

Le renforcement de l'identité culturelle dans une classe de langue

Strengthening cultural identity in a language classroom

BELASRI Bouchra

Doctorante

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Université Qadi Ayyad - Maroc

Laboratoire Langue, communication, pédagogie et développement

OUSSIKOUM Souad

Professeur de l'Enseignement Supérieur

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Université Qadi Ayyad – Maroc

Date de soumission : 23/01/2026

Date d'acceptation : 27/02/2026

Pour citer cet article :

BELASRI. B. & OUSSIKOUM. S. (2026) «Le renforcement de l'identité culturelle dans une classe de langue»,
Revue Internationale du chercheur «Volume 7 : Numéro 1» pp : 767- 789

Résumé

L'identité est un concept à multiples sens et facettes, elle transcende le temps et l'espace, heurte incessamment notre réalité quotidienne et accompagne nos réflexions existentielles. Elle se forge dans différents contextes et situations, et est inhérente à tout le cheminement de notre vie. Après le contexte familial, l'école est l'environnement où l'enfant forge son identité, à travers les échanges généralement favorisés par le contenu, les attitudes et les pratiques enseignantes. Le cours de français est un milieu où deux cultures se rencontrent, se croisent et s'interpénètrent. De ce fait, comment peut-on renforcer l'identité culturelle des apprenants dans une classe de langue tout en s'ouvrant à la culture de l'autre ? Quelles sont les approches et les activités pédagogiques qui entrent en jeu dans le renforcement du sentiment identitaire ?

Mots-clés : langue, culture, identité, pratiques pédagogiques, œuvres littéraires, interculturel.

Abstract

Identity is a nuanced concept with various dimensions and facets; it transcends time and space, constantly impacts our daily reality, and accompanies our existential reflections. It is forged in different contexts and situations and is inherent to our entire life journey. After the family context, school is the environment where children forge their identity through exchanges which are generally fostered by the content, attitudes, and teaching practices. The French class is a getaway where two cultures meet, intersect, and interpenetrate. Therefore, how can we strengthen learners' cultural identity in a language class while simultaneously opening them up to the culture of the Other? What pedagogical approaches and activities contribute to strengthening a sense of identity?

Keywords: language, culture, identity, teaching practices, literary works, intercultural.

Introduction

Depuis le siècle dernier, chaque pays mise sur la rénovation de son système éducatif afin de développer les compétences académiques et transversales des nouvelles générations tout en les préparant à l'intégration sociale et professionnelle, ayant conscience de l'importance de la culture dans le pouvoir économique, scientifique et industriel. Effectivement, l'éducation et la formation des esprits constituent l'une des clés de l'évolution des nations. Une raison pour laquelle ce domaine a connu une grande révolution alliant différentes sciences, approches et disciplines comme la sociologie, la psychologie, l'ethnographie et la linguistique.

Dans cette perspective, les dernières approches et disciplines notamment la sociodidactique se sont focalisées sur la nature sociale de l'humain et sa capacité à évoluer dans un environnement social caractérisé par la diversité culturelle et linguistique. Ainsi, elles ont conclu que plus l'humain interagit avec ses pairs plus il est productif et créatif. Le contact des langues et des cultures s'est donc imposé en tant que réalité. Dès lors, une nécessité absolue de s'ouvrir sur le monde via l'apprentissage des langues étrangères s'est révélée.

Les apprenants sont en contact avec les langues au quotidien, dans des contextes formels et informels. Dans le cadre informel, ils sont exposés à des contenus culturels et linguistiques variés qui risquent de brouiller leurs repères et leur capacité d'identification. Cet état des lieux soulève la prééminence des cours de langue dans l'éducation à l'altérité, tout en renforçant le sentiment d'appartenance à l'origine et à l'identité culturelle propres à chaque communauté. Plusieurs approches éducatives ont émergé tentant de gérer la diversité culturelle et le contact des langues, citons l'approche interculturelle qui se propose comme moyen de conciliation entre les cultures et permet un adoucissement du contact entre celles-ci.

Au Maroc, l'apprentissage des langues étrangères et le renforcement du sentiment identitaire chez les apprenants sont devenus des objectifs majeurs, depuis la réforme de 2001 qui a introduit les œuvres littéraires intégrales dans l'enseignement/apprentissage du français au secondaire qualifiant. Elle considère qu'on ne peut apprendre une langue sans la mettre dans son contexte culturel représenté par la vision de l'auteur qu'il véhicule à travers le déroulement des événements et des thématiques abordées, des représentations, des rituels et traditions, des mœurs, des modes de pensée et de vie. Ce contact des langues peut susciter chez les apprenants des réactions diverses, parfois opposées, selon leurs propres représentations de leur culture et de la culture étudiée. A partir de ce qui précède découlent deux questions :

- Quelle est la place de l'identité des apprenants dans les cours de français au secondaire qualifiant ?

- Comment peut-on mettre en valeur l'identité culturelle des apprenants tout en s'ouvrant à la culture de l'autre ?

Nous estimons que la conception des cours en adoptant l'approche interculturelle renforce le sentiment identitaire, favorise l'inclusion des apprenants et leur implication dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Elle harmonise notamment les échanges et réduit le choc culturel et les préjugés. De ce fait, de quelle façon l'approche interculturelle permet-elle d'atténuer le choc culturel ? Quels sont les changements opérés dans une classe qui préconise le recours à l'approche interculturelle ?

Comme notre travail s'inscrit dans le cadre de la sociodidactique qui prend racine dans la didactique des langues-cultures, notre méthodologie sera axée, à la fois, sur la conception et la réalisation d'une fiche pédagogique en adoptant l'approche interculturelle qui sera comparée avec l'approche linguistique et sur la méthode empirico-déductive basée sur l'observation de deux échantillons d'apprenants de tronc commun du cycle secondaire qualifiant afin de bien mesurer son impact sur les attitudes des apprenants vis-vis de la culture étrangère et d'en tirer des conclusions sur l'approche la plus adaptée pour nourrir la conscience de soi et favoriser l'ouverture progressive et dynamique sur la culture cible.

A travers le présent article nous allons, en premier lieu, présenter le cadre théorique et conceptuel liés à l'identité et à l'altérité. Nous évoquerons par la suite le choc culturel provoqué par le contact des langues et des cultures dans une classe de langue, en soulignant l'importance de l'interculturel dans l'atténuation du choc culturel. Nous enchaînerons avec la présentation d'une fiche pédagogique d'un cours de langue portant sur le sens propre et le sens figuré, à travers laquelle, nous évaluerons la réception chez apprenants, leurs réactions et interactions vis-à-vis des approches exploitées dans le cours.

1. Identité et altérité deux faces d'une même pièce

Les concepts de l'identité et de l'altérité sont intrinsèquement liés ; ils sont associés aux différents aspects de la vie et aux différents domaines citons le domaine de l'éducation. L'école est une micro société qui rassemble des individus se situant dans une période sensible de la construction des multiples facettes de leur identité ; il s'agit des périodes de l'enfance et de l'adolescence où la centration sur soi en tant qu'être unique se confronte au contact de l'autre

qui manifeste le besoin d'appartenir à un groupe ou à une entité linguistique et culturelle qui s'inscrit dans une dynamique identitaire. La force des interactions rend compte de la nécessité de la connaissance mutuelle, abstraction faite de la qualité de ce contact. D'emblée, une question se pose avec insistance : jusqu'à quel point l'autre est-il nécessaire à la construction et au renforcement de notre sentiment identitaire ?

1.1. L'identité et l'altérité

L'identité est une notion complexe qui échappe à toute définition et à toute catégorisation, elle se situe au-delà du temps et de l'espace et a suscité l'intérêt des anthropologues, des sociologues, des ethnologues des psychologues et des linguistes. Elle se caractérise par son dynamisme et va de pair avec le projet existentiel de chacun de nous, désignant à la fois ce qui est identique et différent. Cependant, on ne peut parler de l'identité sans évoquer l'altérité qui est un critère d'identification de l'individu.

Qu'on la perçoive comme un équilibre, comme une unité, comme une différence, ou une résistance au changement, un conflit entre le « Moi » et « l'Autre », un comportement ou un engagement, l'identité est un concept complexe et difficile à définir. Elle ne peut se forger dans l'état de solitude et nécessite un échange entre deux personnes au moins. En psychologie l'identité « ne peut être étudiée qu'en termes d'articulation des ressemblances et des différences. » (Tap, 1988), ce qui signifie qu'elle est perçue d'un angle comparatif qui implique l'existence d'au moins deux éléments (le comparant et le comparé), représentés généralement par le « Je » et « l'Autre ».

Connaître sa propre identité, c'est donner une signification à ses actes et un sens à son existence, « Chaque être humain a le besoin fondamental de « connaître sa propre identité », c'est-à-dire savoir « qui suis-je », avoir une image de lui-même qui confère une signification à ses actions et donne un sens à sa vie entière » (Mordini, 2007). Autrement dit, l'individu ne peut se reconnaître ni déterminer ses objectifs, ses actions bonnes ou mauvaises ou se faire valoir qu'en se situant par rapport à l'autre. L'identité consiste, donc, à démontrer ce que l'autre n'est pas. Notons que l'autre est à la fois celui qui n'est pas moi mais avec qui je partage plusieurs traits en commun à savoir la langue, l'espace géographique, la religion et la culture. Il est également cet individu appartenant à une autre culture. Partant de ce fait, qu'est ce qui détermine l'identité culturelle ? Comment distingue-t-on entre sa culture et la culture de l'autre ?

1.2. L'identité culturelle

En évoquant l'identité culturelle, on admet que l'on appartient à un groupe, que ce groupe s'identifie par rapport à d'autres groupes, qu'un groupe se démarque d'un autre par sa culture, que cette culture est un ensemble de traits distinctifs propres à chaque communauté et que la langue constitue l'élément essentiel de la contextualisation de cette culture et de sa transformation en actes. Quand on parle de la construction identitaire, on parle du fait que l'identité n'est pas innée et qu'elle se forge en fonction du contexte, le temps et le lieu. Elle évolue et prend différentes formes variant d'une personne à l'autre et se caractérise par l'omniprésence. Dans cette optique, « aller à la quête de son identité culturelle, c'est aller à la quête de soi » (Charaudeau, 2004).

Notre enracinement en tant qu'être social se fait par la culture, laquelle se voit modifiée par plusieurs phénomènes qui s'imposent fatalement, plus spécifiquement, par les aspects de la mondialisation. Il suffit de voir, de nos jours, les effets de la globalisation qui a certes apporté beaucoup de bénéfices à notre planète, néanmoins, elle n'a pas manqué d'exterminer plusieurs cultures des communautés minoritaires. Elle a créé une crise identitaire surtout chez la nouvelle génération connectée aux nouvelles technologies. Perdue dans le flux des courants et tendances touchant tous les domaines, elle n'arrive plus à se repérer et ne sait plus quelle voie suivre : celle de la modernité, celle des pratiques culturelles nourries de l'histoire de la nation ou les deux. L'effacement des frontières a rendu le monde un village planétaire et a détruit les frontières culturelles et les traits distinctifs propres à chaque communauté

Assurément, l'ouverture sur le monde en perpétuelle évolution est inévitable et même nécessaire, or cette ouverture est susceptible de déstabiliser les repères identitaires. La globalisation de l'anglais, à titre d'exemple, a commencé à exercer une emprise sur les autres langues nationales spécifiques à chaque communauté et nation du monde. Ses locuteurs étrangers y voient un avenir prospère sur le plan économique et professionnel, abandonnant leurs langues nationales jugées inutiles et renvoyant à un patrimoine et une culture qui n'apportent aucun progrès.

Actuellement, chaque société du monde se mobilise pour conserver son identité culturelle à tel point que certaines communautés se sont repliées sur elles-mêmes, refusant le moindre changement. Elles développent des mouvements de résistance qui peuvent relever parfois, de la violence et de la barbarie. Ainsi, au nom de la communauté et de la préservation de l'identité plusieurs crimes se commettent et plusieurs bonnes actions se font :

« L'identité culturelle est le résultat complexe de la combinaison : entre le "continuisme" des cultures dans l'histoire et le "différencialisme" du fait des rencontres, des conflits et des ruptures ; entre la "verticalité" des valeurs qui tendent à effacer les différences culturelles sous des symboles universels, et l'"horizontalité" des rapports de domination/soumission des groupes entre eux ; entre la tendance à l'"hybridation" des formes de vie, de pensée et de création, et la tendance à l'"homogénéisation" des représentations à des fins de survie identitaire. "C'est au cœur de la métamorphose et de la précarité que se loge la véritable continuité des choses". » (S.Gruzinski, 1999).

A partir de tout ce qui précède, nous pouvons conclure que l'identité culturelle s'enracine en chaque individu dès la naissance et se forge par le biais des échanges entre les membres de la même communauté mais également par le contact d'autres cultures, plus spécifiquement, la culture française qui s'est entremêlée à la vie quotidienne des Marocains à travers la langue omnipotente. L'ouverture sur le monde peut devenir un moyen de conserver sa propre culture tout en respectant la culture de l'autre et ses spécificités, plus particulièrement si l'on réussit à écarter les préjugés et les malentendus qui peuvent créer un certain choc culturel. De ce fait, comment se manifeste le choc culturel ? Quelles approches et pratiques peut-on mettre en place pour y remédier ?

2. Choc culturel dans une classe de langue et intervention de l'interculturel

Quoique le français soit fondamental dans la vie scolaire, professionnelle et quotidienne des Marocains, il demeure dans leur imaginaire une langue de l'étranger. Chacun se fait sa propre représentation sur cette langue, culture et peuple qui dépend de son expérience personnelle et de son environnement socioculturel et économique. Certains ont développé des représentations négatives tandis que d'autres ont accumulé des représentations positives. La validation ou l'infirmité de ces idées préconçues est tributaire du contact de l'autre. Dans notre cas, le cours de français constitue l'espace qui favorise cette rencontre, un espace où se construisent et se déconstruisent toutes formes d'idées.

2.1. Le choc culturel

L'objectif de toute interaction entre deux individus est l'intercompréhension que ce soit pour des locuteurs natifs ou des locuteurs étrangers. Dans le cas d'une interaction entre deux étrangers, la tâche est complexe vu que les interlocuteurs se distinguent par des langues, des codes culturels et des représentations différents, ce qui provoque un choc culturel que l'on appelle également le heurt culturel. Il provient de l'étrangeté de la situation ou du contenu et

concerne le malentendu culturel et la déculturation. Le choc culturel montre que l'on ne peut projeter nos propres filtres et représentations sur les membres d'une autre communauté.

La notion de choc culturel a été utilisée pour la première fois par l'anthropologue Kalervo Oberg, désignant une situation conflictuelle qu'une personne vit pour apprendre à s'intégrer dans une nouvelle culture. Le choc culturel survient également lorsque les apprenants sont en contact avec une langue et culture étrangères, dans un cours de langue. Leurs repères sont brouillés, l'insécurité et la perplexité s'installent à la suite des représentations qui commencent à m en jeu. C'est de cette manière que « les représentations stéréotypées modèlent les attentes des apprenants et peuvent intensifier le choc culturel lorsqu'elles ne correspondent pas à la réalité » (Moh. Farid Maftuh et al., 2025). L'étude menée par Richards & Lockharts (1994) démontre que les représentations des apprenants proviennent de l'image de la langue, des natifs de la langue, des compétences de l'apprentissage, de l'apprenant lui-même et qu'elles se concrétisent pendant l'acte d'enseignement (Djeghar, 2009).

Certains apprenants peuvent vivre ce contact favorablement étant donné qu'ils ont développé des représentations positives vis-à-vis de cette langue-culture au moment où d'autres le vivent mal en raison du cumul des images péjoratives qu'ils ont intégrées via les différentes situations sociales vécues, tout au long de leur vie. A la lumière de ce qui précède, on déduit que l'apprenant n'arrive pas en cours de langue comme une page blanche car grâce ou à cause de son système culturel, il est doté de certaines normes qui lui permettent d'émettre un jugement sur les situations qu'il rencontre dans sa vie.

Dans une étude entreprise par Martinez (2023), dans une classe hétérogène, elle a été confrontée à une situation de choc culturel, en proposant à ses apprenants une chanson française où est cité le mot « indien ». Elle a été surprise par la réaction de quelques élèves d'origine américaine qui ont déclaré, déçus, que le mot « indien » est un terme à connotation péjorative qui renvoie au racisme vécu par les indigènes de l'Amérique. L'enseignante a beau essayer d'expliquer à ses apprenants que c'est un terme utilisé, dans la chanson, à valeur exotique, ils ont insisté sur le fait qu'il n'a qu'un sens raciste.

La situation vécue par l'enseignante, nous interpelle par rapport à la diversité culturelle des apprenants et l'utilité de connaître leur origine pour éviter ce genre de choc. Outre cela, l'enseignant doit développer, à travers la formation initiale et continue, des compétences et des habiletés lui permettant de prévenir ce genre de situations en la classe de langue ou de les gérer avec souplesse et flexibilité pour ne pas heurter la sensibilité de ses apprenants. C'est dans cette

optique que l'approche interculturelle est devenue nécessaire à l'enseignement du contenu culturel des langues étrangères et à l'amortissement du choc crée par le contact avec l'autre et sa culture.

2.2. L'interculturel dans le cours de français au lycée marocain

L'école est un espace à la fois de conservation et de transmission de la culture. Elle prépare les apprenants à l'avenir en développant leur autonomie. L'apprenant prend conscience de son identité en s'ouvrant à l'altérité, il se socialise et se dote de tous les outils lui permettant d'affronter le grand monde, de s'y faire une place en y laissant son empreinte. Quelles que soient les difficultés rencontrées lors de l'établissement du contact avec l'autre, ce dernier donne sens à notre existence. Dans le contexte marocain, l'école est le deuxième milieu de socialisation après la famille, où l'enfant développe les différentes facettes de son identité : nationale, sociale, personnelle, linguistique, culturelle, ethnique et religieuse, soit à travers les interactions entre ses pairs ou/et par le biais des programmes scolaires notamment ceux de l'enseignement des langues.

La mondialisation et l'interconnexion avec le monde a prévalu la nécessité de s'attacher aux langues nationales, symboles de la culture et de l'identité marocaines, tout en insistant sur l'apprentissage des langues étrangères qui favorisent le contact avec les autres cultures. Cette prise de conscience s'est manifestée par l'introduction des œuvres littéraires intégrales dans le programme du français au lycée marocain qui privilégie le contenu culturel, suivant les instructions de la nouvelle réforme éducative de 2002. L'article 5 de la constitution marocaine de 2011, a également mis l'accent sur la conservation de l'identité tout comme il a insisté sur l'ouverture sur le monde via l'enseignement/apprentissage des langues étrangères :

« 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 » (La Constitution, 2011).

Il ressort de ce qui précède que la politique linguistique marocaine s'adapte aux changements et accorde une priorité à l'enseignement/apprentissage pour forger l'esprit des apprenants qui incarnent l'avenir du pays et son rayonnement à l'échelle mondiale. Toutefois, en introduisant

le contenu culturel dans les cours de langue française, la question du comment se pose. On ne peut enseigner la culture française sans la mettre en rapport avec la culture marocaine, d'où le recours à l'approche interculturelle qui initie à la diversité dans son sens le plus large (acceptation, tolérance, respect de la culture de l'autre et de sa différence ...), tout en restant attaché à sa propre identité et à ses valeurs.

Cette approche est le fruit du croisement des sciences humaines mais également des retombées de politiques migratoires et des enjeux éducatifs. Elle a été introduite en France à partir de la 2^{ème} moitié des années 70 en réaction aux discriminations ethniques, ce qui a abouti à l'établissement du projet « classe d'enfants de migrants » dont l'intention était de « développer un sentiment de relativité de leurs propres convictions et valeurs, et assurer leur identité culturelle en reconnaissant celle des autres » (Florence Windmuller, 2011). Conformément à ces principes, la didactique des langues a intégré la compétence interculturelle favorisant le dialogue entre les cultures. Dans cette perspective, « La compétence interculturelle implique la capacité d'interagir avec des personnes d'autres cultures de manière appropriée et efficace, et de réfléchir de façon critique à ses propres présupposés culturels » (Byram, 1997). La dimension interculturelle a été, par ailleurs, mise en avant dans le Cadre Européen commun de Référence pour les Langues (CECRL) en 2001 de manière implicite avant d'être explicitée dans les guides conçus par le Conseil de l'Europe qui a consacré, entre autres, un point lié à la conscience interculturelle où il évoque qu'« il est important que l'apprenant ne se contente pas de la connaissance et de l'expérience d'une autre culture mais qu'il utilise cette expérience et cette connaissance pour mieux se sensibiliser à sa propre culture maternelle » (Conseil de l'Europe, 2001).

L'enseignant joue un rôle primordial dans cette médiation culturelle. Compte tenu des objectifs d'apprentissage, c'est à lui que revient la mission de renforcer l'identité aussi bien nationale que culturelle de ses apprenants à travers des attitudes, des pratiques et méthodes qui les motivent et les encouragent à aller vers l'autre. Désormais « L'enseignant se trouve objectivement en position d'organisateur de l'hétérogénéité, de fabricant des convergences, d'accoucheur de consensus, de conducteur des négociations. Il lui incombe d'optimiser la diversité, de la faire passer du négatif au positif, de la transformer en ce qu'elle est fondamentalement » (M.A Prétceille, 1996). Pour qu'il puisse remplir toutes ces fonctions, l'enseignant doit bénéficier des formations centrées sur l'interculturalité et développer une

conscience altruiste qui lui permettrait de déconstruire les idées dévalorisantes sur la culture étrangère et en construire de nouvelles plus ouvertes à la connaissance de l'autre.

Il est important de souligner que la prise en considération de la dimension culturelle des apprenants est un facteur déterminant pour créer un pont entre les cultures. Dans cette même lignée Mounir Bourray (2018) a mené une enquête sur le rôle de l'interculturel dans une classe de FLE au Maroc, auprès des enseignants et des apprenants du cycle secondaire qualifiant. Au terme de son enquête, il a abouti à la conclusion que tous les enseignants s'accordent à l'idée qu'on ne peut enseigner une langue sans sa culture d'où la nécessité pour les enseignants d'inclure la dimension interculturelle dans la conception des cours.

Du point de vue de l'apprenant et en prenant en considération les aspects, dynamique et évolutif de la culture, les cours de langue française sont une occasion pour lui de se découvrir et de mener l'expérience de l'altérité dans tous ces détails et ses aspects les plus marquants, « l'école est devenue un des lieux de confrontation symbolique entre les différentes normes culturelles et morales » (Prétceille, 1999). Par voie de conséquence, « le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture » (Denis, 2000). Dans la même vision des choses, « L'éducation interculturelle... cherche à permettre aux apprenants de gérer de manière réflexive les contacts avec toutes les formes de l'altérité. » (Beacco, 2013). A travers l'approche interculturelle, l'apprenant va au-delà de l'apprentissage de la langue étrangère, sa rencontre avec une autre culture le replonge dans la sienne, le rend conscient de lui-même en tant qu'être social singulier, développe sa capacité d'analyse et de discernement et l'incite davantage à l'ouverture sur de nouvelles perspectives et horizons.

En définitive, l'interculturel se veut être une approche éducative qui réduit les tensions entre les cultures et invite à la décentration et à l'élimination des barrières des représentations. Pour mieux exploiter cette approche, nous devons consolider le niveau des apprenants et développer leurs compétences en lecture, en écriture et en expression orale en les exposant à des situations de communication multiples où ils seront amenés à utiliser la langue au service de la culture. Par ailleurs, il faut mettre à jour les programmes scolaires afin de les aider à développer leurs compétences linguistiques et culturelles.

3. Renforcement de l'identité via les attitudes et la conception du cours

Dans le contexte scolaire marocain, comme dans beaucoup de pays, l'apprenant rencontre des obstacles linguistiques, culturels et psychologiques en classe qui interrompent le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE. Lorsqu' il perd ses repères familiers, il se sent perturbé et frustré en conséquence, il réagit par le refus comme forme de résistance. Ainsi, dans le cadre scolaire l'apprenant peut s'abstenir de participer à l'activité qui fait objet de choc, comme la lecture ou la prise de parole par exemple, en optant pour la stratégie du repli. Ceci implique que, face à la culture de l'autre, la réaction ethnocentrique se manifeste clairement.

Puisque la culture d'origine représente la fierté de l'individu, il la considère comme étant la seule et l'unique référence reconnue et fiable d'où la tendance à renier l'existence des autres cultures et à les dévaloriser, ce qui crée un blocage au contact et à la découverte. C'est un frein psychologique qui peut donner lieu à des réactions parfois imprévisibles et mal placées. Dès lors, de quelle manière l'enseignant peut-il prévenir ce choc et gérer le contact avec les langues et les cultures ?

Nous proposons ci-après un cours de langue sur le sens propre et le sens figuré qui révèlent des aspects de la culture française et renforcent le sentiment identitaire chez les apprenants. Il est conçu de manière à ouvrir des passerelles linguistiques et culturelles, en mettant en contraste les similarités et les dissemblances entre les expressions figées des deux cultures. Cette activité peut être adaptée au contenu de plusieurs œuvres du programme du secondaire qualifiant, notamment la nouvelle fantastique « Le chevalier double » et le roman autobiographique « La boîte à merveilles ».

Le recours à l'approche interculturelle, dans ce cours, a été appuyé par les orientations des textes officiels, plus particulièrement la charte nationale de l'éducation et de formation de 1999 et la vision stratégique 2015-2030 lesquelles veillent à la valorisation de l'identité marocaine et à l'ouverture sur les autres cultures à travers l'enseignement des œuvres littéraires marocaines et étrangères. Cette attention émane également, de la diversité culturelle et linguistique des apprenants que nous avons rencontrés tout au long de nos années d'exercice en tant qu'enseignante de français au cycle secondaire qualifiant. Il convient de préciser que pendant plusieurs années de pratique en classe, nous adoptions l'approche linguistique dans la réalisation de ce cours étant donné que nous n'avions pas été formés à procéder par approche interculturelle quoiqu'elle figure implicitement dans les textes officiels comme l'atteste

l'enquête réalisée par Mounir Bourray (2018 : 139) auprès des enseignants du cycle secondaire qualifiant de la délégation de Meknès.

3.1. Conception et réalisation d'un cours de langue par approche interculturelle

Nous proposons ci-après une fiche pédagogique conçue par approche interculturelle. Notre objectif consiste à vérifier l'impact de cette méthode sur les apprenants au niveau des impressions, des attitudes face à la culture de l'autre et du degré de compréhension, tout en prenant comme référence la culture d'origine. Pour mesurer ses effets, nous avons travaillé le même cours qui porte sur le sens propre et le sens figuré de deux manières avec deux classes du niveau du tronc commun : l'une purement linguistique qui vise l'enseignement/apprentissage des expressions françaises dans leur sens propre et imagé. La deuxième interculturelle introduisant, en plus des expressions françaises, des expressions imagées marocaines, afin d'établir une comparaison et rapprocher entre les deux contextes culturels distincts. L'échantillon choisis dans notre étude est constitué de 86 apprenants répartis sur deux classes que nous avons observé durant la réalisation de ce cours qui se présente comme suit :

Langue : Les expressions françaises et marocaines (le sens propre, le sens figuré)

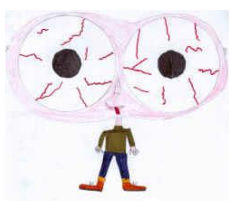
Capacités : - identifier le sens propre et le sens figuré d'un mot / d'une expression.

-Comprendre certaines expressions imagées de la langue française et des dialectes marocains.

Déroulement

Mise en situation

Dessiner ou coller sur le tableau une image qui représente l'expression imagée « Il a les yeux plus grands que le ventre »



Consignes :

Nous demandons aux apprenants d'observer l'énoncé et de décrire ce qu'ils voient.

- Ils comprennent que le dessin représente une expression ayant un sens figuré.
- Nous vérifions si les apprenants ont cerné le sens de l'expression : « être très gourmand ».

Observation

Support 1 :

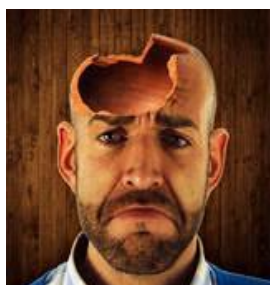
- Présenter des expressions représentant le sens figuré en français et dans les dialectes marocains.
- Demander aux apprenants de repérer celles qui leur sont familières et d'en déterminer le sens.

Se mettre sur son 31

SE METTRE SUR SON 31



Se casser la tête



Verser de l'eau sur la citrouille



Support II :

Le lion dévore la proie.

Mon frère dévore un livre

- Dans le premier énoncé, le verbe dévorer est employé dans son sens propre : manger avidement
- Dans le deuxième, il est employé au sens figuré : lire avec un grand intérêt

Conceptualisation

- Le sens propre est le sens le plus courant d'un mot. Il renvoie généralement à la signification concrète d'un mot, donné en premier dans un dictionnaire.
- Le sens figuré s'oppose au sens propre. Il donne un sens imagé au mot, permet de créer une image mentale forte pour frapper l'esprit ou pour concrétiser une idée.

Appropriation

- Dans un premier temps nous demanderons aux apprenants de passer au tableau pour de dessiner les expressions imagées françaises et marocaines, pour se les représenter mentalement et les comprendre.
- Dans un deuxième temps, nous tenterons d'éveiller la curiosité des apprenants et d'exploiter leur diversité culturelle en leur demandant de proposer chacun une expression imagée en rapport avec sa culture. Notons que les classes marocaines sont hétérogènes et rassemblent des élèves issus de différentes régions du Maroc.

Exemple : Marcher sur les œufs.



Application

Reliez l'expression à sa définition.

- | | | |
|-------------------------------|---|---|
| Avoir la main verte | ● | ● Sa sauver |
| Prendre les jambes à son cou. | ● | ● Ne pas trouver la solution, la réponse. |
| Donner sa langue au chat. | ● | ● Être un bon jardinier |

- | | |
|----------------------------------|--------------------------------|
| Vouloir décrocher la lune. ● | ● Entre distrait, rêveur. |
| Avoir la tête dans les nuages. ● | ● Faire ce qui est impossible. |

Faites correspondre les expressions imagées dans la culture française à leurs équivalentes dans la culture arabe

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| - Il ne se pelle pas | - Il n'a pas froid aux yeux |
| - Avoir un cœur fragile | - Avoir un cœur d'artichaut |
| - En mettre plein le visage | - Dévorer |
| - Occupe-toi de tes côtés | - Melle-toi de tes oignons |
| - Jette- toi | - Casse-toi |
| - J'ai vendu mon âne | - Je donne ma langue au chat |

Retrouvez des expressions imagées arabes qui sont identiques à celles en français au niveau du sens.

Exemples :

- Donner un coup de couteau dans le dos.
- Mettre des bâtons dans les roues.

Prolongement :

Dans le cadre du projet de classe, nous demanderons aux apprenants de constituer des groupes et de recueillir le plus grand nombre d'expressions imagées selon l'origine des apprenants (en arabe dialectal, saharien et amazigh) accompagnées d'illustrations destinées à un public marocain et francophone.

3.2. Discussion des résultats

3.2.1. Cours de langue par approche linguistique :

La classe du tronc commun pour laquelle nous avons dispensé le cours en suivant l'approche linguistique a réagi de la manière suivante :

Dans la phase d'observation, en voyant les exemples affichés sur le tableau, nous avons pu déceler à travers les regards des apprenants une certaine curiosité qui s'est vite transformée en ambiguïté pour la majorité d'entre eux, au fur et à mesure que nous avançons dans le cours. Nous leur avons demandé de distinguer entre les expressions au sens propre et celles au sens

figuré. Cette étape s'est déroulée de manière fluide et les apprenants étaient impliqués d'autant plus qu'ils sont parvenus aisément à différencier entre les deux sens, étant donné que les expressions figurées donnent une image qui n'illustre pas un fait réel comme est le cas pour l'expression « Il a les yeux plus grands que le ventre ».

Lorsque nous les avons interrogés sur la signification des mots et expressions notés sur le tableau. Certains apprenants ont essayé de donner des réponses généralement fondées une interprétation erronée de la situation, alors que d'autres sont restés silencieux, nous étions donc mené à leur préciser le sens en leur expliquant que dans la langue française on recourt au sens figuré pour illustrer des concepts abstraits différents de ceux que représentent le mot et l'expression dans le premier sens. Ce procédé lexical se manifeste justement par l'emploi des figures de style qui enrichit le vocabulaire de la langue et simplifie l'accès au sens recherché.

La phase de l'appropriation était relativement plus complexe pour plus d'une vingtaine d'apprenants qui ont réagi avec une certaine indifférence vis-à-vis du cours. Cette attitude est due manifestement à leur incapacité de trouver des expressions françaises imagées. Les autres apprenants étaient pensifs et même bloqués ; nous avons visiblement détecté que le contenu ne les intéressait pas, « Un enseignement déconnecté des expériences vécues des apprenants a peu de chances de favoriser une compréhension approfondie » (Vygotsky, 1934). Ainsi, le fait de ne pas associer le contenu à la réalité linguistique et culturelle des apprenants a constitué une entrave à l'atteinte de l'objectif du cours. Seuls quatre parmi la totalité ont levé le doigt pour donner des exemples d'expressions imagées françaises. En leur posant la question : « d'où tenez-vous ces expressions ? » deux apprenants ont affirmé les avoir apprises dans des cours des années précédentes, tandis que les deux autres ont déclaré les avoir entendues chez des membres immigrés de leurs familles.

Dans la phase de l'application nous avons formé des binômes pour réaliser la consigne suggérée qui consiste à relier les expressions françaises du sens propre, à leurs équivalentes du sens figuré pour que les apprenants puissent s'entraider à trouver les bonnes réponses. En faisant la correction, aucun binôme n'est parvenu à répondre correctement à l'ensemble de l'exercice. Ce qui s'explique encore une fois par l'éloignement du cours du français courant appris à l'école et du contexte culturel des apprenants. De ce fait, « Ignorer les contextes culturels des élèves peut entraîner de la résistance, des malentendus et une diminution de la participation » (Geneva Gay, 2000)

Ces informations recueillies rejoignent une autre étude entreprise parmi les apprenants du cycle secondaire qualifiant, sous forme de quiz de 15 questions qui portent sur les expressions figées où il leur demande de déterminer le sens. Les résultats ont donné une seule réponse correcte ce qui s'explique, selon l'auteur, par le fait que les apprenants s'intéressent dans leur identification du sens à l'aspect linguistique où ils recourent à la traduction littérale en excluant la dimension culturelle (Zeberi Abderrezak , 2020).

Certes, la réalisation du cours en adoptant une approche linguistique est une occasion de découvrir et de mémoriser des expressions imagées usuelles de la vie quotidienne des français toutefois, l'implication des apprenants et leur interaction étaient très limitées faisant participer uniquement les éléments brillants de la classe en inhibant l'intervention de la majorité des apprenants qui se trouvent contraints à apprendre machinalement des expressions dont ils ignorent l'utilité pour la simple raison qu'elles feraient objet d'épreuves.

Comme cité préalablement, les cours qui ne mettent pas l'apprenant dans son contexte culturel ne sont dotés d'aucune signification à ses yeux. Son incapacité à les assimiler est à l'origine de son désintérêt ainsi, l'apprentissage supposé éveiller la curiosité devient un moment de faiblesse. C'est dans cette conception que « la culture est la façon dont le cerveau donne sens au monde. Si ce que l'on enseigne ne s'aligne pas sur les cadres culturels déjà présents chez les apprenants, ces derniers peuvent ne pas traiter activement les informations — ce qui conduit à une forme de résistance attentionnelle ou cognitive » (Zaretta Hammond, 2015).

3.2.2. Cours de langue par approche interculturelle

La deuxième classe du tronc commun qui a bénéficié d'un cours basé sur l'approche interculturelle a manifesté les réactions suivantes :

Dans la phase d'observation, le premier exemple était destiné à reconnaître le sens propre et le sens figuré. Les apprenants étaient réactifs de la même façon que la première classe, vu que l'écart entre les mots et expressions au sens propre et au sens figuré est facilement repérable. De ce fait, le premier contact avec le cours s'est passé sans heurts. La curiosité des apprenants s'est accentuée dès qu'ils ont eu affaire à l'expression « se casser la tête » qu'elles ont reconnue et dont ils ont identifié le sens. Ils ont été surpris d'apprendre que cette même expression appartient également à la culture française avec la même signification (faire un grand effort intellectuel pour régler le problème). Après leur avoir présenté l'expression « verser l'eau sur la citrouille » qui renvoie à la culture marocaine. Ils ont aisément identifié le sens qui exprime « une peine perdue ».

Ces expressions ont permis aux apprenants de comprendre qu'il existe des points communs entre la culture source et la culture cible ce qui a favorisé le contact entre les langues, a brisé la glace de l'inconnu éprouvée à l'égard de l'autre et a réduit les préjugés et l'ethnocentrisme. C'est dans ce sens que les apprenants commencent à comparer et se rendent à l'évidence du croisement des cultures ; ils se décentrent et cultivent la différence qui démontre que l'ouverture sur l'autre est une manière de se reconnaître et que ce contact est plus enrichissant au niveau de l'expérience personnelle et sociale.

La phase de l'appropriation était plus fructueuse dans la mesure où les apprenants ont commencé, sous notre demande, à donner les expressions imagées relatives à la culture marocaine, par la même occasion nous essayions de donner les équivalents en langue française. La classe est devenue plus animée, les interactions plus nombreuses et même les apprenants qui dans les autres cours se replient et s'abstiennent de participer sont devenus dynamiques et ont apporté leur contribution. Les tensions entre les apprenants se sont détendues pendant ce cours et une cohésion du groupe s'est fait remarquer.

Dans la phase de l'application les apprenants ont formé des binômes, ils ont pu à travers les exercices découvrir des expressions imagées dont le sens est identique dans la culture d'origine et la culture étrangère. Quand il s'agissait d'expressions françaises il n'était pas toujours facile pour eux d'en trouver le sens, notre aide était nécessaire, toutefois, la plupart des apprenants n'avaient pas cette réaction de réticence et d'indifférence, ils ont fait preuve davantage d'intérêt à apprendre. Leur implication et motivation étaient, au contraire, fort remarquables lorsque nous leur avons soumis le travail de collecte des expressions figées des différentes régions du Maroc pour en faire un recueil destiné aux étrangers qui souhaitent apprendre les expressions familières marocaines susceptibles de faciliter leur intégration dans le contexte culturel marocain.

A partir de l'évaluation de l'apport des deux approches (interculturelle et linguistique) sur les deux classes du tronc commun, nous avons pu relever que devant la culture étrangère les attitudes des apprenants diffèrent selon l'approche. Force est de constater que l'approche interculturelle incite davantage à l'ouverture sur la culture étrangère et amortit le choc culture, le mystère et les préjugés se dissipent, cédant la place au plaisir de se redécouvrir, de puiser dans son capital culturel et explorer la culture étrangère dans le respect et l'acceptation de la différence. L'obstacle de la compréhension s'efface une fois la culture source devenue une référence et un point de départ pour approcher la culture cible.

Conclusion

Le cours de français peut être perçu par les apprenants comme un espace de rencontres, de reconnaissance, de détente, de découverte et de créativité comme il peut se transformer en un cadre où ils peuvent se sentir faibles et sensibles aux regards de leurs camarades, face à leur ignorance. De ce fait, il appartient à l'enseignant de créer des situations, d'adopter des attitudes et de préparer son cours de manière à faciliter la rencontre entre la culture des apprenants et la culture étrangère, tout en éveillant leur curiosité à travers des contextes qui leur sont proches et par conséquent, assurer leur ancrage identitaire, en explorant les méandres de la culture étudiée.

Puisque le Maroc est un pays qui se situe au carrefour des langues et des cultures, parfois les constituants de cette même culture se confrontent. Les cours, où la culture d'origine est mise en relief, favorisent l'échange interculturel à travers la comparaison des situations et des visions du monde. L'interaction entre le groupe classe y est favorisée et même les apprenants les plus timides y trouvent un moyen pour apporter leur contribution au travail de classe, moyennant différentes actions et gestes verbaux et non verbaux. Ils se sentent en sécurité et non menacés par le risque de perdre les repères puisque l'enseignant veille à travers son cours, à valoriser la diversité culturelle et linguistique de ses apprenants

Le modèle du cours de langue présenté dans cet article repose sur l'approche interculturelle qui cible plusieurs points. Tout d'abord, les élèves ont étudié un nouveau fait linguistique et se sont appropriés des expressions imagées relatives à la culture française et à leur culture. Leur curiosité s'est éveillée mais aussi leur créativité. En faisant le dessin, en cherchant dans leur culture les expressions équivalentes à celles figurant dans la culture française et qui ont la même connotation, ils ont découvert de nouvelles expressions appartenant aux deux cultures. Leur sentiment d'appartenance s'est consolidé et leur diversité culturelle a été mise en valeur. L'étranger est devenu familier et l'inconnu intéressant au lieu d'être repoussant.

Le projet de classe lié à la collecte des expressions imagées marocaines est aussi une occasion pour améliorer les relations entre les apprenants, dans le cadre du travail de groupe. Il en va de soi pour les apprenants dont le contact avec la culture d'origine a été rompu, quelle que soit la raison, ce projet serait une occasion de renouer avec leurs racines culturelles et identitaires, en prenant contact avec leurs membres de famille auxquels ils auront recours pour trouver les expressions imagées se rapportant à leur culture.

Tout compte fait, approcher la culture de l'autre est une occasion de se découvrir et se redécouvrir, de mettre en valeur sa propre identité culturelle en comparant les deux cultures.



L'apprenant renforce son sentiment d'appartenance grâce à l'enseignant qui joue le rôle de médiateur, de facilitateur et de modérateur, favorisant l'accès aux idées véhiculées dans les cours enseignés, en faisant appel aux spécificités de la culture de l'apprenant. Les attitudes de l'enseignant augmentent la fierté de ses apprenants et les incitent à vouloir puiser davantage dans leurs racines culturelles. Grâce au cours de langue axé sur l'approche interculturelle, les élèves mobilisent tout leur « capital culturel » pour mieux comprendre l'autre et se comprendre soi-même à travers l'autre.

BIBLIOGRAPHIE

- Bimwenyi Kweshi, O. (2013). Quête de fondement de l'interculturel. Dans Albert Kassanda (dir.). (2013). *Dialogue interculturel. Cheminer ensemble vers un autre monde possible* (p. 65-71.). Paris : L'Harmattan.
- Beacco, J-C. (2013). *Specifying languages' contribution to intercultural education: Lessons learned from the CEFR*. Language Policy Unit, Education Department. Council of Europe. Strasbourg, France. Disponible en ligne sur le site du Conseil de l'Europe.
- Bourray, M. (2018). L'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Maroc. *Francisola : Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*. 3(2). 122-140. doi: 10.17509/francisola.v3i2.15746
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Charaudeau, P. (2004). « L'identité culturelle : le grand malentendu ». Actes du colloque du Congrès des SEDIFRALE. Rio. <https://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-le-grand.html>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg / Cambridge: Conseil de l'Europe / Cambridge University Press. p 31.
- Djeghar, A. (2009). « Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ». *Revue Synergies Algérie* n° 5. p. 192.
- La constitution marocaine. (2011). http://www.sgg.gov.ma/Portals/0/constitution/constitution_2011_Fr.pdf
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*.
- Mordini, A. (2007). « Mondialisation et perte d'identité ». <http://files.bvs.br/upload/S/1555-8746/2007/vn4/a125-131-4.pdf>
- Maftuh Moh, F et al. (2025). *The Impact of Stereotypes in Cross Cultural Communication between Students*.
- Prétceille, M. Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*, Presse Universitaire de France, Paris p 26, 27.
- Prétceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Presse universitaire de France. Paris. p 17.
- Tap, P. (1988). « De l'identité personnelle à l'interconstruction psycho-sociale ». p. 1. https://www.researchgate.net/publication/352737862_Tap_P_1988_De



l'identite_personnelle_a_l'interconstruction_psychosociale_Colloque_Europeen_Construction
_et_fonctionnement_de_l'identite_Conference_introductive_Laboratoire_CrepCo_CNRS_Aix
-en-Provence.

Vygotsky, L. (1930) ; Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.
Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hammond, Z. L. (2015). *Culturally Responsive Teaching and the Brain*, Corwin.

Windmuller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE) : l'approche culturelle et
interculturelle*. Belin: Berlin Editions.