Impact de l'Interculturel sur la formation

Abdelhak Bel-Lakhdar

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/162>

DOI : 10.4000/trema.162

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2008

Pagination : 49-64

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Abdelhak Bel-Lakhdar, « Impact de l'Interculturel sur la formation », *Tréma* [En ligne], 30 | 2008, mis en ligne le 01 novembre 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/162> ; DOI : 10.4000/trema.162

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Tréma

Impact de l'Interculturel sur la formation¹

Abdelhak Bel-Lakhdar

La communication met tout l'être humain en jeu. (...) Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront².

Introduction

- ¹ Le système éducatif marocain est en pleine ébullition, à l'origine de laquelle se trouve pourtant un rare consensus politique et social qui décida en 1999 de réformer toutes les structures de formation. Les restructurations globales, proposées par la Commission Spéciale d'Éducation et de Formation (La défunte Cosef) dans *La Charte nationale d'Éducation et de formation*³, adoptées par toutes les instances puis mises en application par le MEN, ont juste réussi à approfondir les plaies du système, dont, assurément, les défaillances relevées par le *premier Rapport du Conseil Supérieur de l'Enseignement* ne me semblent qu'un relevé linéaire de symptômes⁴. En effet, alors même que la révision des programmes a été engagée dès 2001, des faiblesses organiques semblent avoir la vie dure, dont celles de l'apprentissage des langues et des cultures que celles-ci véhiculent⁵. J'interrogerai le concept d'interculturel, tel qu'il engage non pas seulement des comportements individuels ou sociaux, mais tel qu'il mobilise, au sein d'un milieu scolaire, des habitus de pensée en corrélation ou en conflit avec ceux induits par les autres cultures, et à propos desquels *la Charte*, pour ne parler que du texte « fondateur », n'induit aucun changement radical : les trois langues « académiques » continuent

chacune dans sa chapelle de jouir des prérogatives historiques ou utilitaristes qui sont les siennes depuis toujours, et il a fallu outrepasser le cadre de la *Charte* pour dépasser la timide recommandation d'ouverture sur la langue et culture amazighes. Ainsi le concept d'interculturel est intéressant à interroger dans le cadre des réformes de l'enseignement au Maroc, parce qu'il est un indice majeur de l'incapacité de la Réforme à modifier les rapports aux savoirs, aux modes de pensée et de construction des compétences, qui ont toujours été ceux du système d'éducation et de formation au Maroc. Aussi, au-delà des priorités de gestion (réhabiliter la vie scolaire ou respecter ses engagements vis-à-vis de la Déclaration de Dakar, concernant *l'Éducation Pour Tous*), peut-être serait-il plus pertinent de repenser d'abord cet aspect, parmi bien d'autres qui lui sont corollaires. Ceci permettrait de reposer les problèmes autrement, à partir de fondamentaux qui embarrassent (dans les deux sens du terme) notre manière de penser la Réforme. Pour ce qui nous concerne, ici, à quelle configuration répondrait l'interculturel dans un pays aux multiples composantes comme le Maroc ? Quelle place peut prendre la culture française au sein de cette configuration ? Et, finalement, quelles conséquences sur la formation des professeurs de français ?

I. Comportement du discours de l'interculturel

- 2 La littérature sur le sujet⁶ considère l'interculturel de deux manières qui se recoupent, indistinctement du fait qu'il soit, par exemple, implicite aux textes institutionnels (*Charte nationale d'Éducation et de formation*) ou à des textes porteurs de « projets » pédagogiques, plus proches de l'actualisation comme Le Livre blanc au Maroc ou le *Cadre européen commun de référence*.

- La première considère qu'il repose sur une **composante identitaire**⁷, qui irait de soi ou frôlerait le ridicule, c'est selon, et dont il suffirait de décrire les traits et les dispositifs pour lui trouver une place dans le processus de l'apprentissage. Mais qui le ferait sans risque de survalorisation ou, peut-être pire, sans aseptisation ? L'interculturel, sis au cœur même de la langue et de ses appoints contextuels ou *communicatifs*, est ainsi limité à de la parole en situation de communication (dont les composantes suprasegmentales), sinon à une image mythifiée de la langue. L'identitaire, fortement exalté (aussi bien pour la culture arabe que celle amazighe), se révèle, comme partout ailleurs, simultanément le corollaire conceptuel de l'interculturel et son élément neutre, sinon inhibiteur. D'où la configuration en silos de l'apprentissage des langues - cultures, contraire aussi bien à l'interculturalité qu'à l'interdisciplinarité. Pire encore, et la seconde manière de percevoir l'interculturel l'illustre parfaitement, les langues - cultures ne sont pensées que telles qu'elles s'opposent, positivement, les unes aux autres. Un bon bilingue, au Maroc est souvent un schizophrène. Les arabisants, malgré leur besoin vital de traduire tout ce qui paraît de « nouveau » en anglais ou en français, ne pensent leurs compétences communicatives que par opposition/apposition aux langues - cultures occidentales ... Interculturalité négative, comme il fut dit théologie négative.
- La seconde tend à traiter l'interculturel comme une composante **sémantique**⁸. L'interculturel est évoqué comme accomplissement ou perfectionnement d'un apprentissage correct de la langue, et ce, dès les vieilles *Instructions officielles* (marocaines) (MEN, 1974). Or si parole et langue sont le « lieu » idéal où s'exprime une culture, celle-ci ne se manifeste pas exclusivement en traits identitaires minimaux. Et justement, jadis comme naguère, l'interculturel a été ramené, par facilité, aux manifestations extérieures du culturel, à

quelques marques communicables, et à des identités remarquables négociables dans une fiche de cours. Dans les **niveaux de maîtrise** de la langue dans l'optique de Trim, repris à son compte par la Communauté européenne, il n'est intégré qu'au **niveau 6**⁹. Les actuels curricula, au Maroc, prévoient des œuvres littéraires au programme du Secondaire Qualifiant, mais l'interculturel y est détourné de sa fonctionnalité « dialogique » et de complémentarité ; et ce, pour des raisons de formation des rédacteurs des programmes et des professeurs, à qui personne n'a appris à dépasser leur perception très réductrice des *approches communicatives*. Il faut se rendre à l'évidence (déplaisante, certes) que de ces œuvres au programme, prétextes à l'apprentissage de structures et de contenus thématiques, la vitalité interculturelle est réduite à du sens consommé ; congélation simpliste de l'apport de la culture et de l'*altérité* françaises. Faudra-t-il souligner que le sémantisme même est racorni ? L'ironie de VOLTAIRE, le débat critique d'*Antigone*, la référentialité explicite ou allusive qui anime un texte de BALZAC ou une situation stendhalienne, etc., restent ésotériques aux yeux de nos élèves, de nos formés, enseignants titulaires ou futurs enseignants du XXI^e siècle. Ce qui a pour effet d'ajourner à la fois le culturel, teneur active de ces textes telle qu'elle aurait pu se manifester à un étudiant français moyen (à commencer par le fameux *sens littéral*), et l'interculturel ; apport d'ouverture et méthodique au formé non « natif »¹⁰.

- 3 Le problème réside donc en la manière dont on se représente ce qui peut être décidé comme étant de l'interculturel, non pas comme contenu polémique, mais comme objet de formation, c'est-à-dire ni plus ni moins qu'un levier à la construction de compétences, et à la modification des rapports au savoir, et au monde.
- 4 Cette relation à l'interculturel, subsumée d'un certain rapport au savoir, n'est pas sans risque. La corrélation avec l'exigence internationale, exprimée par exemple par l'engagement en faveur de l'*Éducation Pour Tous*, peut être sérieusement compromise :

58. Les écoles devraient être respectées et protégées comme des sanctuaires et des zones de paix. Les programmes d'éducation devraient être conçus de manière à promouvoir le plein épanouissement de la personnalité humaine et à renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales (article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme). Ces programmes devraient encourager la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes ethniques et religieux ; ils devraient être attentifs à l'identité culturelle et linguistique et respectueux de la diversité ; et également renforcer la culture de paix. L'éducation devrait mettre en valeur non seulement des compétences telles que la prévention et le règlement pacifique des conflits, mais aussi des valeurs sociales et éthiques. Éducation pour tous¹¹.
- 5 Corrélativement, la Réforme éducative au Maroc a eu pour objectifs principaux de :
 - réaménager les curricula, tout en actualisant les contenus,
 - modifier le rapport à la formation (compétences stratégiques, communicatives, méthodologiques, technologiques et culturelles) Et
 - renforcer les acquis en **valeurs identitaires** (traditions marocaines et religion islamique), **citoyennes**, **universelles** (droits de l'homme).
- 6 Le croisement des deux entrées principales (2 et 3) n'est guère une réussite ; et ce, pour deux raisons.
 - Cette restructuration donne déjà des signes de fatigue : une Réforme, en principe, modifie les rapports au savoir. Or les mêmes comportements d'apprentissage, plutôt réceptifs, continuent de sévir : tels le recettisme¹², la mémorisation à outrance, la sémantisation des savoirs¹³, la déstructuration des systèmes épistémiques en paradigmes... Mieux encore, ces

pratiques ont eu raison de la « pause épistémologique¹⁴ » espérée et ont conforté dans leur droit la réception – restitution. Ainsi, cette réelle et inédite tentative de structuration du **culturel** (tant au niveau des compétences¹⁵ qu'au niveau des valeurs) a été réduite à un apprentissage sémantique (slogans, faits, récits) et moralisateur¹⁶ : la citoyenneté, l'acceptation de l'autre, les droits de l'enfant ou de la femme, l'introduction de la culture amazighe, les textes d'ouvertures¹⁷, sont de simples *thèmes*, qui ne modifient pas de beaucoup la conduite vis-à-vis de la langue, des *autres* ou du monde ...

- La seconde est qu'aucun effort réel n'a été fait quant à la formation des professeurs. Les grands exclus de la Réforme ont été les centres de formation des cadres, statutairement isolés depuis 2001. Si bien que, mis à part les quelques CFI profitant d'un programme prioritaire en français, et dont on attend de voir les résultats, les enseignants continuent d'être formés avec les mêmes programmes des années 80, déjà eux-mêmes édulcorés ou « adaptés ». La formation est en retard de huit ans par rapport à la Réforme.

- 7 Ainsi, aussi curieux que cela puisse paraître, l'interculturel, peut-être parce qu'il est un enjeu trop important, continue d'être un indice réel de l'inefficacité interne du système éducatif et de ses performances institutionnelles et socioculturelles.

II. Interculturel et institutionnalisation au Maroc

- 8 Il serait peu heureux, ni plus loisible, de tenter de faire concorder, strictement, une langue et une culture. Paradoxalement, en effet, la mondialisation n'a fait qu'accentuer un principe sociologique établi : une langue ne recouvre pas la totalité de la culture de la communauté qui la parle, et, réciproquement, une culture n'est pas circonscrite dans l'aire géographique ou démographique de la communauté. La culture d'un individu est plus facilement mesurable que celle d'une entité collective. L'école et ses maîtres, particulièrement quand leurs méthodes de travail restent archaïques, visent par leur office *instituteur* un groupe *virtuel*¹⁸ d'élèves, magma de consciences chez qui il faut encourager l'épanouissement au sein du collectif complexe auquel ils appartiennent, et auquel ils s'identifient. Bien plus souvent que l'on serait tenté de le croire, l'identification, levier de l'institutionnalisation, est fondée sur non pas un « continuum concentrique » d'unités collectives (famille, quartier, région, classe sociale, nation), mais sur la conscience de contrastes ou – plus franchement – d'*altérations* (reconnaissance d'altérités et déconstructions successives) pour laquelle la formation d'un citoyen idéal, aidée de l'acteur fonctionnel et *simulé* du groupe - classe¹⁹, demeure le seul recours. Je ne suis pas très sûr que l'institution scolaire réussisse souvent à *réduire* les termes de l'équation extranéité/identité ; mais il est certain qu'elle offre le moyen de se créer une culture institutionnelle, qui donne le change à la culture - substrat.
- 9 Rappelons qu'au sein d'une société « monolingue » et de culture plus standardisée (je ne dis pas unifiée), la France, par exemple, de manière hypothétique ou idéalisée, l'école est socialement biculturelle et est génératrice de « diglossies » qui imposent d'examiner les composantes « interculturelles » opposant la culture d'institution à celle du milieu d'origine. Son rôle sociétal essentiel est de servir de repère à l'institution d'un registre linguistique dominant, expression d'un citoyen modèle possédant telles compétences et affidé à tel credo... au détriment d' (au moins) un autre, refoulé, sinon réprimé. Parler telle ou telle langue, être porteur ou non de telle ou telle culture relève de cette dynamique sociale profonde. Ce qui est souvent oublié, dans la foulée des revendications des autres composantes culturelles de la société marocaine (amazighes, dialectales ou

hassanie). Si ces langues - cultures devaient un jour accéder à un statut plus institutionnel, elles se comporteront exactement selon le même modèle. Le problème réside donc dans le déséquilibre de l'équation institutionnelle : il est vrai que, ces dernières années, l'amazighe est enseignée, et il est vrai que l'arabe dialectal parvient aux journaux, à la littérature (formes festives du théâtre, notamment), à la publicité, au discours politique... mais il est vrai aussi que l'institutionnalisation est toujours fondée sur l'arabe classique, langue des doctes de la loi et des docteurs de la foi, secondée par le français et l'anglais, langues fonctionnelles, à côté desquelles même la langue officielle peine à s'imposer en tant que langue académique. Alors que l'arabe dialectal²⁰ et la langue amazighe sont, d'un point de vue académique, encore des objets ethnologiques, voir ethnographiques ; et s'empresse, au sein de telle ou telle association, d'évoquer l'insécurité linguistique ou de traduire des nomenclatures scientifiques en glossaires n'y change rien, la science n'étant d'ailleurs pas qu'un simple paradigme de vocables²¹.

- 10 La réduction de la fracture de l'institutionnalisation est également ajournée à cause de contraintes structurelles autrement plus urgentes, dont la pression de l'ouverture sur le monde occidental, ses sciences et ses techniques, qui canalise les exigences, les moyens de la formation et les modes de transfert pédagogique et dirige l'apprenant vers le prêt - à - être - parlé ; l'arabe classique, le français et l'anglais et/ou l'espagnol. La régulation des rapports entre les impératifs de l'institution et la configuration du palimpseste langagier relève du folklore ou de la métaphysique, strictement synonymes, pour beaucoup de décideurs, quant il s'agit de faire face à la demande en ingénieurs et en médecins... ou à la demande en emplois dans un contexte mondial. La culture marocaine, arabo - amazighe ou amazigharabe, demeure une modalité aspectuelle « *entendue* », intégrée aux programmes en tant qu'objets. Difficile alors d'imaginer de l'interculturel quand il s'agit de consolider au sens strict et exclusif l'identité qu'on a décidé de donner à l'élève un arabo - musulman, ouvert sur l'Occident. En fait, il s'agit de mettre en parallèle deux langues - cultures officielles, scolaires, qui relèguent toutes les deux (et l'arabe dialectal et l'amazighe) au rang de refoulé, c'est-à-dire, de repère *in absentia*, tu.
- 11 Un troisième aspect de la rupture de cet équilibre est que, et c'est là que le bât blesse, l'enseignement - apprentissage de l'arabe classique et du français souffre, pour des raisons de choix pédagogiques et didactiques mais aussi de formation des enseignants, d'un net recul de productivité et d'efficacité. Elles deviennent de moins en moins capables d'assurer leurs missions institutionnelles et de formation, alors même que la demande se fait plus exigeante.
- 12 Au reste, le schéma que je propose²² ci-après est assurément à compléter et à affiner, mais l'on peut, sans craindre l'abus, résumer ainsi la situation linguistique et culturelle au Maroc. Cette description évite le partage formel et un peu naïf culture/langue. Elle permet d'affirmer, par exemple, que la langue amazighe, ses poésies et ses prêches, transmettent un fond culturel marocain commun, empreint tout aussi bien de ses valeurs séculaires que des valeurs arabo - musulmanes, au même titre, bien que différemment, que l'arabe dialectal. Si les dynamiques d'appropriation du pouvoir et les luttes pour la maîtrise des moyens de production ont, à tour de rôle, handicapé l'accès à l'instruction et à l'*empowerment* des uns ou des autres, favorisant souvent l'arabe classique²³, il faut bien reconnaître l'existence d'une archi-culture marocaine partagée et *véhiculée* par les deux langues. Il est de tradition d'appeler ce treillis culturel *mosaïque* de cultures. Appellation trop statique. Il s'agit en fait d'un creuset en perpétuelle immixtion, lieu de profondes dynamiques interactives influant, plus qu'autre chose, sur le façonnement de l'identité

marocaine et sur le comportement du sujet (individuel ou collectif). L'interculturel au Maroc n'est pas une façon de considérer le comportement culturel de l'autre, mais une manière de se construire, négativement ou comme dans un miroir sans tain : à côté de l'extranéité culturelle que peut supposer l'appartenance à un sous groupe vis-à-vis à la Culture officielle, relevée plus haut, existe une communauté de statut entre différents refoulés, qui se nourrissent de celle-ci, se définissant par rapport à elle, et qui, paradoxalement, comptent sur ce qu'elle leur apporte (idéologiquement mais surtout d'un point de vue historique) pour se rapprocher, de façon plus ou moins positive. Il faudra refaire l'histoire de la relation (parfois heurtée) entre les deux composantes linguistiques principales ; mais l'on peut déjà constater des constantes très simples, souvent écartées²⁴ de l'analyse, telles que :

- 1) L'arabe dialectal emprunte beaucoup plus qu'on ne le croit à la langue amazighe – dépendamment des régions – vocabulaire, structures syntaxiques, schèmes des mots, récits... et qui sont tout à fait reconnaissables dans telle ou telle réalisation.
- 2) L'arabe dialectal à son tour participe (pour tout ou partie) à/de la culture amazighe.
- 3) La langue amazighe emprunte, trop peu d'études ont été menées dans ce sens, aussi bien à l'arabe classique qu'au dialectal.
- 4) La langue amazighe transmet aussi des éléments de la culture arabo - musulmane (notamment religieuse) ; etc.

Le système d'éducation et de formation marocain reflète distinctement ces principes régissant la société, et les fusions ininterrompues entre les deux « cultures » peuvent matériellement se manifester dans des faits pédagogiques, tels que :

- 5) Les élèves exclusivement amazighophones qui parlent le dialectal sont statistiquement plus nombreux que ceux dialectophones qui parlent la Tamazight.
 - 6) Un enfant arabo - dialectophone possède, en théorie, quelques composants linguistiques de l'arabe classique²⁵, langue officielle d'enseignement. Mais ces derniers sont très souvent neutralisés : le dialectal est banni (à l'écrit surtout²⁶), et les textes véhiculaires (faits de civilisation(s), valeurs, exemplification grammaticale ou argumentaire) « illustrent » des situations éloignées du vécu en dialectal. Très vite, dès la fin du cycle primaire fondamental, il se trouve en situation de diglossie dialectal/classique et rencontre les mêmes difficultés qu'un enfant amazighophone : intonation, interférences lexicales et syntaxiques, extranéité culturelle des référents évoqués ...
- 13 La bi-culturalité n'a eu accès au discours moderne que par le biais de deux entrées essentielles : le discours politique, divisé entre les tenants d'un métissage historique et leurs opposants qui soutiennent les spécificités de chacune des deux cultures de base l'arabe et l'amazighe ; et le discours « scientifique » des départements des sciences humaines, axant principalement leurs travaux sur des aspects (socio)linguistiques qui arrivent, scientifiquement parlant, difficilement à se dépêtrer de l'héritage ethnographique de la fin du XIXe siècle et de la première moitié du XXe siècle. Bien qu'il appelle à la rescousse des méthodes sémiotiques, souvent mal digérées et donc passibles de description congélative et même de détérioration de l'objet, ce dernier type de discours, peut-être en toute bonne foi, reste incapable d'intégrer le phénomène interculturel ; ce qui prive allègrement les discours politiques opposés et les condamne déjà à une caducité du dialogue, autre que celui de se vivre au quotidien en attendant de meilleurs repères.
- 14 L'introduction de la langue et de la culture françaises, puis anglaises ou espagnoles, est subie de la même façon par les deux élèves. Mal préparés, et au lieu de servir de zones

franches d'empowerment, le plurilinguisme et l'interculturel sont vécus comme une aggravation des « disjonctions éducatives » successives qui, s'ajoutant aux contre-performances du système et les entérinant, mettent en difficulté tout projet de formation sérieux. Bien sûr, je l'ai déjà dit, le Maroc souscrit à la définition qui sous-tend **L'Éducation Pour Tous** :

*« La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ».*²⁷

- 15 Mais je crois bien ne pas me tromper en ajoutant que l'interculturel, dans un contexte scolaire et de formation, n'est pas uniquement constitué par la lecture de motifs sur un tapis ou de formes de tatouage, plutôt que d'autres ; il est lecture de ces motifs, mais tels qu'ils impliquent une vision partagée du monde et une manière de le représenter - maîtriser. Outre son rôle d'institutionnalisation informelle, il est une manière de préformation²⁸, et d'étai à la formation, qui agit sur nos habitus et finalités d'apprentissage : rapport au professeur, rapport au savoir, rapport injonctif à soi et / ou aux autres, qu'ils partagent l'appartenance, ou qu'ils relèvent de l'altérité, reconnue en tant que telle ou construite. Il réside dans les soubassements (artisansaux, méthodologiques, sémiologiques, épistémiques) auxquels l'on s'oppose ou que l'on consolide, de l'apprentissage de la lecture - interprétation du monde. On le voit, l'interculturel n'est pas un raffinement ou un signe superfétatoire de maîtrise des moyens de communication ; il est plus que jamais « un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations »²⁹.
- 16 Ainsi, enseigner, enseigner le français pour ce qui concerne notre propos, ne peut plus continuer à être pensé dans une relation un peu ambiguë, survenue en surimpression, avec les autres langues, sinon avec les autres « cultures » ; héritage du réflexe colonial du « français langue d'accès à la modernité », édulcoré en FLE qui a eu pour réaction et effet indésirable d'enclaver chacune des langues derrière les barrières infranchissables de la « discipline - culture », absolument contraire à l'esprit de l'interdisciplinaire. Ce dernier, aboutissement ou levier, entre autres, de l'interculturel, doit pouvoir résoudre les problèmes posés au sein de l'aire de chaque langue ... Comment ?

III. De l'utilité d'apprendre le français : le commentaire des textes

- 17 La culture arabe n'est pas uniquement cantonnée dans les belles poésies et les récits merveilleux : c'est aussi une immense tradition de philologie et de commentaire³⁰. La culture française n'est pas simplement cet accès à la culture occidentale, que l'on a appelé, dans les recommandations pédagogiques, *ouverture*, comme s'il s'agissait d'en justifier la présence. Ou alors l'on s'est trompé sur le sens du mot *ouverture*, interprété comme l'ajout d'une langue - culture (faits culturels ou de « civilisation » lénifiés en actes communicatifs). Il suffit de relire les accompagnements aux programmes de français du Secondaire Qualifiant pour se rendre compte que l'on revient à des interprétations écartées déjà par les Instructions officielles de 1974.

- 18 J'entendrai ici par ouverture cette possibilité d'accès aux compétences générales de base, à même d'assurer la **reconversion** souhaitée dans un monde voué à la trop rapide spécialisation des ingénieurs et des formations courtes.

« La segmentation transfrontalière signifie, dans la pratique, que la mondialisation de la finance et de l'investissement crée une demande globale portée sur certains types de savoirs, notamment l'anglais, le raisonnement mathématique, la logique scientifique, la programmation associée aux degrés supérieurs de l'enseignement. Les sociétés technologiques globalisées, à vocation scientifique, s'intéressent de plus en plus aux chercheurs et aux ingénieurs formés au moins en partie dans les universités des nouveaux pays industrialisés pour leur activité d'innovation et ce, aussi bien dans les pays industrialisés que dans les NPI ». ³¹

- 19 Pourquoi les rechercher dans la tradition française en particulier ?
- 20 La tradition française se nourrit de deux constantes : la capacité à lire, expliquer, commenter, interpréter les textes selon des codes précis et un certain esprit critique formalisé, donc accessible, mais s'exprimant de manière libre, souvent libérale, selon les auteurs. L'instance académique française a franchi le pas d'une formalisation, sans être réductrice, des méthodes, concepts, appareillages, ressources, méthodologies, vulgarisées ou non en approches, de lecture, d'explication et de commentaires des textes. Elle a su rationaliser son rapport analytique au texte, objet sémiologique qui n'a jamais perdu sa valence de « sujet » signifiant.
- 21 L'on me rétorquera que la tradition arabe aussi. Je ne l'oublie pas. Cependant, la tradition arabe, en dépit de toutes les prétentions à la modernisation sémiologique, fort critiquable, n'a pas réussi à objectiver le texte, à le considérer de manière *positive*. Il y a du sacré qui entoure le texte en langue et littérature arabes, y compris le texte le plus profane... Les collègues travaillant sur le texte amazigh, même s'ils préféreraient omettre cette dimension de leur formation, peinent souvent à renoncer cette posture heuristique, substrat ou un réflexe culturel partagé, inféré, transmis en code téléstructurel par la tradition Arabo - musulmane ; qui demeure, à un niveau didactique, inaccessible à nos élèves pour trois raisons majeures.
- 1) La première est la proximité de ses appareillages critiques avec ceux de la tradition orale : un texte oral est l'objet d'une réception immédiate, et non différée, auquel cas elle serait plus réfléchie. Les critiques arabes, y compris ceux qui se réclament des théories les plus modernes, reconstruisent le sens pour finalement le restituer, en le rejetant ou, ce qui revient au même, en l'agréant ; la réception orale privilégie l'appréciation (parfois esthétique mais assurément impressionniste) et la « compréhension » ; qui se contente du sémantisme premier du texte, reçu surchargé de sa facture morale que ou moralisante.
 - 2) La seconde est la proximité de la tradition pédagogique, plutôt informative et sémantique, caractéristique d'une la même sacralisation du texte qui en interdit l'accès commentatif. Issue de la tradition de l'exégèse, à laquelle furent hâtivement mêlés, selon les époques, des *habillages* lansonniens ou sémiologiques, la prégnance du sens, du message, trouve sa naturalisation dans la réception *compréhensive*, finit par abroger le texte en tant qu'objet et l'institue en sujet vide, immunisé contre la critique. Le phénomène est à lui seul significatif à la fois du *modus operandi* du transfert pédagogique à l'aube de l'Indépendance et dont les mécanismes survivent : les modèles de LANSON et de TAINE, réduits par les manuels, déjà français puis marocains, à un schéma (situation/texte/sens) et qui surcharge donc le texte d'entours et de circonstances déterministes, a trouvé son correspondant dans la tradition de l'exégèse, ou du moins dans la vulgarisation qui en a été faite. Cela a eu pour effet paradoxal : d'un côté, le report de

l'apprentissage du commentaire, réduit à de la paraphrase et/ou à de l'extrapolation et, de l'autre, la légitimation du transfert pédagogique par la similitude apparente avec le modèle explicatif des textes sacrés. Difficile, après, d'intégrer de nouvelles approches sans que le modèle lansonmien/sacré refasse surface et condamne au sens, souvent unique. Il se trouve que, malheureusement, parce que la tradition académique française a été convertie, en classe de français ou dans l'emprunt de la lecture « méthodique » des manuels d'arabe, en du « communicatif », nos professeurs surchargent les élèves d'informations sur BALZAC, VOLTAIRE ou tout autre auteur, sans qu'au bout du module ou du projet, les écoliers et lycéens puissent atteindre à la capacité d'une autonomie de lecture critique des dites œuvres.

3) La troisième est la *disjonction* de la pratique du commentaire en arabe d'avec les fines exigences et les étalons de l'exégèse arabe traditionnelle, encore circonscrites dans des aires de spécialité dont la Qaraouiyye a fixé les codes et procédures. Ce sont des pratiques à « pédagogiser », mais, en attendant, le transfert pédagogique pertinent du commentaire issu de la tradition française (je ne parle pas de la lecture dite « méthodique » proche finalement des deux premiers points) aiderait à ne plus considérer les textes « profanes » comme autant d'objets sacrés que les appareils philologiques protègent plus qu'ils ne les déstructurent à des fins de **lecture**.

- 22 L'on aura remarqué que dès lors qu'il s'agit de construction de discours académiques, l'interculturel fonctionne selon une seule binarité : arabe / français, pour ce qui nous intéresse, ou arabe / anglais ou espagnol. L'amazigh est effectivement langue d'apprentissage ou d'enseignement, dans certains cas, comme celui des écoles et médersas coraniques du Souss, mais, à nos jours, il n'y a pas de « modèles » explicatifs du texte autre que celui issu de la tradition musulmane, dans laquelle de grands maîtres, dont AL-JAZOULI (mort en 1465), ont excellé.

Conclusion

- 23 L'interculturel agit sur trois niveaux :

1) Le premier est la résolution des problèmes d'acquisition première de la langue et qui peut concerner les nuances segmentales et suprasegmentales de la langue, quelle qu'elle soit. Ma recommandation à ce niveau est que les professeurs s'appuient sur des textes représentatifs, dits d'auteurs³² : comptines, récits pour jeunes, bandes dessinées ...

2) Le second à un niveau de gestion socioculturelle : *l'autre*, sa langue et sa culture devraient figurer dans les programmes de formation des élèves professeurs ; non pas en tant que référents (absents) mais en tant qu'interlocuteurs, non pas par humanitarisme, mais par nécessité professionnelle : que l'on appartienne à telle couche sociale ou à telle autre, à telle aire culturelle ou à telle autre, ou simplement à telle zone de couverture de tel dialecte ou de sa composante culturelle, gérer l'interculturel aidera assurément à maîtriser non seulement les situations de communication (trop réductrices), mais les capacités à appréhender de manière critique et nuancée le monde.

3) Le troisième niveau est celui des vecteurs méthodologiques et des constantes académiques propres à une culture (dissenter, commenter, caricaturer...), telle qu'elles doivent rencontrer, compléter, abroger, interagir avec celles de la culture - substrat. L'esprit analytique, la pensée critique, vocation et *illustration* encore de la langue française, toujours en conflit avec la conception sémantique et informationnelle, est un

moyen d'accès à des compétences autres que les compétences simplement communicationnelles.

- 24 Aucun des niveaux n'est à privilégier. Une programmation rationnelle, interdisciplinaire, inscrite dans la formation des professeurs est stratégiquement indispensable. Car la menace est grande : si le professeur de français participe (sans le savoir peut-être) à consolider les défaillances académiques³³ caractéristiques du système d'éducation marocain, alors même que toutes les disciplines ont besoin des capacités³⁴ qu'il est censé apprendre à construire, il y a fort à parier que ni les traités politiques, ni la beauté³⁵ de Madame Bovary, ni même l'intertextualité des poèmes de Saint – John Perse avec les poètes arabes modernes ne suffiront à en conserver intacts « *les territoires* » :
- 25 Nous connaissons l'histoire de ce Conquérant Mongol, ravisseur d'un oiseau sur son nid, et du nid sur son arbre, qui ramenait avec l'oiseau, et son nid et son chant, tout l'arbre natal lui-même, pris à son lieu, avec son peuple de racines, sa motte de terre et sa marge de terroir, tout son lambeau de « territoire » foncier évocateur de friche, de province, de contrée et d'empire...³⁶

BIBLIOGRAPHIE

Sources Internet

AKOUBAOU, A. et BOUZEKRI, O. (2007). *Analyse des erreurs. Une synthèse pour une orientation de la recherche en interlangue* :

http://www.unesco.ma/GRAFE/IMG/pdf/Analyse_des_erreurs.pdf

BERTIN, G. (Octobre 2002). « Interculturel et mondialisation : niveaux de communication culturelle, temporalité et sociétés », *Esprit critique*, vol. 04 n° 10 :

<http://www.espritcritique.fr>

CLAES, M-T. ; « La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité » ; *Society for Intercultural Education, Training and Research (SIETAR)* :

http://www.franccparler.org/articles/interculturel_claes.doc

PORCHER, L. (Septembre-octobre 2003). « Interculturels : une multitude d'espèces » - *le Français dans le monde*, n° 329 :

<http://www.fdlm.org/fle/article/329/interculturel.php>

Articles et ouvrages

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2004). *L'Éducation interculturelle*. Paris : PUF [Coll. Que sais-je ? N° 3487].

AMIN, S. (1973). *Le Développement inégal*, Paris : Minuit.

- ARDOINO, J. et LOURAU, R. (1994). *Les Pédagogies institutionnelles*. Paris : PUF.
- ARENDT, H. (1972). *La Crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- BARBIER, R. (1997). *L'Approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.
- CARNOY, M. (1999). *Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*. Paris : UNESCO [Institut International de planification de l'éducation (Série : Principes de la Planification de l'Éducation, n° 63).
- CAUNE, J. (1992). *La Culture en action*. Grenoble : PUG.
- DERMENGHEM, E. (1982). *Le Culte des saints dans l'Islam maghrébin*. Paris : Gallimard. LOBROT, M. (1977). *La Pédagogie institutionnelle*, Paris : Gauthier-Villars.
- LOURAU, R. (1970). *L'Analyse institutionnelle*. Paris : Minuit.
- MALINOVSKI, B. (1970). *Une Théorie scientifique de la culture*. Paris : Le Seuil.
- MORIN, E. (1973). *Le Paradigme perdu, la nature humaine*. Paris : Le Seuil. (1986). *La Méthode ; La connaissance de la connaissance*. Paris : Le Seuil.
- RICCEUR, P. (1969). *Le Conflit des interprétations*. Paris : Le Seuil.
- THIBAUD, P. (1986). *Le Tiers-mondisme en question*. Paris : éditions Olivier Orban.
- TRIM, J.L.M. (1979). *Des Voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. SI : Conseil de l'Europe.

ANNEXES

Tableau : distribution sommaire des langues et cultures au Maroc

Arabe C.	Arabe D.	Hassanienne (Sahara)	Tachelhit	Tarifit	tamazight Atlas
Strates sociales (lettrisme)	Urbain Rural Oasien	Urbain Rural Oasien	Urbain Rural Oasien	Urbain Rural Oasien	Urbain Rural Oasien
idiolectes 1, 2, 3, n					
Composantes et Strates de fond de la culture marocaine (les deux sous-aires les mieux connues)					
Fond commun rural (amazigh et arabe)					
Fond commun-citadin (amazigh et arabe)					
Fond spécifique arabe (art, culture et jurisprudence)					
Fond spécifique amazigh (art, culture et jurisprudence).					
Affluents Ling. et culturels historiques : (situation de domination ou de proximité occasionnelle ou politique)					
a) Affl. administratifs et de formation : L. et c. française, espagnole et anglaise b) Affl. dé-socialisés : L. et c. africaines c) Affl. minorisés : quelques traditions amazighes et arabes (tribales et rurales) en conflit avec les Institutions (religieuses) d) affluents historiques assimilés : c. juive c. phénicienne, c. romaine, c. turque, c. portugaise, c. andalouse, ...					

NOTES

1. Le présent article est une version revue et augmentée de l'intervention donnée à Pointe-à-Pitre, en novembre 2007, dans le cadre du **2e Colloque international du Rifeff : Former les enseignants du XXIe siècle dans toute la francophonie**. Publié avec l'aimable autorisation des organisateurs du Colloque.
2. Conseil de l'Europe : *Cadre européen commun de référence pour les langues ; apprendre, enseigner, évaluer* ; <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>, page 9. Consulté le 20 septembre 2007.
3. Que l'on peut encore consulter : http://www.ucam.ac.ma/Textes_lois/charte_nationale.htm
4. Le Conseil Supérieur (CSE), qui constitutionnellement remplace la Cosef est, dans sa majorité, né de son flanc. Ce sont à peu de noms près les mêmes personnes qui ont fait partie de la Cosef qui le composent. De plus, nombre de ses membres sont d'anciens décideurs du MEN, en grande partie responsables des « problèmes » qu'ils découvrent dans, par exemple, ledit premier rapport, réécriture plus détaillée et moins protocolaire, plus nuancée surtout, du rapport de fin de mission de la Cosef. Voir le rapport du CSE à <http://www.men.gov.ma/cse/cse.html>, consulté le 27 mai 2008.
5. Ce terme relève d'une conception vieillotte (médiévale presque) de la langue perçue comme simple réceptacle, sans incidence aucune, sinon d'ex-pression ou de désigne, sur le contenu. La langue française et, dans une certaine mesure l'anglais, ont été estimées comme « langues véhiculaires » ; ce qui a donné lieu à des dispositifs d'apprentissage (structuralistes, communicatifs...) qui ont prouvé leur inefficacité. Ceci dit, il faudra aussi un jour lever le voile sur les capacités académiques réelles des acteurs ministériels en charge des transferts pédagogiques ...
6. Voir Bibliographie sommaire en fin d'article.
7. *Impossible n'est pas français ; pragmatisme anglais ; cartésianisme français ... sens de l'ellipse français ... c'est bien ainsi que l'on écrit français ...* ne sont pas que des clichés : il s'agit bien de valeurs identitaires qui imposent des « idéaux », implicites, parallèles, fugitifs, instables mais qui jouent parfaitement leur rôle d'exigences, façonnant (ou du moins la modulant) notre façon de percevoir la francité (à côté de l'arabité ou de l'amazighité...) et se superposant aux critères plus « disciplinaires » d'écriture, de lecture, et d'évaluation du « français », ou de toute autre langue ...
8. L'Interprétation sémantique modélise le plus profond de notre mode de construction du discours. Ainsi en est-il, ce n'est qu'un exemple parmi d'autres, de l'appel à contributions du colloque d'AL JADIDA autour de la question, que je laisse à l'appréciation du lecteur : *Le patrimoine culturel est une forme de représentation de la vie et des choses par une communauté. Il traduit donc la manière dont un individu, ou un groupe d'individus, conçoit, perçoit et exprime ses relations avec le monde environnant. Les différentes dimensions de la culture, notamment le verbal, le non - verbal et le paraverbal, peuvent se manifester, au même titre, dans une situation de communication didactique comme dans une communication sociale.*
9. Il n'est peut-être pas inutile de rappeler ici lesdits niveaux : **Le Niveau introductif ou de découverte** (Breakthrough) correspond à ce que WILKINS appelait « compétence formule » dans sa proposition de 1978 et Trim « compétence introductive » dans la même publication. **Le Niveau intermédiaire ou de survie** (Waystage) reflète la spécification de contenus actuellement en vigueur au sein du Conseil de l'Europe. **Le Niveau seuil** (Threshold) reflète la spécification de contenus actuellement en vigueur au sein du Conseil de l'Europe. **Le Niveau avancé** (Vantage) ou **utilisateur indépendant**, supérieur au Niveau seuil, a été présenté comme étant une « compétence opérationnelle limitée » par WILKINS et par Trim comme une « réponse appropriée

dans des situations courantes ». **Le Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective**, qui a été présentée par TRIM comme « compétence efficace » et comme « compétence opérationnelle adéquate » par WILKINS, correspond à un niveau de compétence avancé convenable pour effectuer des tâches ou des études plus complètes. **La Maîtrise** (TRIM : « maîtrise globale » ; WILKINS : « compétence opérationnelle globale ») correspond à l'examen le plus élevé dans l'échelle ALTE. On pourrait y inclure le niveau encore plus élevé de compétence interculturelle atteint par de nombreux professionnels des langues. Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Voir à : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf ; p. 24. Consulté le 17 octobre 2007.

10. Il ne s'agit pas de pinailler sur les nuances de sens entre culturel et interculturel, ni de tenter de voir quand commence l'un et où finit l'autre. En revanche, dépasser, une fois pour toutes, la fâcheuse tendance à faire de tout relief, effet, trouvaille, action, opinion ou thèse d'un texte un contenu engourdi est un objectif respectable de formation à l'interculturel, encore hypothéquée des leçons suspectes, et ce même en France, de « civilisation ».

11. L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_fr.shtml. Consulté le 17 octobre 2007.

12. J'entends par recettisme tout comportement mécanique réduisant une approche, une technique ou une méthodologie à de simples gestes « rituels » qui les vident de leur sens, de la logique profonde de l'articulation des étapes, et/ou de la référentialité conceptuelle qui en justifie les choix. Le recettisme ne peut donc se limiter aux professeurs, ni même aux élèves. Il est, par-delà, facilité qui réduit tout transfert scientifique ou pédagogique à une imitation, à une reproduction machinale de gestes ou de paroles.

13. Tout contenu d'apprentissage est, didactiquement pour le moins, supposé fondé sur trois composantes principales : La première est le paradigme d'informations que le média véhicule, texte, cours, document scientifique ... La seconde est toute la somme de rapports logico-sémantiques entretenus, in praesentia, entre ces informations et, in absentia, avec d'autres auxquelles elles s'opposent ou -par exemple- auxquelles elles font allusion. La troisième est la part méthodique ou méthodologique, métacognitive souvent, qui valide les deux premières et en garantit les fondements. L'enseignement au Maroc insiste trop souvent sur la première : les cours de biologie sont des leçons de choses d'où la méthode scientifique est souvent escamotée au profit de la méthodologie « didactique », et nombre d'élèves seraient prêts à admettre, à côté des études sur la cellule, la génération spontanée... Les professeurs de sciences humaines et de lettres, de leur côté, connaissent parfaitement ce phénomène de commentaires réduits au récit linéaire des textes ou des faits... La paraphrase ou l'extrapolation, tout comme la citation « brute » font partie des mécanismes « d'absentéisation » du texte les plus courants. Le problème est que ce ne sont pas des modalités discursives propres aux seuls élèves. J'ose cette question - boutade très sérieuse : et si le problème était celui de la lecture des textes « institutionnels » : beaucoup d'indices montrent que la Charte a été vidée de son sens, « absentéisé », par le MEN, chargé d'en assurer l'opérationnalisation.

14. Expression consacrée par les recherches épistémologiques et utilisée, dans un contexte maghrébin similaire, pour désigner le moment nécessaire de réflexion sur le savoir et les rapports aux savoirs créés, du moins en théorie, autour de/par l'effort de Réforme des systèmes d'Éducation et de formation. Voir, par exemple, Nouredine TOUALBI-THAÂLBI. Voir : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf> ; p.215.

15. La compétence culturelle est en principe, selon le Livre Blanc (que personne ne consulte presque plus) divisée en deux composantes : l'encyclopédique et le symbolique. Ce partage qui oublie l'académique transforme la compétence culturelle en « éléments de culture générale », donc en paradigme ouvert.

16. Accepter les idées des autres est neutralisé par la façon même de conduire l'activité de classe, unidirectionnelle et quelque peu « monologique » des professeurs.

17. Quelle dimension interculturelle doit-on attendre de manuels dont les textes sont composés par les auteurs eux-mêmes, autour d'une difficulté grammaticale ou lexicale, en lieu et place de littérature adaptée ou de littérature pour la jeunesse, dont ils ignorent jusqu'à l'existence ?

18. L'enjeu majeur des psychopédagogues et des didacticiens, des politiques aussi, est d'impliquer l'élève en en faisant un *apprenant*. Cependant l'on oublie de se poser la question suivante : de quel élève s'agit-il ? Car, en dépit de tous les efforts consentis dans ce sens, demeure le problème de la représentation faite de l'élève, petite personne abstraite souvent remplacée par la fonction - élève, et que l'on *construit* comme apprenant, pour les besoins de l'apprentissage. Par ailleurs, le groupe - classe, entité construite à son tour et qui ne peut jamais être faite de la seule somme des ses parties, tient mal l'équilibre entre l'évidence d'un « être-là » et l'idéalisation, souvent poussée à la virtualité. La solution est peut-être dans la pédagogie par projets. Seulement, le mode traditionnel d'enseignement qui survit (sévit) dans notre école virtualise l'élève autrement : la modalité de construction de la classe en fait un élément inscrit dans une communauté pour laquelle la notion de « Sujet » demeure bien étrangère ! L'élève est réceptacle du savoir lui-même éclaté en éclaté en paradigmes ; d'où la difficulté que nous trouvons à renoncer l'esprit d'inventaire et la mémorisation à outrance. L'interculturel ne peut « prendre » que difficilement s'il s'appuie ainsi sur des quasi - personnes...

19. On peut s'interroger sur la fonction et l'impact sur l'élève de cette entité semi - institutionnelle qu'est le groupe - classe, personne morale, construite ad hoc, de façon réussie ou pas, et qui est dissoute (puis recomposée) en fonction des disciplines, des niveaux d'études, du hasard de l'emploi du temps ou des listes de classe ? Elle contrebalance les appartenances plus « naturelles » telles que la famille, sa langue, ses valeurs et sa culture.

20. L'arabe dialectal n'est enseignée qu'aux étrangers, et ce, depuis le XIXe siècle. Enseigner la langue et l'amazighe a en fait rompu un principe historique surprenant : on n'enseignait que de l'institutionnel (académique, religieux ou administratif). Langue amazighe et dialectal étouffaient sous l'évidence de leur être et l'apprentissage de la première à l'école a été ressenti, malheureusement, comme une redondance, ou une surcharge : que pouvait-on dire de plus en amazighe que l'on ne disait pas en arabe ou en français ?

21. Je fais allusion à l'empressement, toujours ennemi de la pertinence scientifique, que mettent des chercheurs sans aucune formation en lexicologie ni en lexicographie à transcrire en amazighe des « dictionnaires » (des inventaires alphabétiques, en réalité) en sciences de l'éducation, en géologie, etc.

22. Voir tableau en fin de texte.

23. L'arabe classique n'est la langue maternelle d'aucun marocain.

24. Les chercheurs appartiennent aussi à des partis ou à des associations. A cela, il faut ajouter les avatars de la pensée structuraliste (dichotomies souvent mues en axiologies manichéistes dans les discours des linguistes, des pédagogues, principaux thaumaturges des associations à tendance monolithique pour des besoins « militants »). L'une des caractéristiques des défaillances académiques dans notre pays, est que, dans l'ébullition pro démocratique, les instances classiques (dont l'Université) sont concurrencées par des pseudo ou quasi instances qui s'arrogent le droit d'expliquer / commenter/institutionnaliser sans trop de garanties scientifiques, doctrinaires, déontologiques (je ne dis pas éthiques) valides (je ne dis pas légitimes.) Le phénomène touche tout aussi bien le discours religieux que les autres composantes culturelles, où il est moins visible ou moins spectaculaire, mais qui peut mener tout droit au fanatisme et au refus de l'autre.

25. Encore qu'il faille tenir compte du fait que le lexique peut complètement être modifié : *shta* (pluie en dialectal) a pour correspondant *matar* en arabe classique qui n'existe pas en arabe dialectal (et pourrait se confondre selon allongement ou emphatisation avec *matâr* (aéroport) ;

burhâne en AC signifie preuve, en AD, il dénote (et connote !) épreuve, calamité ; *bâb* du masculin en AD est féminin en arabe classique ; et peut être source d'interférence (=voie, chapitre). L'AD a neutralisé dans beaucoup de cas la différence duel/pluriel, désormais source de plaisanteries de potaches ...

26. Les élèves restent libres de communiquer entre eux en dialectal, auquel les instituteurs peuvent, parfois, recourir pour expliquer une difficulté ou donner des consignes. Le recours des professeurs d'Histoire - Géographie et de Philosophie, et des professeurs de français !, au dialectal, est de plus en plus fréquent, bien qu'il soit encore considéré comme l'indice (ou la cause) de la baisse de niveau.

27. Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. *Conférence mondiale sur les politiques culturelles*, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.

28. La multiplicité des alphabets (arabe, latin, amazigh) constitue déjà un handicap à l'apprentissage et à l'assimilation du rapport signe - monde : on connaît tous la difficulté qu'ont nos élèves à se remémorer l'écriture des nombres et des symboles mathématiques, par exemple inférieur à et supérieur à et auraient quelques hésitations à lire : $x < y \leftarrow \rightarrow y > x$

29. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, 1988.

30. L'Université médiévale est cela même : un texte (-monde) et l'arsenal de ses « commentaires ». Dans la Tradition arabo - musulmane, il existe - très sommairement - quatre aires canoniques qui se rencontrent et s'interpénètrent : l'exégèse des textes sacrés, à la fois fondatrice des théologies et instituant des systèmes politiques qui se sont succédés (les quatre grands Imams, IBN TAYMIYA, IBN KATHIR..) ; la tradition philosophique (AVERROÈS, AVICENNE, AL IMAM AL GHAZALI..), la tradition sémio - philologique (AL JA_IDH, SIBAWAYH,...), et la tradition « scientifique » (Ibn Khaldoun, Avicenne, Ibn Alhaytam,). Tous ces auteurs, suivis en cela par pratiquement tous les universitaires d'Al - Qaraouiyne (Fès) et d'AL - AZHAR (Le Caire), ont usé, avec beaucoup d'art, d'explications et de commentaires ; dont certains furent traduits en latin ou en grec. Citons, D'AVERROÈS, *Le Commentaire sur l'Éthique à Nicomaque* et *le Grand Commentaire au De Anima* d'ARISTOTE. C'est un partage formel très artificiel, faut-il le souligner, puisque nombre de ces noms se retrouvent dans chacune des aires, et puisque l'on n'y voit pas l'immense littérature (soufie notamment) et l'apport en Adab (littérature ; littéralement bonne éducation), et en toutes les sciences instrumentales (3lum al'ala), logique ou la grammaire ...

31. CARNOY (1999) p.28.

32. La majorité des extraits insipides sont construits par les auteurs du manuel, autour d'une difficulté grammaticale, et non pas autour de capacités inscrites sous une compétence à construire ; les textes issus de la littérature de jeunesse sont jugés trop marqués culturellement, et donc trop difficiles. On se demande pour qui... ?

33. Voir mon *Défaillances académiques et production du savoir dans l'Université marocaine* ; à publier par L'UNESCO mais déjà accessible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001530/153073f.pdf> ; consulté le 30 mai 2008.

34. Capacités à résumer, à dresser et à rédiger un bilan, à faire un compte rendu, capacité à la recherche, à l'autonomie, à l'organisation de l'information, etc. toutes fort utiles dans le Supérieur.

35. C'est ainsi du moins qu'un collègue de la Commission des curricula devait justifier l'inscription (révisée) de ce roman au programme du Lycée marocain.

36. SAINT-JOHN PERSE. (1982). Oiseaux, III, in *Œuvres complètes*. Paris : Gallimard, p.412.

RÉSUMÉS

Jusqu'à une date récente, l'interculturel a été pensé comme un apport pratiquement collatéral dont il fallait méditer, gérer ou fonctionnaliser « les soubassements » et leur implication dans les transferts didactiques. L'interculturel était examiné dans le pourtour d'une relation binaire entre deux formes de cultures, que celles-ci appartiennent à deux sous-groupes de la même société ou à deux sociétés issues de nations de l'interculturel, tel qu'il implique un antagonisme entre deux modes de transmission (de production) du savoir : celui résident et celui institutionnalisé, par l'école. Impact agissant sur les habitus de traitement de l'information (compréhension, synthèse, analyse...). Le propos est illustré par des exemples. Il fallait gérer l'interculturel pour gérer au mieux les éléments qui pouvaient gêner le transfert.

Très sommairement, le XXI^e siècle est marqué par deux dynamiques contraires : la volonté d'une globalisation consentie et une inexorable concurrence, économique, politique et identitaire autour de ce que l'on appelle la Mondialisation.

Il s'agira dans cet exposé de mesurer l'impact par des exemples pris chez les jeunes maîtres et leurs formateurs, et dans les discours de la Réforme du système éducatif.

Until a recent date, the intercultural was thought as a practically collateral contribution of which it was necessary to think, manage or functionalize "the underground bases" and their implication in the didactic transfers. The intercultural was thought in the limits of a binary relation between two forms of cultures, that those belong to two sub-groups of the same Society or Societies resulting from different nations. The intercultural had to be managed as well as possible to handle the elements which could obstruct the transfer. The 21st century is marked by two dynamic opposites: the will of an accepted globalization and an inexorable competition, economic, political and identical around what we call the Globalization.

It will be question in this paper of measuring the impact of "intercultural", such as it implies an antagonism between two modes of transmission (or production) of the knowledge: the inherent and the institutionalized by the school. Impact acting on the habitus of data processing (comprehension, synthesis, analyze...). The matter is illustrated for examples taken among the young Masters and their trainers, and in the speeches of the Reform of the Moroccan education system ...

INDEX

Mots-clés : interculturel, formation, pertinence académique

Keywords : intercultural, formation

AUTEUR

ABDELHAK BEL-LAKHDAR

Professeur à l'ENS de Meknès (Maroc) ; Groupe de Recherche et d'Action pour la Formation et l'Enseignement