensemble, l'intelligence émotionnelle etc. Secundo, il s'agit d'un public qui se confronte pour la première fois durant son cursus scolaire, à des œuvres intégrales. Rappelons qu'au cycle précédent à savoir, le cycle secondaire collégial, le contact des apprenants se limitait seulement à des extraits d'œuvres littéraires. Par conséquent, leur conception de la littérature était étriquée. Au sein du cycle secondaire qualifiant, leur contact avec des œuvres intégrales pourrait améliorer leur vision et leur représentation à l'égard de la langue-cible. C'est cette hypothèse que nous essayerons de confirmer ou d'infirmer par le biais de notre étude empirique. Ainsi, l'échantillon se compose de 140 apprenants, se situant dans une tranche d'âge entre 15 ans et 19 ans, poursuivant leur scolarité au cycle secondaire qualifiant, et appartenant aux trois niveaux

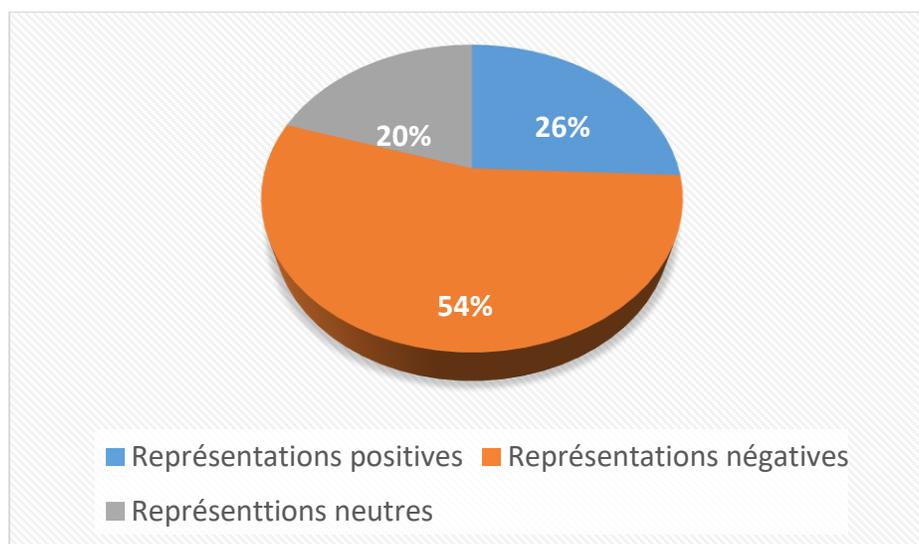
différents: le tronc commun, la première année du baccalauréat, et la deuxième année du baccalauréat.

Raison pour laquelle nous avons opté pour une méthodologie de recherche d'ordre qualitatif à travers l'outil de collecte de données à savoir, le focus group, lequel permet une discussion *in situ* et des échanges interactifs. Et afin d'obtenir des résultats optimaux, nous avons réparti l'ensemble de l'échantillon sur quatorze groupes, soit dix apprenants au sein de chaque groupe. Il est à préciser que ces focus group duraient entre 30 et 45 minutes. Pour ce qui est de la nature des questions posées lors de ces focus group, elles sont réparties entre questions fermées, semi ouvertes et ouvertes, afin de permettre à l'ensemble des interrogés de prendre la parole et de s'exprimer.

## 2.2. Résultats:

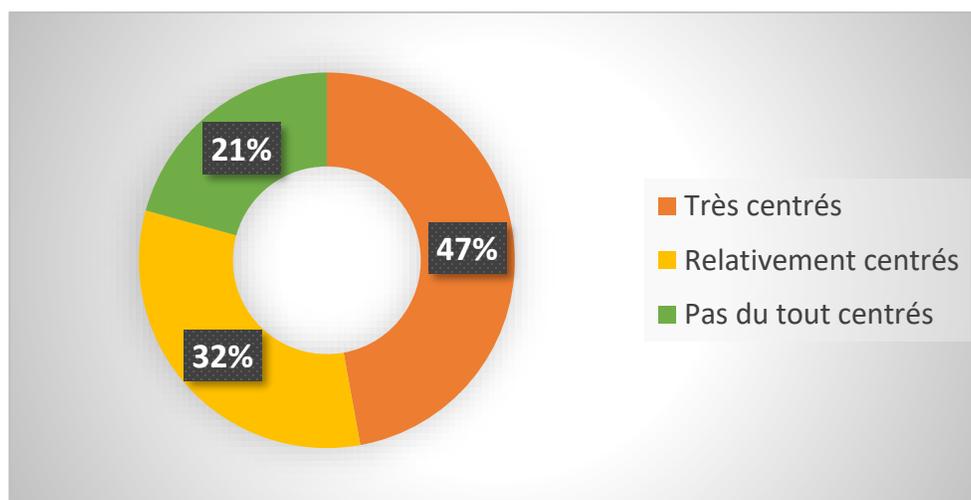
Après la collecte des données et leur analyse à l'aide d'une grille, nous avons regroupé les résultats obtenus selon trois grandes catégories principales. La première catégorie est relative aux représentations des apprenants sur la langue-culture, la deuxième catégorie porte sur le degré de centration des apprenants sur leur culture maternelle, tandis que la troisième catégorie est axée sur le degré d'ouverture des apprenants sur la culture-cible. Les graphiques ci-dessous jettent la lumière sur les résultats obtenus:

**Graphique a:** Représentations des apprenants sur la langue-culture cible



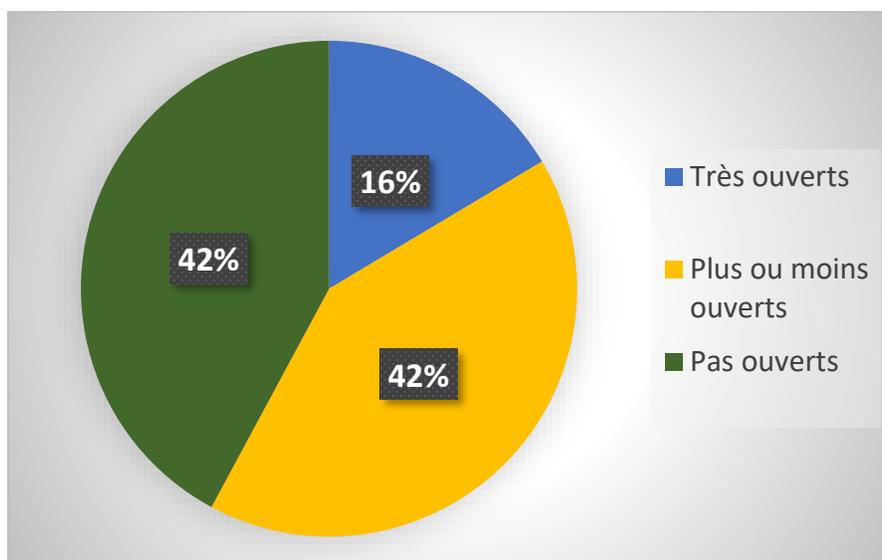
La lecture du graphique ci-dessus indique que la majorité des apprenants interrogés, à savoir 76 apprenants, soit 54%, possède des représentations négatives sur la langue et la culture française. En effet, ces apprenants affirment que la langue française représente pour eux un obstacle insurmontable, qu'il s'agit d'une langue compliquée et qui est l'apanage d'une catégorie sociale aisée. Nous pouvons expliquer cette donnée par le fait que le français ne fait pas partie de leur environnement socio-culturel, en plus du fait qu'ils ne sont entrés en contact avec le français que jusqu'à l'âge de leur scolarité. La deuxième catégorie quant à elle, contient 36 apprenants, soit 26% des apprenants questionnés. Cette catégorie affiche une certaine neutralité vis-à-vis de cette langue-culture, dans le sens où les apprenants de cette catégorie affirment qu'il s'agit d'un moyen de communication comme toute autre langue, leur permettant de poursuivre leurs études, de passer les examens et d'entretenir des communications avec autrui. Pour ce qui est de la troisième catégorie, elle regroupe 28 apprenants, soit 20% des élèves interrogés. Cette catégorie porte des jugements plutôt positifs sur la langue-culture cible, dans la mesure où le français pour les apprenants de cette tranche est synonyme de raffinement linguistique, et représente pour eux la beauté des expressions artistiques raffinées, notamment la poésie. C'est une langue qui est, dans leurs yeux, synonyme de beauté d'expression et le meilleur moyen d'exprimer les sentiments. Nous pouvons interpréter ces résultats par la présence du français dans l'environnement socio-culturel de ces apprenants, et le contact permanent avec cette langue en dehors de la classe de français.

**Graphique b:** Le degré de centration des apprenants sur leur culture maternelle



Ce graphique jette la lumière sur les résultats obtenus pour mesurer le degré de centration des apprenants sur leur culture maternelle. Il indique que 66 apprenants, soit 47%, montrent qu'ils sont très attachés à leur culture maternelle, au point de la considérer comme étant la meilleure et la plus normale parmi les cultures existantes. Ceci pourrait être expliqué par le contact constant et permanent entre ces élèves et la culture maternelle, mais aussi par l'absence d'éducation interculturelle durant le cursus scolaire de ces apprenants. Tandis que 45 apprenants, soit 32% des élèves questionnés, sont relativement centrés sur leur culture maternelle, c'est-à-dire qu'ils sont certes tournés vers elle, mais ne dévalorisent pas les autres cultures étrangères. La troisième catégorie quant à elle, n'est pas du tout centrée sur sa culture maternelle, dans le sens où 29 apprenants, soit 21%, affichent une certaine ouverture d'esprit sur d'autres cultures qu'ils jugent parfois comme étant mieux que la leur, du fait des valeurs qu'elles contiennent. Nous pouvons expliquer ce résultat par l'environnement social et culturel de ces apprenants, qui pourraient bénéficier d'un bain culturel dès leur jeune âge.

**Graphique c:** Le degré d'ouverture des apprenants sur la culture cible



Une simple lecture des données contenus dans ce graphique montre clairement que la majorité des apprenants n'est pas ouverte sur la culture cible, dans le sens où 59 élèves, soit 42% des apprenants interrogés, affichent une certaine résistance à l'égard de la culture cible, arrivant parfois à des représentations stéréotypées et des idées reçues. Les idées exprimées par cette tranche d'apprenants peuvent être résumées par deux points essentiels. D'une part, c'est une

culture étroitement liée, dans leurs représentations, à l'histoire coloniale du pays, et d'autre part, les valeurs que véhiculent cette culture ne sont pas en adéquation avec leurs principes et leurs convictions, notamment celles religieuses. Nous pouvons interpréter ce résultat par l'absence de communication interculturelle de la scolarité de ces élèves, mais aussi par leur environnement familial qui pourrait être résistant lui aussi, à toute culture étrangère. Pour sa part, la deuxième catégorie se situe au juste milieu. En effet, 58 apprenants, soit 42% des interrogés, affichent une certaine ouverture sur la culture cible, mais pas de manière absolue, dans le sens où ils expriment leurs refus à l'endroit de certains éléments culturels relatifs à la langue cible. De son côté, la troisième catégorie, qui représente 23 apprenants, soit 16% des questionnés, font preuve d'une ouverture culturelle vis-à-vis de la culture française, laquelle ouverture se fait parfois au détriment de leur culture maternelle. Nous pouvons expliquer ceci par l'admiration de ces apprenants vis-à-vis de tout ce qui est étranger, laquelle admiration frôle parfois le complexe d'infériorité.

Les résultats obtenus nous poussent à dire que malgré le contact des apprenants marocains avec des œuvres intégrales, leurs représentations sur la langue-culture cible sont majoritairement négatives. Chose qui n'est pas sans interroger les pratiques de classe ainsi que la place et le temps accordés à l'apprenant pour le conscientiser à la diversité culturelle, au principe de l'éducation interculturelle et au relativisme culturel.

### **3. De l'altéricide à l'altérité: quel dispositif de remédiation?**

#### **3.1. L'éducation interculturelle: entre textes officiels et pratiques de classe: continuité ou hiatus?**

L'éducation interculturelle est un concept qui revient de façon récurrente dans les textes officiels et curriculaires, notamment en relation avec l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Partant de la CNEF<sup>2</sup> (1999), en passant par les Orientations pédagogiques de l'enseignement du français de 2007, la loi cadre 51.17 (2019), la Vision stratégique 2015-2030, et arrivant au Nouveau modèle de développement (2021) et la feuille de route 2022-2026, ces textes officiels, qui reflètent l'esprit de la réforme engagée par le ministère de l'éducation, octroient à l'interculturel une place primordiale, en faisant de lui un des piliers fondamentaux de

---

<sup>2</sup> La Charte Nationale d'Education et de Formation

l'amélioration de l'enseignement/apprentissage des langues. Cette importance majeure accordée à l'interculturel provient du fait que ce dernier permet aux apprenants d'acquérir les soft skills du 21<sup>e</sup> siècle, notamment les compétences personnelles comme l'intelligence émotionnelle, l'empathie, et la gestion des tensions; les compétences civiques telles le vivre-ensemble et la coopération; ainsi que les compétences éthiques comme la tolérance, et le respect des différences et des minorités, etc.

Dans ce sens, les Orientations pédagogiques expliquent que « *la réforme (. ...) vise le développement d'un enseignement de qualité s'appuyant sur nos constantes civilisationnelles et culturelles (. ...), tremplin pour une insertion aisée des jeunes dans le marché du travail et leur ancrage dans les valeurs humaines universelles.* » (OP, 2007 :3). Un enseignement des langues de qualité passe donc nécessairement par une ouverture sur la culture que cette langue véhicule, et sur les valeurs universelles qu'elle renferme, car l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne se limite pas seulement à l'acquisition des compétences linguistiques et communicatives, mais aussi des compétences personnelles, relationnelles, civiques, éthiques, professionnelles etc. De son côté, la Vision stratégique appelle l'Ecole marocaine à « *cultiver le pluralisme culturel et l'ouverture sur d'autres cultures.* » (La Vision stratégique, 2015, p: 66). Ce document est donc soucieux des nouveaux besoins de l'apprenant actuel, et il est conscient de la nécessité d'assouvir ses besoins interculturels dans un monde en perpétuelle évolution. Raison pour laquelle la vision stratégique invite l'école marocaine à être en parfait accord avec les nouvelles attentes de l'apprenant du 21<sup>ème</sup> siècle, et d'éviter par la même occasion tout déphasage, lequel pourrait être parmi les causes principales de l'ennui ressenti par l'apprenant actuel dans une école qui ne rend pas en considération l'avancée rapide du monde dans lequel il évolue. Pour sa part, la loi cadre 51.17 insiste sur la nécessité de l'intégration de la dimension culturelle dans les programmes, les cursus, les formations et les différents supports pédagogiques, afin d'ouvrir les générations futures sur le patrimoine culturel national dans ses différents affluents, de le valoriser, tout en s'ouvrant sur d'autres cultures.

Toutefois, ces principes directives contenues dans ces textes officiels restent au niveau macro, et ne trouvent pas d'écho au niveau micro. A cet effet, les pratiques enseignantes, notamment celles en relation avec la réception de l'écrit, ne traduisent pas la vision de la réforme de l'enseignement des langues, dans la mesure où le texte littéraire, pendant les activités de lecture, est vidé de sa charge culture et éthique, et est considéré par les enseignants comme un outil d'acquisition des compétences

linguistiques et communicatives. La dimension culturelle et éthique des œuvres au programme n'est que rarement et timidement sollicitée. Subséquemment, l'apprenant reste au niveau superficiel du texte littéraire, et ne peut pas accéder à sa profondeur culturelle, laquelle aiguiserait ses compétences interculturelles en entrant en contact avec l'Autre, sa culture et ses valeurs, présents dans le texte littéraire.

### **3.2: La formation sur l'interculturel: un passage obligatoire**

Nombreuses sont les études ayant démontré l'efficacité de la formation des enseignants sur le développement des compétences des apprenants et l'amélioration de leurs niveaux, comme PISA<sup>3</sup>, PNEA<sup>4</sup> et PIRLS<sup>5</sup>. Ces enquêtes nationales et internationales, qui ont dévoilé la faiblesse du rendement des apprenants marocains à l'échelle internationale, soulignent l'impact de la formation des enseignants sur le rendement des élèves, en affirmant que « *le un dixième des élèves du tronc commun (12%) ont des enseignants de français n'ayant pas reçu de formation initiale préalable au métier d'enseignant.* » (PNEA, 2016, p: 11). Et un peu plus loin, ce même rapport affirme que « *les trois cinquième des élèves (60%) ont des enseignants qui n'ont bénéficié d'aucune formation continue au cours des cinq dernières années.* » (Ibid., p: 11). Par ailleurs, PISA évalue les compétences des élèves en évaluant la qualification de leurs enseignants, d'où l'importance accordée aux ressources humaines. En effet, il s'est avéré que le Maroc figure parmi les économies dont les enseignants bénéficient le moins de formations, enregistrent les pourcentages les moins élevés quant à la durée des formations et au développement professionnel. Ce document explique que : « *65% des enseignants possèdent un diplôme de qualification pédagogique de l'un des centres chargés de l'éducation et de la formation, contre une moyenne de 82% dans les pays de l'OCDE<sup>6</sup>.* » (PISA, 2018, p :85). Cela explique nettement l'une des causes du rendement faible de l'apprenant marocain au sein de l'échelle internationale. De même, ce document souligne que « *les enseignants ayant pris part, au cours des trois derniers mois précédant l'enquête, à un programme officiel de développement professionnel portant sur l'enseignement, ne dépasse guère 29%, contre une moyenne de 53% dans les pays de l'OCDE.* » (Ibid., p: 86)

---

<sup>3</sup> Programme International pour le Suivi des Acquis

<sup>4</sup> Programme National d'Evaluation des Acquis

<sup>5</sup> Programme international de recherche en lecture scolaire

<sup>6</sup> Organisation de coopération et de développement économiques

Dans cette lignée, une formation des enseignants axée sur l'interculturel, serait susceptible de pallier les insuffisances des apprenants par rapport aux compétences interculturelles. Ainsi, la formation initiale des enseignants dans les différents centres de formation du royaume en l'occurrence l'ENS<sup>7</sup>, le CRMEF<sup>8</sup> et l'ESEF<sup>9</sup>, gagnerait à être enrichie par des modules portant sur l'interculturel et la compétence interculturelle. Cela permettrait une acquisition des compétences interculturelles et des compétences douces de la part des enseignants, lesquels pourraient les transmettre à leur tour aux apprenants en classe, vu l'impact de la formation des enseignants sur le niveau apprenants.

En plus du niveau macro et du niveau micro dont nous venons de parler, le niveau méso, notamment les inspecteurs pédagogiques, est lui aussi concerné par l'amélioration du niveau des apprenants et leur acquisition des compétences du 21<sup>e</sup> siècle, et ce, par le biais des formations continues en faveur des enseignants des langues étrangères. Eu égard au retentissement de la formation continue sur le rendement et des enseignants et des apprenants, le rôle de l'inspecteur pédagogique est donc d'envergure. Dans ce sens, et étant donné l'état des lieux diagnostiqué chez les apprenants du cycle secondaire qualifiant, une formation optimale, efficace, de qualité, mobilisant toute l'ingénierie pédagogique requise et répondant au paradigme pratique-théorie-pratique, partant des besoins réels observés sur le terrain, chez les enseignants comme chez les apprenants, serait à même de contribuer au perfectionnement des pratiques de classe et partant, des compétences douces des apprenants du 21<sup>e</sup> siècle.

## Conclusion

Préparer un futur citoyen mondial, à la fois attaché à ses valeurs nationales et ancestrales et ouvert sur les principes d'ouverture culturelle universelle, est une tâche de grande envergure qui nécessite la mobilisation de plusieurs acteurs dans le domaine de l'éducation. Partant des programmes et des cursus scolaires, en passant par la formation et la professionnalisation des enseignants, arrivant aux pratiques pédagogiques au sein des classes de langue, l'interculturel et l'acquisition des valeurs mondiales et des compétences douces devraient trouver la place qu'ils

---

<sup>7</sup> Ecole Normale Supérieure

<sup>8</sup> Centre Régional des Métiers d'Education et de Formation

<sup>9</sup> Ecole Supérieure d'Education et de Formation

méritent au sein du système éducatif marocain. De ce point de vue, la conception des programmes, des curricula et des formations, devrait avoir un regard innovant et permanent, lequel serait à même d'améliorer le classement de l'Ecole marocaine à l'échelle mondiale. Les besoins détectés chez les apprenants marocains en matière d'interculturel, indiquent qu'il est grand temps d'introduire une éducation basée sur le principe de l'interculturel avec toutes ses composantes dans les classes de langues étrangères, en l'occurrence le FLE. La concurrence mondiale et les mutations rapides que connaît le monde représentent un véritable défi qu'il faudrait relever, pour que l'apprenant marocain puisse s'intégrer dans la société moderne actuelle. Somme toute, la classe de FLE gagnerait à élargir l'éventail des compétences qu'elle propose aux apprenants et à penser à investir les travaux et les recherches des neurosciences, domaine qui trouve de plus en plus sa place dans le domaine de l'éducation, vu ses résultats fructueux.

## Bibliographie

- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre Européen Commun De Référence pour les Langues: Apprendre, enseigner, évaluer*, éd. Didier.
- Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la recherche Scientifique, pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion, *Vision stratégique de la réforme 2015-2030*.
- Cuq, J-P. (2003). Altérité. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.
- Instance nationale d'évaluation du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique (2016), *Programme National d'Evaluation des Acquis des élèves du tronc commun, PNEA, rapport analytique*.
- Instance nationale d'évaluation du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique (2021), *PISA 2018, rapport thématique*.
- Kerzil, J., & Vinsonneau, G. (2002). *L'interculturel: principes et réalités à l'école*. Sides.
- La Commission de l'Enseignement et des Affaires Culturelles et Sociales (2019), *La loi cadre 51.17*.
- Lalande, A. (2010). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, éd., PUF. Altérité
- Ministère de l'Education Nationale. (2007). *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du Français dans le secondaire qualifiant*, Maroc.
- Porcher, L., Abdallah-Pretceille, M., Beacco, J. C., Knox, E., & Pugibet, V. (1986). *La civilisation*. CLEF International.
- Spaëth, V. (2014). Le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues. Colloque international Projet IDEX Si proches si éloignées SPSE, Inalco/Université Sorbonne-Nouvelle P3. *L'enseignement de l'arabe en Israël et en France; l'enseignement de l'hébreu dans le monde arabe: des regards croisés*. École internationale Beit Berl-Tel Aviv/Israël.
- Todorov, T. (1989). *Nous et les autres: la réflexion française sur la diversité humaine*. Seuil.