



HAL
open science

Droits de l'Homme en Français Langue Seconde : conflits et dissonances d'une classe d'élèves au Maroc

Frédéric Calvet

► **To cite this version:**

Frédéric Calvet. Droits de l'Homme en Français Langue Seconde : conflits et dissonances d'une classe d'élèves au Maroc. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00741830

HAL Id: dumas-00741830

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00741830>

Submitted on 15 Oct 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Droits de l'Homme en Français Langue Seconde

Conflits et dissonances d'une classe d'élèves au Maroc

Frédéric Calvet

UFR des Sciences du Langage

Mémoire de Master 2 Recherche – Mention Sciences du Langage

Spécialité : Français Langue Étrangère

Sous la direction de Madame Christine Develotte

Année universitaire 2011-2012

Remerciements

Je tiens à remercier tous les gens qui m'ont soutenu pendant cette année de travail.

Gabriela, qui a été un soutien moral tout au long du projet et qui n'a pas hésité à donner de son temps pour me faire profiter de son œil critique et méthodique.

Merci également à Claire et à Lise pour leur relecture ainsi qu'à Inna qui a su être présente dans les moments difficiles.

Je tiens également à remercier Madame Develotte pour ses suggestions, ses commentaires, la direction toujours positive qu'elle a donnée à ce projet. Merci de vos encouragements.

Enfin, mes parents avec leur soutien inconditionnel qui me donnent chaque jour le courage et la force d'avancer.

Mots-clés : Droits de l'homme, identité, compétences interculturelles, conflits, conscience culturelle critique

Résumé

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues-cultures. Ce projet de Recherche-Action combine un projet didactique sur les Droits de l'Homme et une investigation sur les représentations des principes des droits de l'homme d'élèves d'une classe de Première scolarisés au Maroc. Il vise à mettre au jour les dissonances et conflits chez ce public qui construit son identité à la croisée de trois environnements culturels : marocain, américain et global. Nous nous sommes appuyé sur des activités pédagogiques, des débats et des entretiens individuels dans le but de comprendre comment ces étudiants exprimaient des contradictions et quelles stratégies de gestion des dissonances ils mettaient en œuvre pour y remédier. Le cadre théorique invoqué est celui de l'interculturalité et de l'éveil critique à la diversité et à l'altérité.

Nous souhaitons que ce travail de recherche puisse être utile aux enseignants qui envisagent d'aborder la question des droits de l'homme en classe de Français Langue Seconde autant au niveau pédagogique que sur les questions de construction identitaire et de socialisation que toute situation d'enseignement-apprentissage implique.

Key words: Human rights, identity, intercultural competences, conflicts, critical cultural awareness

Abstract

Our work fits into the broader study of languages and cultural didactics. This Action-Research project combines a pedagogical project on Human Rights and an investigation of the representation of Human Rights principles with a class of grade 11 students in Morocco. Its purpose is to explore differences and conflicts in those individuals whose identity is emerging from three distinct cultural environments: Moroccan, American, and the Global community. We designed activities, initiated debates, and conducted individual interviews to understand how students express these contradictions. Further, we explored the strategies that these individuals were using to overcome such conflicts. The theoretical framework of this project is related to inter-cultural understanding, critical-cultural awareness, diversity and Othering.

The results of this study may prove useful to teachers who would like to implement the topic of Human Rights in their instruction with Second or Third Language learners. It could be used to inform a teacher's didactic approach with such learners or it could be informative in the teaching of identity and socialization with any group of students.

Sommaire

Introduction	7
Partie I LE CADRE THEORIQUE	10
1.1 <i>CIVILISATION, LANGUE ET CULTURE</i>	10
1.1.1 Une didactique des langues-cultures	10
1.1.2 Capitaux culturels et universels-singuliers	12
1.1.3 Le statut de la langue française	14
1.2 <i>COMPETENCE INTERCULTURELLE ET IDENTITES PLURIELLES</i>	16
1.2.1 Définition et évolution de la compétence culturelle	17
1.2.2 Le concept de troisième place	23
1.3 <i>CITOYENNETE GLOBALE ET EDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME</i>	30
1.3.1 Identités plurielles	30
1.3.2 Pédagogie et culture politique	32
1.3.3 Conscience culturelle critique	35
1.3.4 L'Education aux Droits de l'Homme et une citoyenneté redéfinie.....	36
1.4 <i>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES</i>	39
1.4.1 Problématique	39
1.4.2 Postulats et Hypothèses	42
PARTIE II LE CADRE METHODOLOGIQUE	44
2.1 <i>SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE</i>	44
2.1.1 Contextualisation didactique	44
2.1.2 Recherche-Action	47
2.1.3 participation-observante	49
2.2 <i>LA CONSTRUCTION D'UNE UNITE DIDACTIQUE SUR LES DROITS DE L'HOMME.....</i>	50
2.2.1 Le cadre programmatique de la recherche.....	50
2.2.2 Les étapes du projet.....	52
2.3 <i>ELABORATION DES QUESTIONNAIRES ET PRESENTATION DES DONNEES.....</i>	55

2.3.1	Les Droits de l'Homme à l'école	55
2.3.2	La carte culturelle des enquêtés	59
2.4	<i>LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS</i>	61
2.4.1	La méthode engagée.....	61
2.4.2	Les biais	63
2.5	<i>CORPUS D'ETUDE, ECHANTILLON ET RECUEIL DE DONNEES</i>	65
2.5.1	Corpus sélectionnés	65
2.5.2	Recueil de données.....	67
PARTIE III ANALYSE		72
3.1	<i>ANALYSE COMPARATIVE SUR LES PRINCIPES FONDAMENTAUX DES DROITS DE L'HOMME</i>	73
3.1.1	Le principe de liberté.....	73
3.1.2	L'égalité et la justice	81
3.1.3	La question de la religion	85
3.1.4	Binationalisme / biculturalisme et l'agir interculturel	89
3.2	<i>ANALYSE DES ENVIRONNEMENTS</i>	94
3.2.1	L'environnement C1.....	94
3.2.2	L'environnement C2.....	99
3.2.3	L'environnement C3.....	102
3.3	<i>STRATEGIES DE GESTION DES DISSONANCES ET COMPETENCES INTERCULTURELLES</i>	108
3.4	<i>EVALUATION DU DISPOSITIF</i>	114
Partie IV PROPOSITIONS CONCLUSIVES ET PERSPECTIVES		118
4.1	<i>LE RETOUR SUR LES HYPOTHESES</i>	118
4.2	<i>PROPOSITIONS D' ACTIONS PEDAGOGIQUES ET PISTES DE RECHERCHE</i>	121
4.3	<i>PISTES DE RECHERCHE</i>	123
BIBLIOGRAPHIE		126
Tables des Annexes		131
Table des activités pédagogiques		132

Introduction

*« Car c'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances, et c'est notre regard aussi qui peut les libérer. »
(Malouff, 2001)*

Le projet présenté ici développera l'idée sous-jacente que l'enseignement d'une langue étrangère a besoin des sciences-sociales. Il s'agit d'un apriori certes assumé mais pas nouveau. Depuis des années, en tant qu'enseignant de Français Langue Etrangère, je saisis chaque occasion d'introduire dans les séquences d'enseignement-apprentissage des bouts de politique, des brins d'histoire, des références socio-économiques. Chaque opportunité de mettre à profit ma formation initiale en sciences politiques a contribué à rendre mon enseignement un peu plus passionné. Ce qui est original dans mon parcours personnel est que, pour une fois, ce n'est pas le linguiste ou un littéraire qui se spécialise en Français Langue Etrangère (FLE désormais) puis éventuellement aux questions des sciences sociales mais plutôt le cheminement inverse. Il était donc tout naturel que le domaine de recherche de cette étude soit à la croisée de ces deux chemins. La question des Droits de l'Homme¹ a émergé car elle était prévue au programme du Baccalauréat International pour les élèves de Français Langue Seconde (FLS désormais).

La mission d'enseignement qui m'amène au Maroc est ma première expérience dans un environnement francophone après avoir travaillé dans des villes géographiquement, culturellement et linguistiquement très variées mais où le français enseigné était du Français Langue Etrangère. Les étudiants de seconde langue ici ne sont en rien similaires à de jeunes asiatiques. Enfin, je pouvais inclure dans mes cours des thèmes plus sociaux et politiques et les traiter via la langue cible. Tous les élèves ici parlent français. Certains vont buter sur quelques mots, d'autres vont angliciser quelques termes mais tous peuvent accéder à un matériel relativement élaboré. Je découvre les joies de l'enseignement du Français Langue Seconde, et quelques unes de ses peines. L'étude menée dans le cadre de ce Master 2 rentre dans le domaine de la didactique des langues-cultures. Elle propose de traiter du thème des

¹ Les trois termes de 'droits de l'homme, Droits de l'Homme ou DDH' renvoient tous à la même signification. Ils désignent la personne humaine, et non le masculin. Le français 'homme' dérive ici du latin 'homo', l'être humain, et non le masculin qui est 'vir' en latin.

Droits de l'Homme dans un cours de Français Langue Seconde dans une approche socioculturelle.

Le thème des droits de l'homme qui touche aux principes de la liberté, de l'égalité, de la justice ; les nôtres, ceux de nos proches, ceux de nos semblables a de suite intéressé les élèves. Le sujet de cette étude part du premier constat très simple qu'il est difficile de s'entendre en classe lorsqu'on parle des Droits de l'Homme ! Chacun veut parler plus haut que l'autre, chacun veut imposer son argument. Mais pourquoi tant de différents points de vue ? J'entends des 'ce n'est pas vrai', 'oui mais moi je suis Américaine', 'non les femmes ne sont pas égales' etc....C'est un mélange d'arguments qui résonnent. Y 'a-t-il tant de divergences entre ces individus pourtant tous issus d'un environnement similaire, avec une carte culturelle apparemment relativement homogène ? Rapidement, se pose donc la question des dissonances sur cette question des Droits de l'Homme (désormais DDH). Où exactement ces conflits exprimés si vivement se situent-ils ? Comment les environnements culturels présents dans la vie de ces adolescents entrent-ils en jeu et contribuent aux représentations des principes des Droits de l'Homme ? Telles sont les questions initiales que nous nous posons. Nous postulons que le frottement des environnements culturels entraîne l'émergence de conflits et que ces derniers varient en fonction de l'influence des environnements culturels. Ces points de conflit divergent selon qu'ils se situent dans un environnement local, national ou global et ils s'articulent notamment autour de la question de la religion et de la binationalité.

La question de la contextualisation didactique prend toute sa signification ici car les droits de l'homme n'est pas un sujet neutre. La dimension politique de l'enseignement d'une langue étrangère et seconde est indéniable (Byram : 2008, Guilherme : 2002, Pennnycook : 2001), elle se fait d'autant plus sentir quand on traite les Droits de l'Homme. Bien sûr l'éducation aux droits de l'homme (désormais EDH) et à la citoyenneté existe déjà depuis plusieurs années mais elle s'adresse principalement à un public d'apprenants en langue maternelle. En outre, les DDH c'est avant tout un domaine réservé au juridique (droit international, droit humanitaire) et il n'existe que peu d'applications didactiques pour les apprenants de langue non maternelle. L'association DDH et FLE/FLS n'a pas été largement exploitée. En cela notre projet constitue une approche originale.

Ce projet se veut ancré au plus près des pratiques d'enseignement-apprentissage. La méthode de la Recherche-Action permet de combiner à la fois la dimension pédagogique et l'objectif de recherche en didactique des langues-cultures. Nous proposons de faire appel au cadre théorique de l'interculturalité, et plus précisément aux contributions récentes de chercheurs sur l'Education aux droits de l'Homme et à la citoyenneté. La présente étude vise à souligner les compétences interculturelles engagées par les étudiants à l'occasion des différentes activités mises en place. L'objectif de cette enquête est de mettre au jour les conflits et dissonances d'un public marocain dans son discours sur les Droits de l'Homme. Nous avons voulu dépasser la dichotomie évidente que les principes des DDH impliquent. Ce sont en effet des valeurs-clé qui se caractérisent souvent par leur opposé. Afin d'y parvenir, nous nous sommes intéressé aux théories du troisième espace qui proposent une zone décentrée permettant de construire un discours en dehors de l'apparente contradiction. Les activités pédagogiques proposées aux élèves tendent à complexifier leur compréhension des Droits de l'Homme et à les aider à développer une conscience culturelle critique.

La deuxième partie de cette étude présentera le cadre méthodologique choisi, celui de la Recherche-Action dans laquelle l'enseignant guide les activités diverses et les débats. La situation d'observation-participante n'est d'ailleurs pas sans poser certaines questions. Nous avons choisi d'adopter une démarche qualitative de traitement de données issues de questionnaires, de débats et d'entretiens individuels. La diversité des activités engagées permettra de mettre au jour ces contradictions et conflits.

La troisième partie proposera une analyse des données sur les trois principes fondamentaux des DDH (liberté, égalité et justice) mais également sur la façon dont les environnements culturels des élèves contribuent à faire émerger des conflits. Enfin, il nous semblait intéressant d'aborder les stratégies de gestion des dissonances mises en œuvre par les élèves.

Ce projet se terminera par des propositions d'actions pédagogiques et les perspectives futures portées par un tel travail.

Le monde globalisé, 'liquide' dans lequel nous vivons exige que les acteurs de demain soient des hommes et des femmes ouverts à la conscience critique afin qu'ils puissent participer au changement social dans le respect de la diversité et de l'Autre.

Partie I : le cadre théorique

Cette section présente la base théorique à notre étude. Les références appelées permettent de définir quelques notions centrales et de comprendre certains concepts clés sur lesquels se basent l'interprétation des données recueillies. Le cadre théorique général est celui de la didactique des langues-cultures. Notre projet s'inscrit dans un mouvement de réflexion sur l'interculturalité et nous nous baserons sur les recherches de M. Byram et de F. Dervin en rapport aux compétences interculturelles engagées et à la construction d'une identité mouvante. La construction d'un troisième espace (Kramersch, Bhabha, Kostogriz) constitue un cadre intéressant de dépassement des simples contradictions dans les représentations des principes des DDH. Enfin, nous invoquerons les travaux de F. Audigier et du CECR sur l'Education aux Droits de l'Homme et comment ils peuvent contribuer à faire des jeunes d'aujourd'hui des citoyens responsables.

1.1 *CIVILISATION, LANGUE ET CULTURE*

1.1.1 Une didactique des langues-cultures

Ce projet de recherche sur l'éducation aux Droits de l'Homme se met en place dans un cours de Français Langue Seconde. Nous considérons qu'il est rattaché à la discipline de recherche en didactique des Langues-Cultures. Parmi les définitions disponibles, nous retiendrons celle de C. Puren (2012 :2) : « une discipline centrée sur l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention concernant les environnements, pratiques et processus situés et inter-reliés d'enseignement-apprentissage des langues-cultures ». Déjà, depuis les années 70², les

² Voir l'article de C. Puren (2004), *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des 'unités didactiques'*, pour un synthèse historique.

pratiques pédagogiques reflètent l'idée que l'étude d'une langue étrangère n'est pas une fin en soi mais seulement un moyen, au même³ titre que la culture.

« Le passage à une nouvelle configuration didactique n'est devenu effectif qu'au cours des années 80, avec l'intégration de l'approche interculturelle à l'approche communicative [...]. Il y a passage immédiat d'une configuration didactique à une autre entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, tant d'un point de vue de l'objectif social langagier (on passe de l'interaction à la co-action) que culturel (on passe de l'interculturel au c-culturel) » (Puren 2009 : 5).

Ce terme de langues-cultures, aujourd'hui accepté par la communauté des chercheurs⁴ a été défendu par Robert Galisson (2002) dans les années 90. Il s'exprime en titrant une contribution : 'Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures' dans laquelle il revient sur sa définition : «La dimension culturelle est aujourd'hui devenue centrale dans la perspective actionnelle ».

A l'intérieur de cette dimension culturelle, il existe un système de valeurs que les enseignements éducatifs ne peuvent ignorer. Il contribue à la formation de l'enfant en tant qu'acteur social d'un monde globalisé. « Comprendre les valeurs qui nous agissent et agissent avec les autres constitue une avancée décisive dans la connaissance du monde » (Galisson, 2002 : 504). Toujours dans son article, Galisson note la difficulté qu'ont les enseignants à mettre en place des stratégies et des séquences pédagogiques qui permettent aux apprenants de faire un travail sur eux-mêmes et sur les autres.

La notion de didactique des langues est en évolution constante mais les enseignants ont toujours du mal à dépasser la dichotomie langue / culture. Le plus important sans-doute dans ce terme de didactique des langues-cultures n'est pas la langue ou la culture mais le trait d'union. Langues et cultures sont associées à des environnements, qui eux-mêmes débouchent sur la notion de contextualisation didactique abordée en deuxième partie.

La culture de l'enseignant oriente d'une façon ou d'une autre les choix didactiques entrepris dans la salle de classe. Il existe une dimension personnelle non négligeable dans ce choix-là, y compris dans le choix et le traitement du projet qui nous occupe. Le projet didactique et la

³ Le débat est encore largement ouvert sur la proportion entre langue et culture à attribuer dans les cours de FLE

⁴ Bien que des variations existent. On peut par exemple citer le débat entre la notion de 'didactique langue-culture-impact' de A. Raasch et celle de Galisson sur la « didactologie des langues-cultures » (In : Raasch, 2001)

recherche-Action qui s'y réfère se situent donc à la croisée des langues engagées, des cultures, des droits humains et cela traduit un choix politique. Comprendons à cet instant le terme politique dans son sens étymologique : la vie de la cité, et par extension la gestion de la ville par les hommes, ce qui devient inexorablement dans nos sociétés modernes la gestion des hommes par la ville. Dans les deux cas, il s'agit bien de construire un 'agir social', tel que défini par les auteurs⁵ du Cadre Européen de Référence dans la perspective actionnelle.

1.1.2 Capitaux culturels et universels-singuliers

Alors même que Galisson unit Langues et cultures, Louis Porcher (1994 : 5) demande « comment construire une compétence culturelle étrangère chez l'apprenant de langue ». Bien que nous ne partagions pas le même attrait pour le terme de 'civilisation'⁶ qu'il utilise dans le titre de son ouvrage, sa contribution nous intéresse à deux titres.

En premier lieu, les questions épistémologiques que l'auteur aborde renvoient à des débats⁷ encore ouverts dans la communauté des didacticiens en langues-cultures. Il évoque d'abord l'analyse des besoins des apprenants, qu'ils soient objectifs ou ressentis. L'enseignant se doit d'être à l'écoute des apprenants qui formulent des attentes selon 'leurs capitaux culturels'⁸ ; attentes qui évoluent au gré de leur apprentissage mais également dans une perspective d'avenir. L'analyse de ces besoins devrait, selon Porcher, prendre en compte la trajectoire passée de l'apprenant, ce à quoi il aspire dans le moment présent et la direction qu'il souhaite donner à son apprentissage⁹. Cette analyse rejoint l'approche de Byram selon laquelle la dimension culturelle doit se construire en gardant un cap et non en tant que contenu ad hoc. Il convient de « construire un programme », de travailler vers une « structuration de l'étude de la culture en termes de pédagogie » (Byram, 1992 : 20). La deuxième réflexion du chercheur rejoint encore celle de Byram en se demandant ce qu'il est

⁵ Voir notamment le travail mené sous la coordination d'Evelyne Rosen, In : le français dans le monde. *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, 2009, numéro spécial 45, Recherche et Applications.

⁶ Selon Byram (1992 : 85), « le terme français de civilisation couvre de façon très large le mode de vie et les institutions d'un pays donné ».

⁷ On pense notamment à la question sur l'universalisme / relativisme.

⁸ Le capital plurilingue est un des constituants de ce capital culturel. Lire à ce sujet la contribution d'A. Gohard-Radenkovic. (2004)

⁹ On peut donner à titre d'exemple la mobilité internationale ou des perspectives d'ouverture professionnelles.

nécessaire de savoir (faire), comment transformer ce dernier en programmes, et quels critères établir pour évaluer l'enseignement-apprentissage de la culture. A ces questions sans réponses, de nombreuses pistes ont été aujourd'hui exploitées. Ainsi, Byram et Feng (2004) expliquent la différence entre ce qui est et ce qui devrait être. Ce qui fait la différence entre un chercheur et un savant est le désir de créer un changement :

« La première distinction que nous utiliserons pour discuter le travail sur la dimension culturelle de l'apprentissage en langue étrangère et seconde sera désignée par 'recherche' et 'érudition'¹⁰, le premier cherchant une explication ou une compréhension, deux perspectives différentes sur ce qui est, le dernier tentant de mettre en place et d'évaluer ce qui devrait être¹¹ » (idem : 150).

Cette vision implique des changements épistémologiques importants, elle ouvre trois perspectives identifiables dans ce qui devrait être fait pour l'enseignement de la compétence interculturelle :

- une perspective ethnographique
- une perspective critique
- une perspective de mobilité géographique

Revenons un instant sur la notion de capital culturel. Bourdieu (1979) le met en parallèle avec la notion marxiste de capital et définit trois états du capital culturel : une forme incorporée (l'habitus culturel, une sorte de bien social accumulé avec le temps), une forme objectivée (des biens culturels) et une forme institutionnalisée (titres scolaires). Nous considérons avec Perrenoud que l'école est au cœur de cette définition dans la mesure où elle intervient dans les trois formes de capital. Cela renforce notre postulat de départ selon lequel la structure scolaire, dans sa fonction de socialisation, dans les ressources qu'elle met à disposition et dans les diplômes et certificats qu'elle permet d'acquérir, contribue à l'apprentissage à la citoyenneté et aux droits de l'homme.

« Les enfants et les adolescents d'aujourd'hui passent dix à vingt ans de leur vie dans une organisation de type scolaire, 25 à 35 heures par semaine, environ 30 à 40 semaines par an. C'est donc là que se forge assez naturellement une part de leur personnalité et de leur

¹⁰ Byram utilise les termes de 'research' et 'scholarship'

¹¹ ma traduction

capital culturel, là qu'ils vivent une partie de leurs expériences formatrices » (Perrenoud, 1993).

En second lieu, nous nous intéressons à la proposition méthodologique de Louis Porcher des universels-singuliers. Il les définit comme étant « la présence des particuliers dans l'universel et la dimension universelle présente dans un particulier » (Porcher, 1994 : 11). Leur fonction principale est d'établir un lien entre la culture cible et la culture source, ce qui permet à l'apprenant de devenir un « être autonome » (idem : 11). L'approche qui nous intéresse ici réside plus dans la méthode que dans l'objectif, dans « *une authentique méthodologie comparative qui permet d'atteindre les deux objectifs complémentaires d'un enseignement de la civilisation : apprendre à connaître opératoirement la culture étrangère, apprendre à connaître opératoirement sa propre culture* » (idem, p.12). Cette approche contrastive/comparative est fortement présente dans l'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté. Nous espérons montrer avec ce projet de recherche que la didactique des langues-cultures ne vise pas seulement la capacité à communiquer en milieu exolingue.

1.1.3 Le statut de la langue française

La question de la place du français au Maroc est complexe et ambiguë. « Langue seconde ? Langue étrangère à statut particulier ou privilégié ? Chaque agitation identitaire remet au-devant de la scène l'ambiguïté qui entoure son statut » (Benzakour : 2007 : 50). Un regard sociolinguistique serait intéressant mais ne constitue pas l'angle d'approche de cette étude. La majorité des parents des élèves qui constituent notre échantillon a été scolarisé dans un système français. Le français ne constitue plus la langue de la modernité ou même du savoir intellectuel ou technique mais une marque d'héritage et un gage de statut social dans une société qui a connu une politique d'arabisation au lendemain de l'indépendance du Maroc. Nous parlerons, pour définir le type de français parlé par les élèves, d'un français 'mésolèctal', selon la formule de F. Benzakour, (2007 : 53) qu'elle définit comme « un français en contact linguistique, une langue que les locuteurs s'approprient de plus en plus pour lui donner une marque du terroir ». Cette variété de français est différente de celle de l'élite, en ce qu'elle va accepter d'intégrer des néologismes et des interférences (anglais, arabe) pour refléter la société dans laquelle elle prend racine. Il est intéressant de remarquer

que le français parlé par ces élèves est en rupture avec le français élitaire que parlent leurs parents.

L'appellation de langue seconde s'est imposée dans les années quatre vingt car, comme le remarque Cuq « *d'une part, le français ne pouvait pas, ou ne pouvait plus être considéré par les Français langue maternelle de tous les élèves qui l'apprenaient, fussent-ils de nationalité française ; d'autre part dans les pays anciennement colonisés, il ne suffisait pas de déclarer langue étrangère pour régler les problèmes majeurs de son enseignement* » (Cuq : 1991 : 13).

La totalité des individus dans notre échantillon parle français et l'utilise en dehors de la salle de classe mais le fait que notre étude se situe dans un établissement scolaire américain donne au français une place à part, comparé aux autres institutions scolaires du pays. On ne peut donc pas le considérer langue de scolarisation dans la mesure où les élèves suivent l'ensemble des cours en anglais. Le français joue cependant un rôle privilégié dans la communauté scolaire. Il est en effet utilisé comme langue vernaculaire en dehors des cours sans être la langue maternelle des élèves. Bess va dans ce sens en disant que l'on « *considère qu'il y a enseignement/apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours qui en relèvent* ». La dimension sociale du FLS est donc fondamentale ici car « *il s'agit plutôt de former des locuteurs capables de prendre place dans cette communauté langagière particulière constituée par les élèves et les enseignants du collège, capables de s'adresser à leurs camarades, à des adultes, capables de participer à l'élaboration de leurs savoirs.* » (Vigner : 2001 : 58) Cette dimension sociale n'est cependant pas la seule caractéristique. Vigner poursuit : « À cette dimension de la communication sociale s'ajoute, plus lourde d'enjeux pour les élèves, celle relevant de l'acquisition des savoirs, qui mobilise des ressources linguistiques particulièrement importantes. »

La langue seconde se distingue également d'une langue étrangère dont l'objectif serait de communiquer en situation artificielle et d'une langue apprise sur le tard. Mais comment définir ce français autrement que par ce qu'il n'est pas ? Il se situe quelque part entre les deux, entre une maîtrise optimale qui se rapprocherait de la langue maternelle et une zone minimale, proche de la langue étrangère.

Dans tous les cas, la langue seconde joue un rôle important dans le développement cognitif de l'enfant. « Une langue seconde est de nature étrangère qui se distingue des autres langues étrangères éventuellement par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou a revendiqué. Cette communauté est bi-ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. » (Cuq, 1991 : 89)

Le FLS, tel qu'il est vécu didactiquement dans l'environnement que l'on vient de décrire, s'éloigne des techniques communicatives et actionnelles traditionnellement associées au FLE. La question linguistique ne se pose donc pas comme centrale dans notre projet.

1.2 COMPÉTENCE INTERCULTURELLE ET IDENTITÉS PLURIELLES

Proposer une définition du terme interculturel, utilisé tantôt comme un nom, tantôt comme un adjectif, n'est pas chose aisée. Sa portée a beaucoup évolué depuis quarante ans et il a été affublé de nombreux préfixes (multi – trans – inter). Pour un jeune chercheur, ce domaine ressemble plus à un labyrinthe qu'à un concept aux contours bien définis. En outre, il existe une profusion d'écrits sur le sujet. Nous retiendrons cependant l'effort de Gajado, Dervin et Lavandy (2011) qui explorent les différents domaines¹² dans lesquels l'interculturalité évolue. Ils postulent que l'omniprésence et la polysémie du terme en font un sujet d'étude en lui-même :

« Cette constatation de la prégnance du terme, associée au flou de certaines de ses interprétations, à sa polysémie et à ses ambiguïtés, nous amène à postuler que sa plurivocité et son succès le constituent en un objet anthropologique à part entière, à l'instar de la notion de culture, mot 'racine' auquel il est indissociablement lié » (idem : 8).

Dans le domaine de la didactique des langues-cultures, les chercheurs et les enseignants se demandent, après avoir intégré le concept de culture à l'enseignement, comment on

¹² Tension entre universalisme et relativisme, gestions politiques de l'altérité, usages et pratiques discursives.

‘enseigne’ l’interculturel et comment on l’évalue. Le conseil de l’Europe¹³ a été un acteur engagé (à travers la commande de rapport, le soutien à des projets en Recherche-Action et la mise en place de politiques linguistiques) dans la promotion de l’interculturel.

« Dans les perspectives ouvertes par le cadre européen de référence pour les langues et par le portfolio, la compétence plurilingue et pluriculturelle est définie et reconnue comme la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d’un acteur social qui possède à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l’expérience de plusieurs cultures. »(Zarate, 2005 : 16)

Le tournant épistémologique des années 80 a fait passer l’étude des études complexes à celle de la complexité des cultures. Cela implique qu’il faut penser la culture comme un domaine changeant dérivé des échanges, des négociations et des conflits entre individus.

1.2.1 Définition et évolution de la compétence culturelle

Michael Byram a contribué extensivement à la prise en compte du champ culturel dans la didactique des langues-cultures.

« Si l’enseignement des langues entend jouer un rôle véritable dans l’éducation des élèves en tant que citoyens de civilisations avancées, il faut mesurer davantage l’accent – et non l’inverse- sur l’évaluation de l’évolution de la perception des élèves et de leurs attitudes vis-à-vis d’autres cultures, et aussi de la leur »(Byram, 1992 :31).

Evaluer cette perception implique que l’on prenne en compte ce que les apprenants peuvent ou ne peuvent pas faire. En d’autres termes, se pose la question de la compétence culturelle de l’apprenant : « La composante prise de conscience de la culture prend également en compte les dimensions non linguistiques de la culture, et est davantage centrée sur la question du passage d’une compétence monoculturelle à une compétence interculturelle » (idem : 183). L’objectif d’acquérir une telle compétence est la « modification des schèmes existants » qui prend la forme d’un sentiment de perturbation. Cet état ‘de confusion’ que traduit la prise de conscience de la culture peut se définir en termes de conflits, idée centrale

¹³ Notamment avec les contributions de G. Zarate, *identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles*, 2003, In Byram M (1985), *la compétence interculturelle*. Strasbourg. Editions du conseil de l’Europe

à notre projet de recherche, et qui est également repris dans les documents du conseil de l'Europe dans sa définition de la compétence socioculturelle.

« Un apprenant ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle, ce que nous appellerons désormais conflit » (Byram, et al. 1997 :12).

Les chercheurs établissent des compétences qui s'appliquent à la fois à un enseignement général et spécifique. Ces compétences sont perçues comme étant des objectifs de comportements. Ces derniers servent également l'objectif d'être inclus dans des programmes scolaires. Le terme 'comportement' est ici inclusif, il prend également en compte une dimension affective et cognitive. L'agir interculturel nécessite une distanciation de son soi avec l'autre, et implique une adaptation de ses propres valeurs et croyances. L'individu devient alors un intermédiaire. Les outils engagés par l'apprenant doivent lui permettre de construire ce lien entre les cultures. Ce lien pourrait constituer une zone de co-construction identitaire, autrement dit, elle serait l'équivalent de la Zone Proximale de Développement développée par Vygotski¹⁴ et rappelée par Kostogriz (2002) : « la deuxième place est reliée à la construction de la riche ZPD collective, dans laquelle les expériences socioculturelles préalables des étudiants sont le point de départ de développements intellectuels plus importants¹⁵ ». Pour Byram, le statut d'intermédiaire est essentiel dans la distinction qu'il fait entre l'interculturel et le biculturalisme, question qui nous intéresse tout particulièrement dans notre projet et qui sera exploitée dans les entretiens avec les élèves.

« Les meilleures médiations sont celles qui ont une compréhension de la relation entre, d'un côté, leur propre langage et variétés de langage et leur propre culture et les cultures de différents groupes sociaux dans leur société et, d'un autre côté, le langage (variétés) et les cultures des autres, entre lesquels ils se trouvent agir en tant que médiateurs » (Byram M., 2008¹⁶ : 68). L'agir interculturel pour un individu biculturel est différent d'une personne

¹⁴ « Vygotski propose par là une conception radicalement constructiviste qui, loin de considérer l'interaction comme simple déclencheur des processus cognitifs, la comprend comme un facteur qui structure la forme et le contenu du développement cognitif aussi bien que langagier » Lorenza Mondada et Simona Pekarek Doehler, « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 09 novembre 2010, consulté le 05 février 2011. URL : <http://aile.revues.org/947>

¹⁵ Ma traduction

¹⁶ Les citations de cette référence sont ma traduction

bilingue qui pourrait changer spontanément de langue (code switching) selon ses besoins. Il fait appel à une volonté plus profonde de remettre en cause ou de suspendre ses propres valeurs dans l'une ou l'autre des cultures et de faire preuve d'empathie.

Les compétences spécifiques que les auteurs développent dans le rapport au conseil de l'Europe (Byram, et al. 1997 :13) sont au nombre de quatre :

- le 'savoir être' définit « une capacité affective à abandonner des attitudes et des perspectives ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et aptitude cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère ».

Le conseil de l'Europe caractérise ce savoir être par deux attitudes et trois capacités :

- l'ouverture,
 - la relativisation de son propre point de vue,
 - la maîtrise des catégories descriptives,
 - la distanciation de la relation ordinaire à la culture différente,
 - le rôle d'intermédiaire culturel.
-
- Le savoir apprendre qui est « une aptitude à élaborer et à mettre en œuvre un système interprétatif qui met au jour des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues, appartenant à une langue et à une culture avec lesquelles on est familiarisé ou non. » (idem :15)

Le focus de cette compétence se porte sur l'interprétation d'évènements nouveaux dans un contexte situé. Le 'savoir apprendre' est particulièrement mis en œuvre dans le cadre de la mobilité géographique, mais aussi de l'analyse textuelle en présence de marqueurs historiques, sociaux et religieux. Cela s'applique par exemple à l'étude des textes sur les Droits de l'Homme lorsque les élèves doivent repérer « les références transculturelles partagées sur le plan international ainsi que les connotations différentes et diverses qui y sont rattachées dans leur propre culture et dans la culture étrangère. » (Idem : 16).

- Les savoirs. Cette compétence appelle six références : l'identité nationale et culturelle, l'espace, la diversité sociale, les influences étrangères, le fonctionnement des institutions, la diffusion des informations et la création artistique et culturelle.

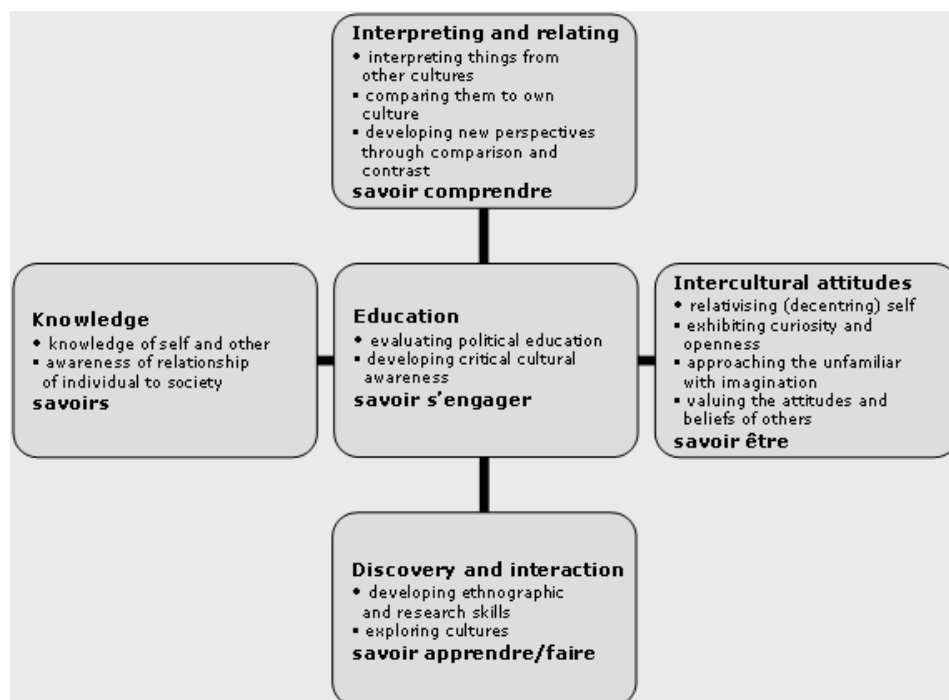
Cette liste est forcément incomplète, et il n'est pas possible de définir avec exactitude les éléments constitutifs d'une culture étrangère. Nous pouvons, d'ores et déjà, avancer que cette compétence des savoirs est centrale dans la mise en place d'une unité didactique sur les DDH. Prenons l'exemple des textes fondateurs sur les DDH présentés et étudiés en classe. Il semble important de permettre aux élèves de les contextualiser et leur fournir la possibilité de se référer à ce savoir. *« Il est bon et juste que les élèves connaissent l'existence [de références disponibles], qu'ils sachent qu'à certains moments de l'histoire, des personnes se sont réunies et ont pris soin de déclarer, d'énoncer, d'écrire, de mettre en texte, pour eux et pour les autres, des normes de jugement et d'action. »* (Audigier, 2000 :15). Il n'est pas, cependant, question de proposer ou d'évaluer les savoirs (ni dans ce projet, ni dans l'esprit de la compétence interculturelle) comme cela pourrait se faire en cours d'histoire ou d'instruction civique. *« L'évaluation de ce savoir permet d'envisager des remédiations aux méconnaissances et aux approximations décelées. »* (Byram, Zarate, & Neuner, 1997 :19)

- Le savoir-faire est défini comme « une capacité à intégrer savoir-être, savoir-apprendre et savoirs dans des situations spécifiques où des contacts biculturels s'établissent ».

Dans le projet qui nous intéresse, c'est particulièrement la référence au 'savoir-faire' d'ordre 'géopolitique' qui sera invoquée dans notamment la maîtrise de références historiques et politiques propres à la culture étrangère et dans la relation que les apprenants peuvent établir avec elle. C'est, par exemple, le cas avec la perception de l'étranger et des immigrés (Marocains en France ou expatriés). A ces quatre types de compétence socioculturelles, Byram en ajoute une dernière qui est celle du **savoir s'engager**¹⁷. Elle prend bien-sûr toute sa signification lorsqu'on aborde le thème des DDH en classe de Français Langue Seconde. Il la définit comme « une habilité d'évaluer de façon critique et sur la base de critères explicites, de pratiques et de produits dans sa propre culture et d'autres cultures et pays » (Byram : 2008 :69). Byram ne laisse que peu de doute sur l'importance de cette cinquième

¹⁷ Critical cultural awareness / political education

compétence en la plaçant au centre de son diagramme ci dessous ‘*des facteurs dans la communication interculturelle*’. Il s’agit pour lui du savoir le plus significatif. D’un point de vue méthodologique, il attache une importance centrale à l’analyse comparative/contrastive entre culture source et cible. Cette approche est susceptible de révéler des conflits ou « un sentiment de perturbation » (Byram : 1992 :184).



La contextualisation de textes authentiques, par exemple, pourrait être un moyen de mettre en perspective les valeurs identitaires issues de la culture cible, et par l’analyse critique, mettre en lumière l’implicite. « L’enseignement de la prise de conscience de la culture devrait, cependant, faire intervenir les deux points de vue faisant de l’apprenant à la fois un ethnographe et un informateur. » (Byram : 1992 :184). Byram poursuit en disant que « le processus de comparaison entre deux points de vue permet d’avoir une prise sur les deux cultures et d’acquérir par là-même de nouveaux schèmes et une compétence interculturelle » (idem). Cette démarche requiert un engagement personnel qui n’est pas sans jugement. L’apprenant est un acteur social situé, et l’auteur reconnaît qu’enseigner une langue-culture implique de se positionner idéologiquement au-delà de nos frontières. Reconnaître qu’il y a un Autre n’est toutefois pas suffisant. Il convient de faire une analyse critique de l’autre par rapport à soi, de se retourner sur soi-même (effet de miroir) et de prendre conscience du caractère évolutif des représentations et des symboles. Ce processus est complexe (d’autant

plus que la culture étrangère est éloignée) mais « *les difficultés peuvent être surmontées si les apprenants acquièrent une partie d'un autre système conceptuel en comparant certains mots ou concepts clés d'une culture avec ceux d'une autre culture, établissant ainsi des points de contact et de différences entre ces phénomènes qui peuvent paraître similaires en surface* » (idem :99).

Dans sa contribution au rapport édité par le conseil de l'Europe, G. Neuner détaille un peu plus les compétences socioculturelles autour de trois aspects à prendre en compte dans l'élaboration des programmes d'enseignement. Ces critères ont guidé l'unité didactique sur les DDH.

- Définir le contenu socioculturel. Ce dernier est centré, nous dit-il, sur la matière avec des 'informations d'ordre systématiques, des informations complètes' et enfin des 'informations représentatives' (Byram, Zarate, & Neuner, 1997 :75).

Nous avons élaboré notre unité didactique en proposant des séquences d'enseignement-apprentissage permettant aux apprenants de se familiariser un peu plus et progressivement avec les DDH (à travers notamment une e-BD, la lecture de déclarations des DDH et une session de recueil d'informations à la bibliothèque).

- Le deuxième critère est centré sur l'apprenant. Nous avons inclus une approche plus locale des DDH en proposant des activités invitant les élèves à exprimer leur vécu. Cela a été rendu possible avec des débats, des tâches écrites et des jeux de rôle.
- Adapter le contenu au niveau des apprenants. On considèrera¹⁸ que les élèves ont ici un niveau avancé en langue française, ce qui permet de « discuter des implications interculturelles des habitudes et des rituels » (idem : 77).
- Les 'qualifications clés' de l'apprentissage social. Les activités proposées ont été élaborées et menées dans une perspective de distanciation, de tolérance, d'empathie et de prise de conscience identitaire.

Certaines questions soulevées lors des discussions et débats ont entraîné de vifs échanges entre les élèves, et notamment sur le thème de la religion, de la justice et de l'immigration. Nous avons essayé de guider les débats dans un souci d'acceptation, de différences culturelles et dans le but de permettre « une prise de conscience aigüe des traits propres à sa

¹⁸ Cette considération se fait a priori des dispositifs mis en place.

culture [...] et sur ses modes de pensée mais *aussi*¹⁹ en sa capacité à faire partager cette prise de conscience » (idem : 68). Nous pensons avec Byram que « la tolérance vis-à-vis d'autres cultures fleurira plus aisément que les élèves ressentiront leur propre culture [...] comme quelque chose d'étrange, de différent, et ne constituant pas forcément la 'norme' ».

(Byram : 1992 :39).

1.2.2 Le concept de troisième place

« La métaphore de troisième culture capture la prise de conscience grandissante des apprenants en langue au point culminant de la langue ainsi que les forces sociales et politiques plus grandes qui gouvernent son usage ²⁰ » (Kramsch).

Afin de dépasser les contradictions et le flou inhérent à l'interculturel, certains chercheurs ont proposé des modèles qui créent un espace 'à côté', une troisième voie. Nous considérons que ces théories peuvent offrir un cadre théorique intéressant à notre projet dans la mesure où il propose de dépasser la dichotomie traditionnelle entre culture cible et culture source. Notre choix s'est arrêté sur trois théories qui amènent un éclairage différent, mais complémentaire sur la façon d'être compétent interculturellement dans une troisième place qui n'est pas l'addition de soi et de l'autre, mais plutôt une zone d'où l'apprenant peut se distancier des deux cultures afin de comparer, interpréter, négocier et discuter les significations. Les théories du troisième espace²¹ ont certaines caractéristiques en commun :

- le désir de dépasser une approche binaire de la rencontre avec l'Autre ; qu'elle soit mise en place dans un contexte postcolonial (H. Bhabha), avec un projet de Recherche-Action (C. Kramsch) ou encore à travers une approche plus sémiotique (Kostogriz).
- La nécessité de mettre en place des stratégies de négociation tout en laissant à l'autre l'opportunité d'exprimer sa voix, ses différences.

¹⁹ En italique dans le texte

²⁰ Ma traduction

²¹ Nous emploierons de façon identique les expressions de troisième espace, de la troisième place ou du tiers-espace. Ils traduisent le concept anglo-saxon de 'third space'.

- La promotion des stratégies de l'imagination (Kramersch) et / ou de l'ambivalence (Bhabha), et / ou des conflits (Kostogriz)

Feng (2009 : 75) résume en ces propos la troisième voix :

« En résumé, la perspective du troisième espace ne fait pas que remettre en question les vues traditionnelles de l'insaisissable notion de culture mais de façon plus importante problématise notre perception 'normale', polarisée ou binaire des relations entre, par exemple, l'ouest et l'est, la communication interculturelle et intraculturelle, éducation et formation, apprentissage profond et de surface. »

Voyons en détails ce que proposent ces auteurs.

La théorie de Homi K. Bhabha

La thèse de Homi Bhabha nous fournit un vocabulaire conceptuel d'hybridité et de tiers-espace dans le contexte d'un discours postcolonial. Sa thèse nous concerne d'autant plus que le projet en Recherche-Action se déroule au Maroc, pays colonisé par la France. Il commence par opposer la différence culturelle et la diversité culturelle. Il affirme que les pays occidentaux ont manipulé la réalité multiculturelle en créant de la diversité culturelle afin d'en limiter la différence culturelle. « C'est que l'universalisme, qui rend possible la diversité, dissimule aussi des normes, des valeurs et des intérêts ethnocentrés ». (Bhabha, 2006 : 1). Contrairement à la diversité culturelle (qui ne serait que la façade positive d'une politique « fondée sur une norme qui dissémine la différence culturelle » (idem : 1), la différence culturelle représenterait un « espace productif où la culture est produite comme différence, dans un esprit de différence (otherness) ou d'altérité » (idem : 2).

Il remet également en cause la thèse des universels-singuliers qui « limitent notre capacité à comprendre la manière dont les cultures construisent leurs propres systèmes de signification et d'organisation sociale » (idem : 2). Que propose-t-il pour pallier à ce constat sévère ? Il met en place le concept d'hybridité dont l'usage pourrait sembler à priori problématique, voire agressif²². Il ne définit pas l'hybridité comme étant un espace apaisé et consensuel. Au contraire, il est nécessairement conflictuel car il « vient perturber les histoires qui le constituent et établit de nouvelles structures d'autorité, de nouvelles initiatives politiques,

²² Car cette notion implique qu'il existe au départ quelque chose de 'pur'.

qui échappent au sens commun ». Bhabha réhabilite la notion de conflit qui devient alors un élément productif en rendant visible ce qui semblait pris en tenaille entre la culture source et la culture cible. Ainsi, cet espace de conflits et d'action va contribuer à une dynamisation dans l'apparition de nouvelles représentations symboliques. Grâce à l'outil de la traduction, les situations conflictuelles, voire antagonistes se mettent au jour et sont exploitées pour créer du sens. Ce tiers-espace agit comme une traduction ; c'est-à-dire une interprétation forcément personnelle des discours et des forces en présence. En utilisant cet outil linguistique dans le domaine interculturel, les individus ont la possibilité de négocier les significations et les symboles (tout comme on pourrait discuter sur la forme, la portée et la signification sémantique d'une phrase à traduire. Il s'explique encore en disant que « toutes les cultures sont des pratiques d'interpellation productrices de symboles et constitutives de sujet ».

Bhabha contribue à développer une approche qui évite les antagonismes binaires issus de la colonisation. L'hybridité n'est pourtant pas un objectif mais « un processus qui consiste à s'identifier à un objet de référence [otherness]. » (Bhabha, 2006 : 3). Il considère que les situations nouvelles (sociales et politiques notamment) doivent se gérer non pas en relation aux principes anciens mais avec la négociation. Aucune culture n'est parfaite ou ne peut accéder à la plénitude²³. Le concept d'hybridité est par conséquent foncièrement inclusif : « il me semble donc que la négociation politique est déterminante, et c'est ce dont il est précisément question avec le concept d'hybridité » (idem : 4). Le soi et l'Autre sont mobilisés afin de produire du sens au travers de ce tiers-espace « qui constitue les conditions discursives de l'énonciation qui assume que le sens et les symboles de la culture n'ont pas d'unité ou de fixité primitive » (Feng, 2009 : 75).

La troisième place de C. Kramersch

Kramersch propose un modèle d'enseignement-apprentissage de la culture par la langue afin d'aller au-delà de la traditionnelle division née de l'universel et du particulier. Elle travaille à créer une plateforme de dialogue où s'ajustent les conflits et les différences. En ce sens, elle rappelle avec force les responsabilités sociales et politiques de l'enseignant. Elle contribue ainsi au renouveau de l'éducation aux Droits de l'Homme et à la citoyenneté,

²³ Cette thèse va dans le même sens que celle présentée par Sousa Santos qui parle d'imperfections ou de Gadamer qui présente le concept de finitude. La prise de conscience de sa propre imperfections / finitude est une condition de l'ouverture à l'autre.

cadre dont se nourrit ce projet. En utilisant des stratégies empruntées à la Pédagogie Critique, Kramersch participe à l'élaboration d'une compétence interculturelle définie comme une façon de s'engager. Contrairement à Bhabha, Kramersch cherche des applications empiriques à sa théorie. Elle aborde le concept de troisième place avec un sens pratique de l'action pédagogique. Nous proposons de définir son modèle et de présenter comment elle le traduit dans une salle de classe en présentant un projet de Recherche – Action qui a inspiré notre travail. Pour Kramersch, la troisième place est constituée d'une identité imaginée qui offre à l'apprenant de langue étrangère la possibilité de faire évoluer son identité culturelle. Cette dimension a trois caractéristiques :

- Il s'agit d'une culture populaire : les apprenants vont construire un sens en marge du discours officiel en utilisant les outils et les ressources qui sont à leur disposition (les leurs et ceux des autres). Il s'agit d'un espace de confrontation, de subversion tactique dans lequel l'individu va se positionner au sein et contre celui des autres. « Bricoler [en français dans le texte] signifie construire *notre*²⁴ espace au sein et contre le *leur*, de parler de *notre* signification avec *leur* langage » (Certeau, cité par Kramersch).
- Une culture critique. Elle encourage à faire des comparaisons et des connexions, à aller au-delà de l'évident, de ce qui est présenté. Cette attitude permet, notamment avec les ressources engagées par l'enseignant, d'établir des liens avec les discours qui sont présentés aux apprenants (à travers des manuels, des livres, des exercices par exemple). Une approche comparative les aide à mettre en perspective les catégorisations sociales exprimées dans la langue-culture cible et source. Ce que Kramersch définit ici est un élément fondamental de la pédagogie critique dont se nourrit l'Education aux Droits de l'Homme.
- Une culture écologique. Cette troisième caractéristique, définie par l'auteure comme « hautement sensitive au contexte » (Kramersch, 2009 :239), consiste en l'utilisation de matériel varié associé à toutes sortes de méthodes²⁵ qui vont concourir à la destruction puis la reconstruction subversive de signes. « Le développement de la compétence interculturelle²⁶ nécessite une compréhension écologique des

²⁴ En italique dans le texte

²⁵ 'any methods that works' (idem : 239)

²⁶ 'Cross-cultural' dans le texte

environnements sociaux et culturels qui peuvent seulement émerger de perspectives contrastives des cultures source et cible. » (Kramersch, 1991 :178).

La troisième place porte une attention spéciale à l'environnement ; en ce sens elle est forcément contextualisée. Kramersch a mené de nombreux projets de recherche²⁷ empirique particulièrement entre les cultures américaines et allemandes. (Kramersch : 2002). Pour elle, il est vital de relier la théorie, la recherche et la pédagogie : « Je commence à regarder comment la recherche sur la linguistique appliquée et la théorie peuvent m'aider à formuler certaines de mes questions à l'origine en problématique de recherche²⁸ » (Kramersch : 2002). Le projet en Recherche-Action qu'elle présente dans cet article a retenu notre attention sur un plan méthodologique et sur l'objet enseigné (la notion de l'étranger). Il s'agissait de mettre au jour les différentes perceptions de l'étranger (pour un étudiant allemand et américain) à partir d'une histoire courte. Elle a construit sa séquence didactique autour de cinq phases :

- Brainstorm / Remue-méninges sur la notion d'étranger.
- Les élèves écrivent un résumé de l'histoire en 4 ou 5 phrases en classe.
- Lecture comparative des résumés. La chercheuse réalise que les silences observés lors de la première séance n'étaient pas dus à un problème seulement linguistique. C'était avant tout un problème culturel. Après avoir effectuée des va-et-vient avec la théorie, elle arrive à la conclusion que les étudiants avaient développé une 'identité textuelle' qui « exprime comment ils se positionnent eux-mêmes par rapport à l'histoire, c'est-à-dire leur position de sujet » (Kramersch : 2002 : 8).
- Elle parvient ensuite à dégager quatre problématiques de recherche sur cet exercice-pilote qu'elle décide de répliquer avec un groupe plus important d'étudiants américains et d'y rajouter des entretiens semi-directifs en sélectionnant un échantillon de 20 à 25 étudiants.

²⁷ On peut citer par exemple ce projet qui décrit en détail un épisode de mauvaise compréhension entre deux étudiants qui discutent de l'histoire dans une interaction asynchrone : Toward an intercultural stance. Teaching German and English through telecollaboration. (coauthored with P. Ware). *The Modern Language Journal* (2005) 89:2, 190-205.

²⁸ Toutes les citations extraites de cette référence sont le fait de ma traduction.

- Les entretiens portent sur les réflexions que les étudiants ont menées sur leurs résumés, les raisons qui les ont amenés à composer les résumés, la façon dont ils les ont écrits et ce qu'ils ont pensé de l'histoire.
- Enfin la dernière phase est un retour en salle de classe (d'où le titre de l'article) avec ses données et ses analyses en tête. A savoir, comment les étudiants utilisent les ressources linguistiques et stylistiques de la langue allemande pour exprimer une réalité culturelle qui leur est étrangère, et « quel genre de 'soi discursif' ils construisent dans ce processus » (idem : 14).

Après avoir lu cette contribution de Claire Kramersch, nous nous sommes demandé si, comment et dans quelle proportion ce type de recherche empirique était 'transférable' à notre projet sur les DDH. Au niveau méthodologique, nous retenons certains engagements :

- Le nécessaire va-et-vient entre les données, la théorie et la salle de classe.
- La prise en compte d'une dimension macro et micro.
- Donner du sens aux détails sans perdre le sens du 'tout'.
- L'approche comparative/contrastive des productions des élèves.
- L'utilisation d'entretiens semi-directifs pour révéler et/ou prendre de la profondeur par rapport aux activités pédagogiques engagées.

Mais aussi des différences :

- Un focus linguistique et stylistique plus important chez Kramersch (qu'il serait possible de mettre en place dans notre projet).
- Un échantillon plus représentatif.
- Des cultures source et cible appartenant à un système de valeurs relativement similaire (allemand-américain : nous restons dans le cas de Kramersch dans l'occident) alors que notre projet implique des contextes culturels très différents.

Au terme de son analyse, la chercheuse arrive à la conclusion que la notion de l'étranger peut révéler la construction d'une identité temporaire en relation à l'objet étudié. Elle parle d'identité textuelle. Par analogie, nous nous demandons comment l'influence

d'environnements différents affecte le discours des élèves sur les Droits de l'Homme et comment ils contribuent à leur construction identitaire. Finalement, ce projet en Recherche-Action, cette 'excursion dans la théorie', comme Kramersch la nomme, lui aura permis d'élargir son horizon de la pratique en salle de classe. N'est-ce pas là tout l'objet d'une Recherche-Action ?

Dans le tour d'horizon des chercheurs qui ont présenté une théorie du troisième espace, celle de Kostogriz a retenu notre attention car elle est fondée sur les contradictions et les ambivalences des attitudes et des discours en contexte multiculturel. Il se pose la question de savoir comment l'enseignant peut aider les apprenants (souvent en échec scolaire) à vivre et à apprendre avec ses ambivalences.

La thèse de A. Kostogriz

Ce chercheur australien « lie le troisième espace au développement de la compétence interculturelle et à la construction d'une communauté de classe de la différence » (Kramersch in Li Mei : 240). Il utilise le concept de troisième espace pour décrire le processus cognitif qui s'active dans un contexte d'apprentissage en privilégiant des perspectives humaines multiculturelles. Dans ce contexte d'apprentissage, les apprenants vont prendre en considération des points de vue divergents sans se soumettre toutefois à l'idéologie dominante. Cet espace devient alors une zone de compétition et de négociation où la signification des objets est interprétée. C'est en ce sens que la troisième voie se définit comme un espace de productions culturelles-sémiotiques.

Les théories du troisième espace dans la construction du sens ne peuvent être vraiment appréciées que « quand la différence est reconnue et utilisée en tant que ressources pour la littératie – l'apprentissage dans des conditions de multiculturalisme et de multimodalité sémiotique.» (Kostogriz, 2002 :9). En appliquant le troisième espace à l'enseignement de la littératie, il fournit une politique spatiale de la différence.

Bien sûr le champ d'application du tiers-espace de Kostogriz est assez éloigné de celui que nous connaissons dans ce projet. La réalité multiculturelle des salles de classe australiennes n'ont pas grand-chose en commun avec les écoles privées marocaines. Ce n'est cependant pas tant le milieu, ni d'ailleurs l'objet sur lequel se base sa thèse que nous évoquons mais

plutôt sur ses postulats théoriques et son approche méthodologique. Kostogriz travaille à révéler les contradictions et les différences chez les élèves. Autrement dit, il considère que le capital culturel de chaque élève devrait être exploité afin de créer une communauté de la différence. Ici, ce ne sont pas les questions de race ou de classes sociales qui sont confrontées car elles ne seraient pas révélatrices des positions dissonantes au sein de notre échantillon. Il s'agit plutôt à travers les expériences vécues et le rôle de la structure scolaire notamment de mettre au jour les contradictions dans les représentations des principes des DDH. La troisième voie, quelque soit son champ d'application, est caractérisé par un espace où les apprenants d'une langue-culture étrangère sont libérés des contraintes imposées par des idéologies dominantes, on ne serait-ce que bipolaires. Les stratégies mises en place dans cette zone promeuvent la conscience critique, la compréhension interculturelle des environnements socialement construits qui nous entourent. C'est ce que Kostogriz tente de réaliser par le biais de la littératie, c'est ce que nous essayons de développer avec les droits de l'homme.

1.3 CITOYENNETE GLOBALE ET EDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME

La plupart des chercheurs que nous évoquons ici (Bhabha : 2006, Byram :1992, 2008, Kramsch :2002) posent la diversité comme le socle essentiel à l'interculturalité.

« Les cultures et les identités s'inscrivent dans cette tension permanente, tension d'autant plus forte que les identités sont de moins en moins formulées définitivement, qu'elles se construisent selon des choix et des stratégies dans une pluralité d'allégeance et d'influences » (Abdellah-Pretceille, 2010 :128).

1.3.1 Identités plurielles

Nous souhaitons aborder la notion de pluralité sous un angle identitaire, ce que V. de Gaulejac (2009) nomme²⁹ « les multiples visages de l'identité » qui reprend les principales thèses de la sociologie clinique auxquelles il contribue. Dervin (2009) parle de « l'identité mouvante » du sujet. 'Faire' de l'interculturel en classe de langue, c'est travailler sur les

²⁹ Chapitre quatrième de son ouvrage

contradictions qui nous touchent tous à travers une identité sans cesse changeante que l'Autre contribue à transformer et donc c'est aussi remettre en question l'idée que la culture et l'identité gouvernent l'un et l'autre dans les interactions.

La réaction de l'élève dans les différentes activités proposées ici va ainsi dépendre de ses schèmes, de la situation donnée et des interactants. L'idée que défend Dervin est que l'individu n'est pas libre, lorsqu'il est en situation d'interaction. « L'intersubjectivité met l'accent sur le fait que les individus ne sont pas libres de tout quand ils interagissent et qu'ils ne peuvent s'identifier librement » (Dervin, 2010 :4). Ce constat d'une liquidité du monde et des cultures emprunté à Bauman (2006, 2007) amène l'auteur à repenser les termes de culture et d'identité qu'il considère comme trop figés et donc non plus adaptés au monde globalisé, hétérogène que nous connaissons. Il préfère d'ailleurs parler de *culturalité* et d'*identification*³⁰ dans le but de signaler les diverses modalités de présence dans le monde. » (idem : 6). Le monde liquide et mouvant mène nécessairement à des peurs qui se traduisent par des interrogations, des conflits entre son 'identité de façade' qui peut se traduire par des critères de religion, de nation, d'ethnie ou de langue et l'identification qui représente une construction identitaire en perpétuelle évolution car elle change au gré de nos rencontres. « La globalisation entraîne une sorte de pluralisation des identités » (Bauman, 2004 :20, cité par Dervin (2011 : 4)³¹. En conséquent, l'individu est partagé, déchiré par ce réseau d'interactions. Ce sont ces zones de conflits qui requièrent des négociations que nous souhaitons mettre au jour dans notre étude. Cette 'inconsistance' entraîne de 'l'instabilité et de la contradiction' (Dervin, Forth).

Dervin poursuit en disant que de cette complexification des identités naît un réflexe homogénéisant. Les individus développeraient ainsi des mécanismes de protection qui se traduiraient par « une tendance à se grouper autour d'identités primaires religieuses, ethniques, territoriales ou nationales » (Castells³² cité par Dervin : 2011 :3). L'individu opère donc une sorte de retour aux racines caractérisé par un désir d'appartenance fort à la communauté dans laquelle il se sent le plus en sécurité, une communauté qui va représenter une sorte de « contrat d'assurance contre les risques de l'incertitude créés par les mondes

³⁰ En italique dans le texte

³¹ Disponible à : <http://users.utu.fi/freder/dervinhandbookcorrect.pdf>

³² Castells, M, 1996, *The power of identity*, Malden, MA : Blackwell

pluriels dans lesquels nous vivons » (Dervin, forth :4). La communication interculturelle doit s'intéresser plus à ces contradictions et inconsistances (que nous nommons 'conflits' dans notre projet) afin de faire ressortir des contextes de situation plutôt que de définir ce que constitue *la* culture d'un acteur à travers ce qui serait des discours de vérité ou des artefacts. Cependant le chercheur est face à une situation complexe et difficile (voir supra liquidité/homogénéisation), car il n'a pas accès à ou ne contrôle pas tous les événements au sein des interactions.

L'échantillon d'élèves présents dans notre étude semble confirmer cette thèse de l'apparente homogénéisation. C'est donc ce que nous essayons de relever avec cette Recherche-Action, aller derrière la façade pour révéler les conflits des élèves à partir du thème des Droits de l'Homme. Dervin propose la thèse de l'interculturalité 'janusienne'³³. Selon lui, le chercheur doit dévoiler à l'aide d'une analyse discursive et énonciative à la fois le processus liquide et solide des sujets. Comment explorer les couches cachées des discours des élèves ? Cette approche post-moderne de la liquidité vise à prendre en compte la complexité des sujets dans leurs environnements. Cela pose la question des méthodes de recherche à utiliser. L'auteur se demande « quels outils analytiques correspondent le mieux au travail sur des discours instables » (Dervin, 2011a :40). Il s'intéresse à la façon dont des étudiants chinois construisent leur identité et non ce qu'elle est.

1.3.2 Pédagogie et culture politique

Les années 90 constituent un nouveau tournant paradigmatique dans l'éducation interculturelle avec la demande croissante d'une prise en compte d'un éveil critique à la culture³⁴ dans l'apprentissage des langues-cultures. La thèse selon laquelle l'enseignement des langues-cultures est de facto un acte politique n'est pas nouvelle. Elle est, entre autre, à la base du développement de l'éducation à la citoyenneté, aux Droits de l'Homme.

³³ En référence au Dieu à deux visages

³⁴ Expression que nous retenons pour traduire le concept de 'critical cultural awareness'. Traduction proposée par le conseil de l'Europe dans *citoyenneté démocratique, langue diversité et droits de l'homme*, H. Starkey, 2002, conseil de l'Europe. Nous considérons en outre que cet éveil est synonyme d'une prise de conscience.

La nature idéologique de l'enseignement des langues étrangères a été bien documentée. Nous nous référons ici à trois contributions majeures ; les travaux de M. Byram (2008), de M. Guilherme (2002), et du conseil de l'Europe par la voix de Starkey (2002). Nous montrerons ensuite comment l'Education aux Droits de l'Homme se rattache à ce nouveau paradigme (Audigier 2000).

La globalisation politique, sociale, économique a entraîné une plus grande mobilité des citoyens qui cherchent de nouvelles expériences et rencontres, qu'elles soient à but professionnel, culturel, linguistique ou même familial. Ces besoins ressentis par un nombre croissant de jeunes a eu un impact sur les systèmes éducatifs à qui on demande, non seulement d'être un relais des savoirs, mais aussi de contribuer à la formation de citoyens conscients du monde. Le développement des nouveaux outils de communication a fortement favorisé la liquidité des communautés. L'école se doit d'apporter une réponse à ces transformations sociétales qui traduisent des cartes culturelles et identitaires de plus en plus complexes. L'éducation à la citoyenneté est souvent concomitante à un constat d'échec des systèmes éducatifs.

Le concept d'une prise de conscience critique (ou éveil) intègre la dimension politique. Il est donc important que l'enseignement en langue-culture étrangère reflète cette réalité d'une citoyenneté globalisée. Enseigner dans ce domaine n'est donc pas un acte neutre et ignorer la dimension politique est déjà en soi un acte politique. « Pennycook remet en question les vues traditionnelles de l'enseignement de la langue anglaise selon lesquelles la linguistique appliquée n'a rien à voir avec la politique » (Newfields, 1995 :21).

Guilherme (2002 : 18) rejoint cette thèse en affirmant que :

« La pédagogie, c'est un engagement culturel et politique qui transforme l'enseignement et l'apprentissage en une forme de politique culturelle en ce sens qu'elle fournit l'opportunité aux enseignants et aux étudiants de construire leurs vues d'eux-mêmes et du monde dans une attitude proactive qui va au-delà de l'effort interprétatif »³⁵.

Avec Byram (2012), ils font une précision d'importance, à savoir postuler que l'enseignement est un acte politique ne signifie pas qu'il s'agisse d'un endoctrinement ou encore d'appliquer ses vues politiques aux activités pédagogiques. La dimension politique

³⁵ Toutes les références de cet ouvrage sont ma traduction.

n'est autre que la manifestation du fait que les enseignants font face à leurs responsabilités sociales et politiques dans l'éducation des jeunes. L'analyse de Guilherme l'amène à formuler cinq dimensions qui constituent une approche systématique de l'éducation en langue étrangère ; l'interaction entre soi et l'autre, la dimension culturelle, éducative, politique et éthique. La dimension politique comprend les postulats suivants :

- La nature politique de l'éducation devrait être explicite.
- L'interaction entre contexte macro et micro devrait être prise en compte.
- La multitude et complexité des positionnements des sujets qui reflètent des configurations de pouvoir devraient être relevées.
- Les droits politiques de chacun indépendamment de leur origine culturelle devraient être renforcés.
- La capacité à mettre en question des relations de pouvoir devrait être promue.
- Les réalités culturelles devraient non seulement être interprétées mais aussi transformées.
- La célébration d'une diversité individualiste, a-historique et dépolitisée devrait être évitée.
- L'intégration de citoyens dans des nouvelles configurations politiques devraient être facilitée.

La prise en compte de ces éléments dans cette liste, certes exigeante, vise à rappeler que les dimensions socio-politico-culturelles de l'éducation peuvent aider à la construction de communautés inclusives et représentatives de la diversité et de la différence. Nous faisons le parallèle ici avec le savoir s'engager de Byram qui promeut l'analyse critique, le questionnement et l'évaluation des apprenants. Toutefois, les deux auteurs diffèrent quelque peu sur l'engagement politique à donner à l'enseignant. Alors que Byram (2008 :150) ne parle que d'engagement sur le monde, Guilherme (2020 :158) prend le parti « d'interroger des idéologies dominantes et subordonnées, ainsi que de donner une voix aux discours qui sont rendus silencieux ».

1.3.3 Conscience culturelle critique

Après avoir postulé que l'action d'enseigner une langue-culture étrangère est nécessairement politique, nous souhaitons désormais montrer que le concept de conscience culturelle critique constitue un pas supplémentaire dans l'intégration du politique dans l'éducation. Jacquet (2007 : 27) explique :

« La pédagogie critique est une notion complexe et multidimensionnelle qui éclaire la dimension politique de l'éducation et vise des transformations sociales et humaines ».

Pour Guilherme (2002 :217), la pédagogie critique « adopte à la fois un point de vue qui questionne et qui est pro-actif en combinant la description, la réflexion et l'interprétation avec l'exploration, la création et l'intervention ». Cela implique de former des éducateurs qui sont des praticiens réfléchis et des facilitateurs de dialogue. Le rôle des enseignants est repensé et ils sont intégrés aux dispositifs didactiques afin de construire des savoirs avec les apprenants et ne plus être qu'un simple organe de diffusion de savoir.

Guilherme propose un modèle qui intègre trois composantes, toutes empreintes d'une forte dimension politique :

- Une approche interdisciplinaire qui met en relation les études culturelles, la pédagogie critique et la communication interculturelle.
- Une éducation des droits humains qui se met en pratique à travers l'éducation à la citoyenneté démocratique.
- Une série d'opérations stratégiques qui prennent place sur trois niveaux (local, national, global) et qui sont motivées par des croyances, des valeurs et des attitudes.

Byram et Feng identifient trois forces qui conduisent l'approche critique : la notion d'identité dont l'internationalisation a provoqué le changement, les recherches sur la théorie de la pédagogie critique et l'impact de l'anglais en tant que lingua franca.

Notre projet s'inscrit dans cette approche tripartite et a l'ambition de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement-apprentissage centrées sur l'apprenant. Il se propose de confronter

ce dernier aux réalités globalisées en engageant son éveil critique sur les Droits de l'Homme. Nous considérons que c'est en donnant la parole aux apprenants, en confrontant leurs représentations des principes de liberté, d'égalité, de justice notamment qu'ils vont pouvoir construire avec l'Autre (ensemble) leur identité et participer au changement social.

1.3.4 L'Education aux Droits de l'Homme et une citoyenneté redéfinie

L'Education aux Droits de l'Homme (EDH) propose un cadre théorique et méthodologique à cette étude. Nous invoquons pour cela les travaux de François Audigier dans ce domaine. Face aux tensions permanentes dans les sociétés modernes, l'EDH constitue une réponse possible qui « contribue à la dynamique de sociétés et à penser leur résolution selon des procédures qui s'efforcent de pacifier en considérant les personnes égales en dignité et en droit. » (Audigier, 2000 :2). Il définit l'EDH à travers certains constituants qui lui permettent d'abord de la différencier de l'éducation civique³⁶ et d'un embrigadement qui imposerait des normes sociales.

- L'expérience vécue de l'individu, et particulièrement dans notre cas la prégnance des situations vécues dans le cadre scolaire ainsi que les réflexions s'y rattachant.
- L'école ne saurait avoir un fonctionnement contraire aux valeurs qu'elle aspire à transmettre.
- La construction de la connaissance. Il est important de rappeler que les DDH constituent une réalité historique. Cependant les 'textes fondateurs' tels que nous les avons appelés dans notre étude ne doivent être proposés que comme textes de référence. Ils ne constituent que des « références disponibles à tout moment pour étayer le jugement et l'argumentation ». (idem : 15)
- Le rattachement des DDH au domaine juridique³⁷. Eduquer aux DDH, c'est avant tout « mettre une norme aux mains de la personne » (idem : 10), c'est-à-dire un cadre d'action positif qui permet à l'individu d'être protégé et qui délimite un espace de liberté.

³⁶ Matière qui consiste à transmettre un savoir institutionnel et politique sans engager véritablement l'apprenant.

³⁷ Comprendre ici les théories positivistes et non normatives du domaine juridique.

- Une conceptualisation de droits permettant de « construire des instruments de pensée et d'action pour comprendre autrement [...] sa place dans la société. » (idem : 11)
- Le rôle du débat et de l'argumentation. L'EDH offre un terrain propice à discuter, écouter et convaincre. Bref, être engagé avec l'autre. En cela toute situation d'interaction en salle de classe constitue un apprentissage de la démocratie. Tout comme la politique et le droit qui sont associés à un travail d'interprétation, l'élève va devoir « arbitrer entre des valeurs et des normes contradictoires. » (idem).
- La méthode comparative. C'est en confrontant des situations vécues (les siennes et celles des autres) que l'individu va pouvoir se distancier. Comparer, c'est apprécier une autre réalité, l'évaluer, négocier et arbitrer. Comparer, c'est réaliser qu'il existe d'autres représentations que les siennes, c'est favoriser l'affectif en engageant la dimension cognitive. « Comparer n'est pas réduire, au contraire, comparer c'est examiner ce qui est commun et ce qui est spécifique, c'est donner les moyens de comprendre ce qui est spécifique et ce qui est plus large, voire universel » (idem : 14). Cela peut être entrepris par des études de cas qui rendent compte de la diversité des contextes. En résumé, comparer c'est s'éveiller.

Enfin, Audigier construit un schéma didactique en trois phases non linéaires qui reprend les composantes supra :

- Un travail sur les conceptions et les représentations à travers des situations de remue-ménages.
- Une présentation de la diversité des réalités et des contextes.
- Des moments de formalisation.

L'EDH a laissé place plus récemment à l'éducation et à la citoyenneté. Toutes les deux trouvent leur source dans les théories de la pédagogie critique comme nous le rappelle Guilherme (2002 :19). « La pédagogie critique est étroitement connectée à l'éducation, à la citoyenneté multiculturelle et démocratique ». Alors que l'EDH se concentre sur l'individu en tant qu'être humain, le concept de citoyenneté rappelle une dimension collective de l'homme. Certes, il jouit de droits fondamentaux, mais il a également des responsabilités car il est constamment en interaction. « Le citoyen ne peut penser ses droits en seule référence à lui-même, il doit les penser dans une relation aux autres. » (Idem : 6).

Une citoyenneté redéfinie

Le Conseil de l'Europe a bien marqué ce tournant en cela qu'il base sa politique linguistique éducative sur la notion de citoyenneté démocratique (Starkey, 2002), (Audigier, 2000). Ces parutions se veulent en réaction à un certain retour de la citoyenneté volé de son sens politique. Il ne serait devenu qu'un 'vivre ensemble'. Or, la dimension politique constitue pour ces auteurs le ciment même du concept recadré. Il tient à rappeler que toute société (démocratique) ne peut pas être que civile. Tout individu a bien des droits et des obligations, le droit de participer au pouvoir politique est central. La formule d'Audigier (Audigier, 2006³⁸) « nous sommes tous des co-citoyens » va dans le sens que nous donnions précédemment du terme de politique qui implique une réciprocité entre la cité et les hommes. Dans ce texte de conférence, l'auteur revient sur certains postulats qu'il avait déjà établis (Audigier, 2000) et y rajoute de façon plus tranchée le rôle de l'établissement scolaire dans la promotion de principes sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté. Il évoque, entre autre, la relation adultes-élèves, les « dispositifs de dialogue, de régulation, de participation, mais aussi les règlements de conflits » et les différentes étapes pour que ce dernier soit constructif. Cette participation à la vie citoyenne à l'école est un des constituants du 'noyau dur', leitmotiv du chercheur. Ce noyau dur est organisé autour de quatre concepts sociaux-moraux : le concept légal, politique, moral et social. Ceux-ci ont les caractéristiques suivantes :

- Ils sont pluridimensionnels.
- Ils permettent de construire et de penser le réel.
- Ils se construisent avec leur contraire.
- Ce sont des mots-valeurs qui portent une dynamique et qui rappellent les Droits de l'Homme.

Le projet présenté ici s'inscrit dans cette approche de F. Audigier en cela qu'il vise à travailler sur la distance entre les réalités sociales et les mots-valeurs.

³⁸ Texte de conférence organisé par le Département de la Formation et de la jeunesse du canton de Vaud le 28 juin 2006. De nombreuses autres références sont disponibles sur le site du centre international de formation à l'enseignement des DDH et de la paix (cifedhop).

1.4 PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

1.4.1 Problématique

Nous venons de le voir, ce projet se situe au cœur de la didactique des langues-cultures. Il cherche à mettre en place une réflexion sur le rôle et la portée de l'Education aux Droits de l'Homme et à la citoyenneté. Il se base sur l'élaboration d'un dispositif didactique dans le cadre particulier du Maroc.

Problématique générale

La question de départ qui a motivé ce projet était de savoir comment, en tant qu'enseignant, on pouvait s'appuyer sur le programme du Baccalauréat International pour élaborer des activités pédagogiques sur les DDH dans le cadre théorique que nous venons d'exposer et comment elles pouvaient contribuer à développer les compétences interculturelles des apprenants.

Problématique particulière sur les droits de l'homme

Nous nous demandons plus particulièrement comment les apprenants perçoivent l'objet culturel enseigné. Les élèves marocains se sentent-ils concernés par les valeurs dites universelles évoquées? Pensent-ils qu'elles s'appliquent dans le contexte social, culturel, politique marocain? Les perçoivent-ils comme étant universelles? Les termes d'égalité, de liberté, de justice veulent-ils dire la même chose en France et au Maroc ?

En essayant de promouvoir une approche critique et en mettant au jour les conflits et les contradictions sur ces valeurs-clés, nous nous demandons quel est le degré de conscientisation des apprenants. Les élèves sont-ils capables d'opérer une « comparaison critique» de la portée de ces valeurs ? Portent-ils un jugement sur la signification des valeurs dans leur vie quotidienne et dans la vision de leur avenir ?

Problématique particulière sur les influences culturelles

Les apprenants sont des agents contextualisés. A ce titre, ils font face à l'influence, à l'interférence de trois environnements culturels différents :

- au niveau local à travers le système scolaire qui est une structure américaine (ou perçu comme tel), et la cellule familiale qui peut varier selon les individus présents dans l'échantillon (C1) ;
- au niveau national avec les valeurs que porte la société marocaine (C2) ;
- au niveau global dans le contexte particulier d'un pays en situation postcoloniale et dans ses relations avec la France (C3).

Nous nous interrogeons sur l'émergence de conflits et de contradictions qu'une telle situation peut générer et comment elle peut être source de stratégies de remédiation à l'intérieur d'une troisième place.

Cette zone de frottement est nécessairement conflictuelle. Ce projet pose enfin la problématique de la gestion de ces dissonances entre culture cible et culture source, entre le contexte de vie (famille, media) et le cadre de scolarisation à l'américaine. Comment les élèves réagissent-ils à l'influence de la France qui offre ici deux visions contradictoires en tant que pays à l'origine de la DDHC et plus tard colonisateur du Maroc ? Enfin, une troisième question semble incontournable : comment ces jeunes se situent dans le monde globalisé, comment perçoivent-ils le biculturalisme, l'étranger, l'Autre ?

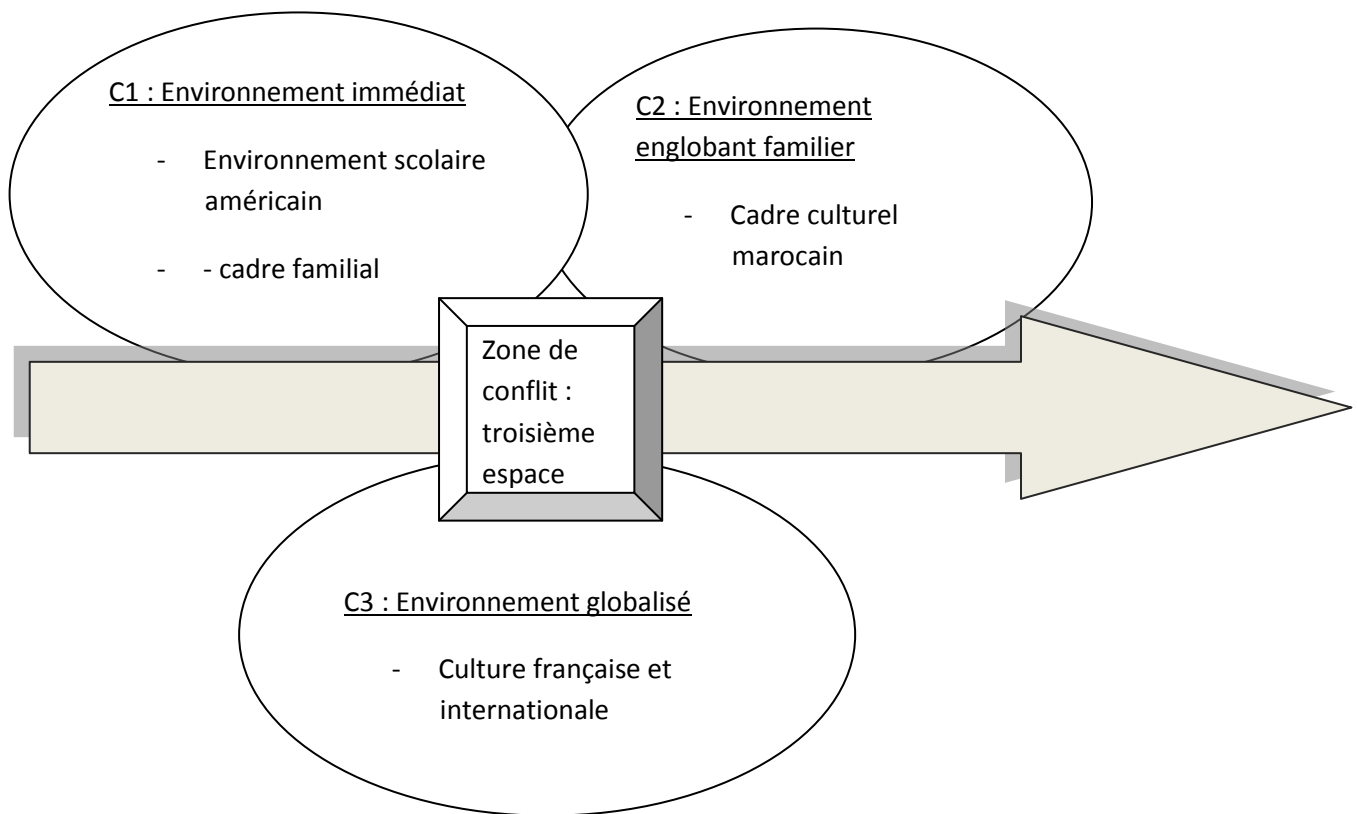


Figure 1 : représentation des conflits culturels et constitution d'un tiers-espace

Cet espace qui se crée n'est pas statique, il se nourrit de trois environnements, de trois niveaux culturels, eux-mêmes constitués de symboles, de valeurs, d'attitudes, de représentations et de normes. Nos sujets gravitent à l'intérieur de ces cercles dont les frontières sont définies par certaines variables (langagières, stratégiques, d'ouverture au monde, scolarisation...). Cet espace est forcément dynamique, c'est pourquoi il est représenté par une flèche en constant mouvement. Il n'est pas la somme des dissonances ou des conflits, il n'est pas un point final dans la construction identitaire mais plutôt le point de départ de nouvelles représentations symboliques, d'émotions et représente les potentiels pour mieux comprendre l'Autre, pour mieux s'engager avec lui. La zone de conflit représentée au centre du schéma est un espace à la fois affectif et cognitif. Toute interaction est susceptible de générer des conflits d'intérêt. Ne pas traiter ces dissonances serait contre-productif. Au mieux, elles ne feraient que resurgir dans d'autres situations.

1.4.2 Postulats et Hypothèses

Basé sur le fait que la dimension politique est une réalité de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures,

Basé sur le fait que les sujets sont des acteurs sociaux contextualisés,

Basé sur le fait qu'ils se situent dans un monde globalisé 'liquide' et que la construction identitaire est un processus changeant,

Basé sur le fait que l'éducation aux Droits de l'Homme et à la citoyenneté contribue au développement d'une compétence interculturelle,

Basé sur les constituants et caractéristiques des modèles du troisième espace,

Nous émettons l'hypothèse générale que le frottement de trois environnements culturels fait émerger des conflits et des dissonances chez les apprenants. Il existe des variations importantes dans les représentations des valeurs-clés des Droits de l'Homme dues à ces conflits.

Les outils engagés dans cette zone de frottement contribuent à la formation d'une prise de conscience critique et d'une distanciation sur les principes fondamentaux des Droits de l'Homme.

Hypothèses opératoires

- 1- Le système éducatif américain (C1) influence largement la perception et les représentations de ces valeurs-clés.
- 2- Les expériences vécues au quotidien (C1/C2) sont un facteur important dans l'émergence de conflits.

- 3- Le système de valeurs et de normes dans C2 confronté à la portée universelle des Droits de l'Homme contribuent à un état de confusion.
- 4- Plus un apprenant est influencé par C3, plus il développera un éveil critique des Droits de l'Homme.
- 5- Les conflits entraînent des stratégies de négociation et de remédiation afin de construire une identité basée sur le concept du savoir s'engager.

La section suivante présente le cadre méthodologique de la recherche. Elle présente les participants à ce projet, les activités menées et les outils engagés pour recueillir les données.

PARTIE II Le cadre méthodologique

Cette section permet de situer le terrain de la Recherche-Action et de présenter le public qui y a contribué ainsi que les choix méthodologiques que nous avons adoptés pour mettre à jour les dissonances et les conflits sur les principes des Droits de l'Homme.

L'enquête se déroule à l'Ecole Américaine de Casablanca (désormais CAS). L'école, qui a été fondée en 1973 a le statut d'établissement indépendant mixte et offre une éducation de style américain afin de préparer les étudiants au Baccalauréat International et à l'entrée à l'université. Le site internet de l'école³⁹ souligne que les principes et les buts fondamentaux qui guident l'école sont l'enseignement et la pratique de valeurs démocratiques, l'encouragement pour les élèves à s'exprimer librement, l'incitation à étudier ouvertement et discuter des différentes religions, sociétés, cultures et systèmes politiques dans le but de comprendre les vues de chacun.

Nous avons opté pour une analyse qualitative des données ainsi que pour un instrument quantitatif (questionnaire sur les droits de l'homme à l'école).

2.1 SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

2.1.1 Contextualisation didactique

Le tournant communicationnel des années 70 en didactique des langues a donné de facto une place centrale au contexte dans lequel l'enseignement-apprentissage prend place. Selon Demougin (2010 : 2) *L'objet enseigné se complexifie avec le temps, proportionnellement à la complexification de la notion de communication*. Si apprendre une langue signifie entrer en relation, « construire un véritable nous » (idem : 7) nous devons alors considérer qu'il existe une influence réciproque entre le dispositif didactique transposé et le contexte. Un apprenant est un acteur social de plus en plus globalisé qui évolue au sein d'un contexte

³⁹ www.cas.ac.ma/

« pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sur linguistique » (Blanchet, 2009 : 2). Cette contextualisation qui invite à prendre en compte les paramètres locaux est essentielle à notre projet car elle se pose dès le début en contradiction avec le contexte historique des droits de l'Homme. Il ne s'agit pourtant pas de l'opposer à une mondialisation dont les élèves connaissent les signes d'aujourd'hui et les aspirations de demain. Contextualiser devient plutôt ce que Philippe Blanchet définit comme « comprendre, « historiciser , diversifier et partager » (idem : 2).

Faire entrer les droits de l'homme dans une salle de classe, c'est éminemment confronter les apprenants au domaine du politique, le leur et celui des autres. Il ne faut donc pas négliger la dimension du savoir, même si celle-ci est loin de suffire à une mise en perspective des conceptions de la dignité humaine.

Dans cette contextualisation didactique, il s'agit donc de prendre en compte les apprenants, l'enseignant et l'objet enseigné ; tâche rendue d'autant plus difficile lorsqu'on aborde le thème des droits de l'homme. Face à cette complexification, Demougin propose une réponse à trois niveaux :

- la prise en compte de la complexité qui requiert une connectivité de ses composantes, elle doit « être davantage conjonctive que disjonctive» (Demougin, 2010 : 4).
- Le deuxième élément est la prise en compte du cadre (et rejoint en cela les implications évoquées *infra* par Castellotti et Chalabi) qui répond à « une injonction contradictoire de mobilisation d'identités multiples et de confrontations à une altérité résistance» (Demougin, idem).
- Enfin, il convient toujours selon Demougin, de prendre en compte les contextes institutionnels, sociolinguistiques et culturels. Elle arrive à la conclusion « qu'il n'y a par conséquent pas de didactique universelle des langues mais plutôt des didactiques conceptualisées et historicisées » (Demougin, 2010 : idem).

Les droits de l'homme ne sont pas qu'une inspiration lointaine pour les étudiants engagés dans le projet, ils constituent une réalité de la vie quotidienne, que ce soit à l'école, en famille, dans la vie de tous les jours donc, mais aussi dans les relations gouvernants-

gouvernés⁴⁰. La contextualisation didactique prend ici toute sa dimension. Il s'agit de prendre en compte la réalité locale et globalisée et de la 'didactiser' dans les salles de classe.

Tout au long de ce projet, les élèves sont en permanence apprenants, enquêtés et acteurs de ce dispositif co-construit dans la négociation. Les activités pédagogiques doivent se comprendre comme des objets en constant mouvement, « les dispositifs conçus ne sont jamais présentés comme la finalité de la recherche » (Guichon, 2008 : 43).

Contextualiser c'est aussi reconnaître le cadre linguistique au sein duquel nos élèves évoluent. Selon Castellotti et Chalabi (2006), la contextualisation didactique appelle trois implications : la prise en compte de la pluralité des langues dans un ensemble plus vaste et cohérent (politiques linguistiques). Nous verrons *infra* que les capacités langagières sont un élément important dans la contextualisation du thème des DDH et ont été utilisés comme variables dans l'élaboration de la carte culturelle de l'échantillon.

La seconde implication est la prise en compte des spécificités dues au contexte en relation au plurilinguisme. Par contexte nous entendons ici *l'environnement globalisé* (appartenance ethnique ou géographique - l'Afrique par exemple, le monde), *l'environnement englobant familial* (ville / pays/ famille) et *l'environnement immédiat* (famille / école / salle de classe). Notons que les composantes de cet environnement immédiat peuvent se superposer. Par exemple, le Conseil d'Administration est géré par des parents. Par ailleurs, il y a aussi des parents qui sont enseignants.

Les auteurs mettent ainsi en relation contexte et plurilinguisme : « s'interroger sur les particularités d'un contexte (...) c'est déterminer quelle configuration multilingue il présente tant à l'intérieur qu'en dehors des instances éducatives » (idem, p.14).

Enfin, la troisième implication est celle d'un développement du plurilinguisme individuel qui se justifie car « la pluralité ne saurait être de simple juxtaposition territoriale mais se manifeste à l'intérieur d'un même espace » (idem).

⁴⁰ Pour plus de détails sur les droits de l'homme au Maroc et le travail sur le terrain d'associations, consulter notamment l'ouvrage de Marguerite Rollinde, *Le mouvement marocain des droits de l'Homme: entre consensus national et engagement citoyen*, Karthala Editions, 2002 - 506 pages

Les droits de l'homme sont de tradition occidentale et il n'est pas question d'écarter cette réalité. Afin de ne pas tomber dans une approche ethnocentrique, Debono propose d'aborder la question des droits de l'homme autrement, en empruntant l'approche herméneutique gadamérienne qui met au centre l'historicité de chaque individu. C'est en cela que Debono (2011 :80) dit que « s'il on veut que la question des droits de l'homme 'allant de soi culturel' en classe de langue-culture française soit posée de manière didactiquement efficace, il semble nécessaire d'historiciser, de situer ce qui est la conception occidentale des droits de l'homme ».

2.1.2 Recherche-Action

Ce projet s'inscrit dans le cadre d'une recherche en didactique des langues-cultures et d'une action pédagogique⁴¹ qui vise à la mise en place d'une unité d'enseignement. A ce titre, il se trouve confronté à la dichotomie entre recherche et action. Dominique Montagne-Macaire (2007 : 94) insiste dans sa définition sur le caractère évolutif d'une Recherche-Action qui requiert de la part du chercheur une implication négociée avec les sujets et une volonté de toujours perfectionner les dispositifs engagés.

«La recherche-action repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par ou à tout le moins avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement/ apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur elles en termes de modifications.».

Nous avons construit ce projet en tenant compte des cinq critères qu'elle établit.

Il existe d'abord une situation de départ (la phase diagnostic de la situation problème) qui rentre dans la problématique de l'éducation aux droits de l'homme en classe de langue-culture et qui est en rapport avec le changement visé, ou comment, de façon didactiquement efficace, les droits de l'homme peuvent contribuer au développement d'une compétence interculturelle.

⁴¹ Annexe 1 – Le projet pédagogique

La deuxième phase est « la prise de position des chercheurs ». Dans le cadre de ce projet de recherche, nous décidons donc de mettre en place un dispositif qui se veut collaboratif, « négocié et flexible ». Dans ce cas présent, il s'agit du montage de l'unité didactique sur les droits de l'homme en prenant en compte des travaux précédents, des activités déjà menées et qui est resté ouvert à l'input d'autres enseignants et chercheurs.

La troisième étape correspond à l'analyse postérieure à l'action et à l'ajustement des incidents critiques. Nous voyons que le plan d'action mis en place dans notre projet prévoit des moments de régulation qui peuvent prendre la forme d'une discussion, de débats ou de travaux écrits. Ces moments représentent « des pratiques réflexives régulières en particulier pour évaluer les décisions et mesurer les effets de l'action » (Montagne-Macaire : 2007 : 108). Dans un but d'efficacité et de transparence, il a été conservé des traces des séquences du plan d'action, que ce soit par l'enregistrement audio et vidéo, les travaux des apprenants ou encore la retranscription de débat.

La dernière étape consiste à communiquer et à valoriser les résultats de la Recherche-Action sous la forme d'un compte-rendu ou d'un mémoire afin d'assurer une rétroaction et un transfert. Cela contribue à l'enrichissement des pratiques d'enseignement-apprentissage. Il ne s'agit pourtant pas que d'un exercice professionnel et ce qui constitue le cœur de la Recherche-Action est le va-et-vient constant entre ce l'on souhaite réaliser, ce que l'on fait et ce qu'il faudra changer en relation avec les théories existantes et les hypothèses (nouvelles ou à confronter) qui contribuent au développement de la didactique des langues-cultures.

La dimension théorisante n'est pas à exclure. *Et pourquoi n'y aurait-il pas, inversement, place pour des préoccupations théoriques dans un projet orienté d'abord vers l'innovation ou l'action?* (Perrenoud, 1988).

Richer (2011 :56) résume les trois différentes phases de la Recherche-Action en dix étapes qu'il présente sous la forme d'un tableau (Richer, 2011). Il va dans le même sens que Montagne-Macaine en identifiant une phase initiale, une phase de réalisation et une phase finale.

Le projet de recherche se veut par conséquent totalement inclus dans un projet pédagogique, c'est à la fois un point d'intérêt et une limite en prendre en compte.

2.1.3 participation-observante

« L'avantage est cependant clair en termes de production de données : cette méthode permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité » (Soulé : 2007).

Le projet de recherche s'effectue à l'école Américaine de Casablanca au Maroc où j'ai été recruté comme enseignant de français pour la préparation des étudiants au baccalauréat International. Pendant cette année scolaire (septembre 2011-juin 2012), je suis donc tantôt enseignant (en position interne à l'établissement) tantôt le chercheur qui observe. Quand suis-je en quelle position ? De ce double statut naît une certaine confusion autant pour les élèves qui sont tantôt apprenants tantôt enquêtés que pour moi même. Dois-je orienter les débats en classe selon un objectif d'apprentissage langagier ou dans le but de recueillir des données le plus scientifiquement possible ? Il est évident qu'on ne peut physiquement pas se dédoubler. Participant observateur ou observateur-participant ? Bastien Soulé pose la question de terminologie en ces termes : « au sein de la terminologie spécifique aux enquêtes de terrain, la notion de participation observante semble de plus en plus fréquemment préférée à celle d'observation participante » (Soule, 2007 : 127).

Aux différentes étapes du projet la question se pose donc : l'un des deux statuts prend-il le dessus sur l'autre ? La nature même du projet (avant toute considération théorique) avec sa forte dimension d'action didactique fait de l'enseignant-chercheur un participant « dont le quotidien prend parfois le dessus, empêchant alors de se comporter comme un vrai chercheur » (idem. P.134). Nous justifions le choix d'une participation observante⁴² (plutôt qu'une observation participante) parce que notre participation a été intense sur certaines activités et par conséquent il y a peu de doute que la lucidité et la disponibilité intellectuelle du chercheur aient été parfois éclipsées.

La technique de recherche par participation-observante nécessite une immersion du chercheur, entraînant deux problèmes bien connus : le manque de recul et la perte de subjectivité. Il faudrait, comme Bourdieu le souligne, être capable d'objectiver l'objet à objectiver mais également le point de vue à partir duquel est menée l'observation ; en

⁴² Notons que le concept de 'praticien-chercheur' tel que Céline Doucet (Doucet, 2011) le définit dans sa thèse est également intéressant.

quelque sorte comme un photographe qui prendrait en même temps un cliché de la scène qu'il observe et un cliché de la sphère où il se trouve : « en fait, l'objectivation n'a quelque chance d'être réussie que si elle implique l'objectivation du point de vue à partir duquel elle s'opère » (Bourdieu, 1978 : 67). Comment peut-on arriver ainsi à s'extérioriser tout en étant en situation d'immersion ? Telle est la difficulté qui a pesé dans le projet actuel. Est-ce même possible ? Nous gardons en mémoire « l'oxymoron⁴³ » de Jeanne Favret-Saada cité par Winkin (2012 : 2) qui démolit en un seul mot les fondements des techniques de recherche utilisées par l'école anthropologue américaine. Winkin (idem : 5), après nous avoir leurré sur le leurre de l'observation-participante nous donne quatre conseils : une attention de tout instant, pleinement participer, une capacité de désengagement instantané et reculer légèrement pour observer. Nous avons également trouvé avec Perrounoud (1988 : 6) des stratégies pour éviter les pièges de cette méthode : « *il faut une formation, un certain sens critique, une capacité de fonctionner à plusieurs niveaux, le goût et le temps de revenir sur les observations, à froid, la possibilité de parler de ce que l'on a fait et de ce que l'on voit dans les classes avec d'autres personnes* ». Malgré ce débat riche et persistant, l'observation-participante reste une méthode privilégiée de la recherche en didactique des langues-cultures car chercher et enseigner, chercher à comprendre l'enseignement-apprentissage, c'est avant tout inter-agir avec les élèves.

2.2 LA CONSTRUCTION D'UNE UNITE DIDACTIQUE SUR LES DROITS DE L'HOMME

2.2.1 Le cadre programmatique de la recherche

Le projet didactique préalable à l'activité de recherche même rentre dans le cadre du programme officiel du Baccalauréat international (BI dorénavant). Quelque fois fantasmée⁴⁴,

⁴³ « observer en participant ou participer en observant, c'est à peu près aussi évident que de déguster une glace brûlante »

⁴⁴ Velta Clarke (2004) est chercheur à l'université de New York et elle a dirigé une enquête réalisée auprès de 701 universités aux Etats-Unis sur une prise de conscience d'un monde globalisé et les attitudes des étudiants envers un monde qui s'internationalise. L'hypothèse de cette étude consistait à dire que les programmes scolaires et universitaires étaient en passe de devenir un agent d'enculturation des étudiants à travers une connaissance de l'international et à l'aide d'attitudes en relation a ce savoir. L'enquête a montré le besoin de

quelque fois espérée, l'organisation du BI est avant tout une institution privée. Son objectif n'est pas de représenter toutes les cultures du monde, est-ce d'ailleurs possible ? Nous émettons des doutes au moins sur la formulation de Velta Clarke (voir note 44) et la possibilité de mettre en œuvre un programme international tel qu'elle le conçoit. Son enquête montre néanmoins, était-il besoin de le rappeler, les aspirations et la nécessité d'intégrer dans les programmes nationaux une dimension internationale forte. Tout comme les séjours linguistiques ou les échanges scolaires avec des élèves à l'étranger, nous pouvons considérer que le BI contribue à cette offre d'internationalisation de l'éducation, qui autrefois, réservée à l'élite, se démocratise aujourd'hui. C'est d'ailleurs de plus en plus le cas en France où de nombreuses écoles publiques intègrent des sections bilingues et proposent maintenant une double formation : le baccalauréat français et international. En Angleterre, certaines écoles indépendantes prestigieuses offrent le BI à côté du traditionnel *Advanced level*⁴⁵. Les écoles internationales cependant sont encore réservées soit à une élite locale, soit à une population expatriée. Dans ces cas, le BI reste le programme privilégié des établissements de l'élite. Weenick (2005 : Annexes 1 : 231) utilise d'ailleurs la variable du BI pour sa recherche sur les élites néerlandaises. Les jeunes d'aujourd'hui poussent les frontières de leur éducation, soit par nécessité, soit par désir d'aventure, pour des raisons culturelles, linguistiques ou d'expérience professionnelle. La très grande partie des étudiants faisant partie de notre échantillon va poursuivre leurs études universitaires à l'étranger, ils vont profiter de ce que Zarate (1999) nomme « la mobilité transnationale ». Elle soulignait déjà les « obstacles linguistiques et culturels (qui) restent les plus difficiles à identifier » (Zarate, 1999 : 69). Cette question de la mobilité internationale est sous-jacente à ce projet. Il est de notre avis que les droits de l'homme peuvent constituer à cet égard un outil facilitant la mobilité dans la formation universitaire. Le dispositif mis en place ici est particulièrement adapté aux jeunes des classes de Première et Terminale et contribue à la « cosmopolitisation du quotidien qui dévoilerait les compétences requises aujourd'hui d'un individu mobile » (Nogueira et Aguiar, 2008 : 114). Cette unité didactique rentre dans le cadre de ce que ces auteurs considèrent comme étant des facteurs de réussite à une internationalisation de l'éducation : la production d'une disposition dite d'ouverture et la construction d'un individu autonome.

mettre en place un programme éducatif international qui incarnerait toutes les cultures majeures du monde et qui refléterait une civilisation internationale.

⁴⁵ Diplôme anglais d'entrée à l'université.

L'organisation du BI (à la fois dans son esprit et dans les programmes) encourage une approche transversale des savoirs, et le thème des DDH est facilement transposable, adaptable à de nombreuses matières. Les enquêtés reconnaissent d'ailleurs avoir traité les DDH dans d'autres cours.

Un nouveau programme pour l'enseignement du français langue B (langue seconde ou étrangère) a été mis en place à la rentrée scolaire 2012. Il se démarque nettement des programmes les plus populaires⁴⁶ sur la scène de l'enseignement international en proposant des unités plus transversales, éloignées des approches actionnelles traditionnelles et organisant l'enseignement autour de thèmes propices à la mise en place de séquences allant au-delà de la langue et, ou de la simple culture. La dimension politique est fortement présente dans le nouveau manuel proposé aux étudiants⁴⁷, et notamment dans les modules nommés « diversité culturelle » et « thèmes mondiaux ».

La construction de cette unité didactique sur les droits de l'homme rentre donc dans ce cadre et est vouée sans aucun doute à être modifiée, repensée, améliorée. En ma qualité d'enseignant, c'est la première fois que je mets en place une unité didactique sur les DDH. Nous faisons donc face à un triple noviciat ; l'apprentissage à la recherche, enseigner les DDH et le nouveau programme du BI. Rester dans les limites du programme du Baccalauréat International fait partie de la feuille de route soumise à la direction de l'établissement afin de ne pas mettre les élèves en situation de retard pour leur examen final prévu en mai 2013. C'est là la première difficulté que nous rencontrons : comment concilier les objectifs d'enseignement-apprentissage et le protocole de recherche ? Il a été indispensable de penser sur le long terme et de planifier la progression sur l'année scolaire. Le module sur les droits de l'homme fait partie d'une option plus large imposée par le BI intitulée : problèmes mondiaux.

2.2.2 Les étapes du projet

Cette unité a été pensée en six étapes. L'objectif est d'amener les étudiants à réfléchir et à se positionner sur les textes de référence des droits de l'homme, leur portée historique et leur

⁴⁶ Le système éducatif anglais, américain et le CECR dans les centres de langue proposant des cours de FLE.

⁴⁷ Annexe 2 : IB French B Companion – Thèmes culturels ayant une dimension politique

signification aujourd'hui. Les séquences ont été construites de façon à servir de révélateur de conflit chez ces jeunes qui sont au croisement de l'influence de trois cultures : américaine, française et marocaine.

La première étape du dispositif didactique sur l'intégration des droits de l'homme dans le cours de Français B a consisté à proposer aux élèves une activité de sensibilisation à travers une bande-dessinée électronique (e-BD) disponible sur le site de la ligue des droits de l'homme⁴⁸. L'objectif de cette séquence consistait à identifier quelques principes fondamentaux des droits de l'homme à partir d'un support ludique : la liberté d'expression, la liberté de la presse, la présomption d'innocence, le droit à l'information, le respect de la vie privée, la liberté de mouvement et la liberté de religion (à travers l'objet du reportage). La BD numérique a été téléchargée sur la plate forme d'enseignement (edline.net). Les élèves devaient lire la BD à leur rythme et être capables de résumer oralement l'histoire (identifier les grandes étapes) ainsi que d'identifier le rôle des personnages. L'objectif d'apprentissage consistait, en partant d'un cas particulier, à amener les élèves à une prise de contact avec certaines libertés fondamentales.

La séquence suivante est centrale au dispositif. L'objectif était d'établir 'l'universalité'⁴⁹ des droits fondamentaux et de pointer des divergences selon qui on est et où on habite. En bref, les étudiants devaient être capables de situer⁵⁰ les principes fondamentaux des DDH géographiquement: moi / pays / région / monde. Un important travail de préparation a été indispensable. L'activité consistait à créer et ensuite à distribuer des étiquettes⁵¹ portant sur les DDH tels que formulés dans trois textes officiels des droits de l'homme⁵² : la déclaration universelle des Droits de l'homme de 1948, la charte africaine des Droits de l'homme signée en 1981 et la déclaration sur les droits de l'Homme en Islam votée en 1990 au Caire. Les élèves ont reçu chacun un mélange d'environ huit étiquettes qu'ils devaient replacer selon la bonne provenance. S'en est suivie une discussion de classe sur ce qui les a surpris et sur

⁴⁸ <http://www.ldh-france.org/flash/flipbook/ldhfrançais.html>

⁴⁹ A ce stade de l'unité didactique, nous comprenons le terme d'universel comme des valeurs naturelles, essentielles.

⁵⁰ Ainsi que de se situer

⁵¹ Activité pédagogique 2 – Etiquettes représentant les grands principes des DDH dans les textes de référence.

⁵² Disponible sur : <http://www.un.org/fr/documents/udhr/> (déclaration universelle), <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/dudh/1789.asp> (déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen de 1789), http://www.aidh.org/Biblio/Txt_Afr/instr_81.htm (charte africaine des droits de l'homme et des peuples) http://www.aidh.org/Biblio/Txt_Arabe/inst_org-decla90.htm (déclaration sur les droits de l'homme en Islam, 1990). Sites consultés le 22/05/2012

comment les DDH sont perçus selon leur contexte particulier (géographique, historique, religieux). Les élèves ont ainsi eu l'opportunité de prendre en compte une multi-focalisation des principes des DDH comme le démontre leurs propos lors des entretiens semi-directifs. E8⁵³ dit « *les DDH entre cultures diffèrent comme la charte universelle, c'est pas basé spécifiquement sur une culture, elle est universelle mais la charte africaine est basée sur le passé, les Africains, la colonisation et la charte musulmane est basée sur la religion, ça diffère de culture en culture* » (1'10⁵⁴) ou encore E9 déclare « *les étiquettes (...) ça m'a aidé beaucoup à comprendre..* » (1'45). E5 avoue que « *la charte africaine, on connaissait pas vraiment le sujet* » (0'55). L'objectif de cette activité était de proposer une lecture un peu moins ethnocentrique des Droits de l'Homme, une perspective plus proche de l'échantillon à la fois africain et musulman pour la plupart. Il a été décidé de ne pas travailler l'intégralité des textes de lois en classe mais de sélectionner une quantité suffisante d'articles et de principes afin de leur fournir un aperçu transversal complet des points communs et des divergences dans les DDH. Les textes intégraux ont été postés sur la plateforme interactive⁵⁵ d'échange pour satisfaire leur curiosité et leur donner la possibilité d'approfondir le sujet.

La séquence suivante a proposé des jeux de rôle⁵⁶ pour mettre en pratique certains de ces principes. Les élèves devaient interpréter des situations diverses mettant en jeu par exemple la liberté d'expression, les droits des enfants, le droit des peuples à l'autodétermination, le conflit entre droit de la presse et nécessité de préserver les intérêts d'un Etat etc. Ce dispositif veillait à l'interprétation individuelle des élèves sur la portée et la signification des DDH et à les encourager à se décentrer en incarnant un profil différent.

La séquence suivante s'est déroulée à la bibliothèque de l'école. En groupe⁵⁷, les étudiants devaient préparer une présentation sur la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789. Il s'agissait de familiariser les élèves au contexte historique et de leur permettre de comprendre comment, pourquoi et pour quoi a émergé la déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Après avoir présenté leur travail à la classe, les étudiants ont travaillé le texte intégral et original de la Déclaration avec une compréhension écrite. Une activité sur les

⁵³ Annexe 3 : transcription des entretiens individuels.

⁵⁴ Correspond au minutage sur l'enregistrement des entretiens.

⁵⁵ www.edline.net (en accès autorisé aux élèves, enseignants et parents de l'école américaine de Casablanca seulement)

⁵⁶ Activité pédagogique 3 – Jeux de rôles sur les Droits de l'Homme

⁵⁷ Activité pédagogique 4 – Fiche pédagogique du travail de groupe

devises nationales⁵⁸ avait pour objectif de faire réfléchir les élèves sur les principes choisis par certains pays de continents différents, toujours dans le souci de leur fournir une perspective autre que française. Nous souhaitons nous affranchir un peu d'une vision des DDH occidentale et issue de l'esprit des Lumières. Il était intéressant, avant la séquence suivante sur les slogans de les faire réagir à la situation actuelle en France en rapport à la devise : Liberté, Egalité, Fraternité.

La dernière séquence servira également de données pour le projet de recherche. En groupe de deux, les élèves se voient attribuer une des trois notions clé de la DDHC et créent deux slogans⁵⁹, un pour la France et un pour le Maroc. Les élèves doivent expliquer leur choix et engager une discussion avec le reste de la classe. L'enseignant interviendra pour guider le débat. Ces derniers ont été enregistrés à l'aide d'une vidéo-caméra.

2.3 ELABORATION DES QUESTIONNAIRES ET PRESENTATION DES DONNEES

2.3.1 Les Droits de l'Homme à l'école⁶⁰

Le premier questionnaire proposé aux enquêtés est issu d'un travail mené à l'université de Minneapolis par deux chercheurs (D. Shiman et K. Rudelius-Palmer) et disponible par le centre de ressources des droits de l'homme⁶¹. Ce questionnaire vise à :

- Evaluer les conditions des droits humains dans la communauté de l'école.
- Mener une réflexion critique sur les forces au travail à l'école et qui affectent le climat de droits humains.

Avec ce questionnaire les étudiants devaient 'prendre la température' des droits de l'homme à l'école. Il s'agit d'un outil quantitatif permettant de recueillir le sentiment des étudiants sur les droits et les responsabilités dans leur système de scolarisation et d'avoir ainsi des données préalables sur le rôle du système éducatif américain. Les réponses ont ensuite été répertoriées selon six grands thèmes : discrimination ethnique / raciale / sexuelle, liberté d'expression, justice / responsabilité, conditions de travail, reconnaissance de l'individu et

⁵⁸ Activité pédagogique 5 – Fiche pédagogique sur les devises nationales dans le monde.

⁵⁹ Activité pédagogique 6 – Fiche d'instruction pour les débats en classe.

⁶⁰ Annexe 4 Questionnaire 'prendre la température des droits de l'homme à l'école ».

⁶¹ <http://www.hrusa.org/hrmaterials/temperature/frenchtemp.shtm>

diversité, démocratie, solidarité. Nous avons ensuite mené une analyse de contenu qui a servi à organiser un débat en classe afin de faire réagir les élèves sur leurs réponses et particulièrement sur les points divergents (réponses à 1 et 4 points). Lors du débat, les élèves ont été amenés à aborder les points suivants :

- Sur quels points votre école paraît-elle être adhérente ou prometteuse de principes des droits humains?
 - Sur quels points les problèmes des droits humains semblent se poser?
 - Comment expliquez-vous l'existence de telles conditions problématiques?
- Ont-elles des dimensions de race/ethnie, classe, genre, infirmité, âge ou orientation sexuelle?
- Les problèmes sont-ils liés à la participation au processus de décision (qui est inclus et qui ne l'est pas) ?

Décryptage de l'enquête sur les droits de l'homme à l'école

<u>thèmes</u>	Discrimination ethnique/ raciale sexuelle	Liberté d'expression	Justice/ responsabilité	Conditions de travail	Reconnaissance de l'individu	Diversité, démocratie, solidarité	Total / 100
<u>Numéro</u> <u>questions</u>	1,3,4,9, (maxi : 16)	5, 15, 16, 19,20 (max :20)	6, 8, 10, 12, 25 (max :20)	23, 24 (max: 8)	2, 7, 11, 13 (max :16)	14, 17, 18, 21, 22 (max :20)	25*4 =100
<u>Référentiel</u> Pts et %	12 75%	10 50%	11 55%	5 62.5%	16 100%	14 71.4%	67pt
E1 YA	9 +1 NSP	16 *	14	5	11 *	14	70
E2 YR	11 **	16 **	16 *	6 *	13 **	15 **	78
E3 N	13 **	17 ***	14	4+1NSP	10 -	17 **	74
E4 V	15 **	6 + (2 NSP)	6+(3NSP)	4 +(1 NSP)	12 *	13 *	56
E5	7	12	1	+1 NSP -	9	11 -	53
E6 Fz	12 *	12 -	12	4+1NSP	13 *	14 *	67
E7 M	8 + 1 NSP -	8 - -	10+1 NSP	3 -	9	8+1 NSP	46
E8 R	10+1NSP **	14	11 * -	3 +1 NSP	9 -	16 **	64
E9 S	11 *	14 *	9 + 2NSP	2+1NSP	10+1NSP*	11 - - *	57
Points %	10.66 66.6%	12.77 63.8%	11.44 57.2% 57	3.55 44.4%	10.66 66.6%	13.2 66%	60.7

Le questionnaire comporte 25 questions. Chaque question est évaluée et les personnes enquêtées leur attribuent entre 1 (réponse minimale) et 4 points (réponse maximale). L'option 'Ne Sais Pas' était aussi disponible. Le total maximum possible était donc de 100 points.

Avant de distribuer le questionnaire aux élèves, nous avons établi un référentiel qui donne un résultat de 67 points sur 100. Nous observons en outre que la moyenne de l'échantillon est de 61.30, légèrement mais significativement inférieure au référentiel. La première démarche a été d'identifier les réponses à la marge : les résultats largement supérieurs (2 sujets) et largement inférieurs (3 individus). Nous constatons donc qu'il existe des variations importantes par rapport au référentiel mais aussi entre individus puisque le différentiel le plus grand est de 45 points. Nous avons également établi une moyenne par catégories et nous notons certaines divergences qu'il conviendra de prendre en compte dans l'analyse intégrée des données. D'ores et déjà nous constatons une divergence importante sur le thème de la reconnaissance de l'individu pour laquelle le panel d'enquêtés est plus de 30 points en deçà du référentiel (qui montre un total de satisfaction de 100%). Inversement sur la question de la liberté d'expression, les élèves sont de 13 points supérieur au référentiel.

La deuxième étape de l'analyse quantitative a consisté à noter toutes les réponses maximales (4 points)⁶², minimales⁶³ (1 point) et les questions non répondues⁶⁴. Deux des scores les plus bas s'expliquent par le nombre élevé de questions non répondues. Nous notons en outre que les deux individus qui ont le plus de questions non répondues sont les deux seules personnes du panel non Marocaines et ayant été scolarisées à l'étranger. Une seule catégorie est en dessous de 50% de réponses favorables. Ceci s'explique par le fait que les questions 23 et 24 concernent les conditions de travail du personnel de l'école et que les individus n'ont pas souhaité y répondre, soit parce qu'ils estimaient ne pas disposer d'informations suffisantes, soit par peur de conflit avec l'enquêteur, qui est aussi membre du personnel et qui était présent dans la salle pendant le questionnaire.

⁶² Notées avec le signe * dans le tableau d'analyse

⁶³ Notées avec le signe – dans le tableau d'analyse

⁶⁴ Notées avec l'abréviation NSP dans le tableau d'analyse

2.3.2 La carte culturelle des enquêtés

Lors d'une seconde session, les étudiants ont complété une 'carte culturelle' personnelle sous la forme d'un questionnaire en ligne élaboré par nos soins⁶⁵. Ce questionnaire avait pour but de se renseigner sur l'échantillon de référence prenant part au projet de recherche. Ainsi, le questionnaire a été construit autour de quatre types de variables : les variables stratégiques (âge, genre, nationalité), la variable linguistique (année d'apprentissage du français, langue(s) parlée(s) à la maison), la variable 'contact avec la culture cible', la variable de l'ouverture à l'étranger, la variable des centres d'intérêt et enfin, la variable 'droits de l'homme et école'. Cette séquence a entraîné quelques questions et autocritiques. Le nombre important de variable se justifie par une apparente homogénéité de l'échantillon. Cette question a été prise en compte dès la formulation de la problématique et des hypothèses et a constitué dès le début une limite certaine à l'appréciation des variations dans l'émergence de conflits sur la question des DDH.

Le tableau présentant les membres de l'échantillon est disponible plus loin dans la section 'échantillon'.

Compétence langagière

Sur les neuf membres de l'échantillon, seulement deux sont considérés comme apprenant Français Langue Etrangère : E1 et E9. Ils sont les seuls à ne pas avoir la nationalité marocaine et à avoir été scolarisés à l'étranger. Ils s'expriment cependant très bien et ont été capables d'intervenir en français dans les différentes séquences du dispositif ainsi que lors des entretiens. Les autres élèves sont considérés comme des locuteurs de Français Langue Seconde. La première langue mentionnée est celle que les enquêteurs déclarent parler majoritairement à la maison. La seconde est parlée de temps en temps à la maison. Tous ont l'anglais dans leur biographie langagière étant donné qu'il s'agit de la langue de scolarisation et qu'ils ont tous été scolarisés dans le système américain depuis le primaire. La notion de biographie langagière est essentielle car elle est « au cœur des apprentissages langagiers et de la construction identitaire » (Simon, 2011 :14).

⁶⁵ Annexe 5 – Questionnaire en ligne

Simon cite Cuq en donnant la définition suivante :

« La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun » (Simon, 2011 :15).

Nous observons ici que la biographie langagière des apprenants est relativement homogène. Elle comprend pour la plupart le français, l'anglais et le darija (version marocaine de l'arabe). L'ensemble des individus dans l'échantillon sont donc (au moins) bilingue (anglais – français) avec des divergences peu importantes de niveaux, renforçant le degré d'homogénéité du groupe.

Contact avec la culture cible

Il s'agit là de la variable la plus homogène de la carte culturelle. La totalité des enquêtés déclarent avoir déjà été en France et pour 70% d'entre eux, plus de trois fois. En outre, 70% affirment qu'ils ont de la famille ou des connaissances installées en France et 100% d'entre eux disent avoir des amis français ou binationaux au Maroc. L'échantillon semble également s'intéresser à la culture française par l'intermédiaire de la télévision, (70%) de la presse écrite (60%), des expositions culturelles (70%) et majoritairement les films (80%). Les apprenants sont donc a priori bien informés de l'actualité française. Cette information donne un éclairage intéressant sur les possibilités d'orienter le débat sur les droits de l'Homme, voire la possibilité d'inclure dans le dispositif didactique des références à la société française actuelle. Nous noterons en outre que la plupart des individus ont déjà voyagé à l'étranger (hors France) constituant un préalable favorable à la mobilité internationale que l'on évoquait plus tôt.

Ouverture sur le monde

Les données montrent que les enquêtés présentent un profil plutôt favorable sur la variable de l'ouverture au monde. Le questionnaire n'avait que pour seule ambition de dégager une tendance sur cette donnée à géométrie variable et qui est très difficilement quantifiable. Les questions portaient sur l'occasion de se rendre à l'étranger (eux-mêmes et leurs parents) ainsi que les centres d'intérêt (dont certains thèmes relatifs aux questions mondiales).

L'analyse des données de ce questionnaire n'a eu ni la portée escomptée due à la multiplicité des variables, ni l'efficacité de recoupement des informations à cause de l'anonymat demandé. Il n'a pas été possible de revenir par la suite sur cette consigne d'anonymat.

2.4 LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

2.4.1 La méthode engagée

La méthode engagée est celle de l'entretien compréhensif qui se fonde sur la conviction que le chercheur doit 'faire dire' et comprendre les comportements des acteurs sociaux. Nous nous sommes inspiré pour cela des travaux de J-C Kaufmann. Les entretiens constituent selon lui un « vecteur privilégié de production de significations sociales » (Demazière, 1997 : 399). Selon Kaufmann, l'enquêteur doit faire preuve de compréhension, d'empathie et sert à faciliter la parole de l'autre. Il agit donc dans une relation de confiance qui va permettre d'aller en profondeur de l'objet étudié. Agnès Millet (2011 : 14) parle même d'un « effacement » ou de « la neutralité » de l'intervieweur. Les questions restent ouvertes afin d'assurer une situation certes structurée mais non directive. Nous avons ainsi essayé de mettre en œuvre ce que Bourdieu appelait une communication 'non violente'. Les entretiens semi-directifs se situent à la conclusion du travail réalisé avec les élèves. Les neuf étudiants membres de l'échantillon ont tous été d'accord pour revenir sur l'ensemble du travail effectué et livrer leurs impressions sur les droits de l'homme. A cause de la forte culture 'des notes', il a fallu insister sur le fait que cet entretien ne constituait pas un 'oral d'examen'. Les entretiens se sont déroulés à l'école, dans une pièce où les étudiants pouvaient se sentir en confiance et parler librement sans

craindre le regard des pairs ou d'autres enseignants⁶⁶. L'entretien d'E3 a dû être interrompu pendant quelques minutes mais n'a pas semblé entraver la relation interviewée – interviewant. Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un microphone digital et durent chacun environ vingt minutes.

Le guide d'entretien⁶⁷ a été réalisé suite aux débats organisés en classe et se devait de prendre compte la diversité des opinions, des conflits émergents mais aussi des nouvelles pistes apparues lors de ce dispositif. Ce fut notamment le cas de la question de l'influence marocaine en France et du binationalisme. Le guide a été conçu en six parties :

- Les questions d'ouverture.

L'objectif était de recueillir une opinion spontanée sur ce que les élèves pensaient des droits de l'homme et sur ce qui les avait marqués le plus dans les activités proposées. Cette ouverture reprend les techniques mises en place sur les représentations initiales, ce que Geneviève Zarate (citée par Develotte, édition 2011) définit comme un recensement « des représentations disponibles » ou encore un « diagnostic ». A ce sujet, Nathalie Auger se réfère aux travaux issus des sciences sociales américaines⁶⁸ comme cadre méthodologique de son enquête sur « les représentations de l'hispanité chez des élèves français »⁶⁹. Annamaria Silvana de Rosa définit le réseau d'association comme « une technique pour détecter la structure, les contenus, les indices de polarité, de neutralité et de stéréotypie du champ sémantique liés aux représentations sociales » (Abric, 2003 :1) Le test d'association de mots consiste à poser des questions précises et à enregistrer les valeurs qui passe par la tête des enquêtés. Les élèves doivent ainsi rapidement et spontanément verbaliser l'image mentale correspondant au thème. Nous avons utilisé ce procédé dans la question d'ouverture qui demande : « quand on dit droits de l'homme, qu'est-ce qui te vient à l'esprit ? ». Les réponses sont par la suite classées thématiquement.

- Les droits de l'homme et l'école. Cette section du guide visait à comprendre le positionnement de l'échantillon sur les principes issus des DDH en rapport à leur école, mais aussi à d'autres systèmes éducatifs au Maroc (public et français notamment). Avec deux exemples précis (l'interdiction de porter le foulard à l'école et la restriction

⁶⁶ Excepté pour l'entretien d'E4, qui s'est déroulé dans la salle de classe mais hors de vue des autres élèves.

⁶⁷ Annexe 6 : Guide des entretiens semi-directifs

⁶⁸ menés par Daniel Katz et de Kenneth Braly en 1933

⁶⁹ Auger N.avec S. Clerc, (2005) consulté sur http://www.culturadelotro.us.es/actasehfi/pdf/5auger_cerc.pdf

vestimentaire imposée à l'entrée du nouveau centre commercial dans la ville), il était intéressant de dégager les conflits potentiels issus de restrictions, voire de discriminations.

- Les textes fondateurs des droits de l'Homme étudiés en classe (la déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, la déclaration universelle des droits de l'homme, la charte africaine des droits de l'homme et les droits de l'Homme en Islam. L'objectif de cette section était d'inviter les élèves à articuler les principes avec leur contexte quotidien et d'apprécier leur intérêt à la question des DDH de façon plus globale.
- Les relations / influences entre Marocains et Français. Ici, il s'agissait d'évaluer la distance des élèves par rapport aux principes des DDH en France et leur portée en Europe et au Maroc et de recueillir leurs opinions sur une influence (ou l'absence d'influence) des Marocains en France.
- La carte culturelle établie au début du dispositif révélait que certains apprenants étaient binationaux. Les questions sur le binationalisme visaient à mettre au jour certaines dissonances ou conflits entre les deux nationalités sur la question des DDH et plus largement la question de la biculturalité.
- Enfin, la question de clôture permettait à l'échantillon de proposer, sous forme de suggestion, une évaluation rapide de l'ensemble du dispositif mis en place.

2.4.2 Les biais

Un biais est une déformation ou un risque de déformation des résultats de l'enquête qui peut provenir soit de l'enquêteur, soit des personnes présentes dans l'échantillon. Dans le cas présent, il existe un risque significatif de biais lié à la situation de l'enquêteur⁷⁰. Il existe une situation asymétrique, hiérarchique entre les étudiants interviewés et l'enseignant-chercheur. Le fait que la personne enquêtée (l'élève ici) doive répondre à des questions constitue une dynamique des relations de pouvoir basée sur une relation faussement égalitaire. Le fait que le thème des DDH ait été traité en cours de français pose également le problème du statut

⁷⁰ Voir supra le contexte d'enseignement-apprentissage

des entretiens: dans quelle mesure peut-on s'assurer que les enquêtés n'aient pas perçu les questions comme étant un examen oral ? La nature des réponses pourraient ainsi correspondre plus à montrer ce que l'on sait plutôt que de donner une opinion sincère.

L'implication du chercheur dans son projet est une ressource, mais elle peut aussi être un biais. Les données sont recueillies par un individu qui se met en scène et la neutralité n'est jamais garantie. Ce biais ne doit ni être nié, ni exalté. La question du traitement des données en découle naturellement. C'est particulièrement le cas avec la méthode qualitative. La multiplication des niveaux d'analyse fait courir le risque d'une sur-interprétation ou d'une sous-interprétation. Les données seront utilisées dans leur état, brut, élaboré, simplifié, transformé afin d'en garantir une lecture plus confortable et plus directe. Les discours sont enlevés de leur contexte initial, manipulés, résumés. Bref, le rendu final est souvent considérablement éloigné de leurs conditions d'énonciation. C'est en cela que la rigueur scientifique s'impose à travers des références, des notes de renvoi, des citations etc.

Le risque d'ethnocentrisme est également très fort; de par le sujet même, de par le contexte historique qui lie le Maroc à la France et du fait que l'enseignant-chercheur soit français. La tendance constante à rapporter à soi, à évaluer les réponses selon sa propre culture est un élément fort qui trouble l'analyse des données et oriente l'enquêté. Etudier les droits de l'homme au Maroc pose nécessairement la question de la portée universelle des déclarations issues de l'esprit des Lumières, une vision occidentale qui s'appliquerait au reste du monde. On ne peut faire l'impasse sur ce débat dans le contexte particulier de cette étude. Comme Etienne Leroy (1994 : 62) le précise à juste raison, le problème n'est pas tant sur la réponse que sur la question posée à l'origine des déclarations adoptées :

« C'est parce que nous avons abordé, entre autres, une certaine conception de l'Homme en société et de ses droits que nous pouvons tenir un discours sur les droits de l'Homme, à la fois légitime et contredit à chaque instant, sans que la contradiction paraisse insupportable à notre logique pourtant 'cartésienne' ».

Il poursuit en faisant le lien entre l'origine mythique des droits de l'homme (un 'muthos') et son application à travers un discours et un savoir (un 'logos'). Or, le monde s'est transformé, il ne ressemble plus à celui du siècle des Lumières d'où le courant universaliste puise ses fondements. *La profondeur des mutations nous oblige à réinterpréter l'imaginaire juridique sur lequel repose notre tradition. Il faut repenser l'universel dans un monde pluripolaire.*

(Rouland, cité par Le Roy (1994 : 54). Le danger inverse n'est toutefois pas très loin, et il ne faudra pas tomber dans un relativisme culturel qui n'aurait comme conséquence qu'un repli sur soi, un enfermement dans ce qu'il appelle des 'provincialismes culturels'.

Nous sommes en outre conscient de la portée limitée de l'échantillon et nous attacherons à ne pas parler le langage de la représentativité. C'est un danger bien réel que de donner une dimension généralisante aux représentations observées. L'enquête a pour but de parler des représentations ou des pratiques, pas de la représentativité des représentations. Il ne faut pas faire dire aux données plus que ce qu'elles induisent. Notre objectif est de décrire un espace social d'action, de relever des logiques diverses de discours ainsi que des stratégies mises en œuvre dans un contexte donné.

2.5 - CORPUS D'ETUDE, ECHANTILLON ET RECUEIL DE DONNEES

2.5.1 Corpus sélectionnés :

Nous avons identifié trois corpus sur lesquels vont reposer le montage de l'unité didactique et l'exploitation des données pour le projet de recherche.

- Les documents programmatiques du Baccalauréat International pour le français langue B ainsi que le nouveau manuel des élèves.
- Les réponses des étudiants sélectionnés aux questionnaires.
- Les interactions de groupe en classe lors de débats ainsi que les entretiens individuels.

Le premier corpus nous aide à tracer le contour du dispositif didactique qui représente le cadre englobant du projet de recherche. Il existe une littérature qui précise l'esprit et le cadre de l'enseignement du français pour le BI. Nous nous sommes attaché à relever les informations relatives à l'interculturel, à la dimension politique en général et les droits de l'Homme en particulier. Les deux documents majeurs sont constitués du programme du diplôme, guide de langue B, premiers examens en 2013, et du livre de l'étudiant relatif à ce programme. Ils ont constitué les objectifs pédagogiques inhérents aux activités de classe. Ce

corpus d'étude permet de mieux comprendre la transposition didactique⁷¹ qui s'opère ici et notamment de la dernière étape de cette transposition qui est constituée d'activités scolaires, c'est-à-dire d'un moment d'apprentissage centré sur un objet enseigné segmenté⁷².

Le deuxième corpus est constitué de deux questionnaires ; un en ligne (la carte culturelle) qui visait à renseigner sur l'ouverture au monde des individus ainsi que sur les variables stratégiques et le second en version papier. Son objectif était une évaluation préalable des attitudes des élèves sur les DDH à l'école.

Le troisième corpus d'étude est constitué de l'ensemble des réponses et interactions de l'échantillon.

Echantillon

La population de l'école qui apprend le français langue seconde est relativement importante. L'ensemble des élèves profitent du contexte linguistique local et leur capacité langagière reflète la forte présence de francophones dans la société marocaine. Le corpus existant est donc immense et varié. Devant l'ampleur de la tâche, il n'a pas été possible de mener une étude comparative entre les différents publics adolescents (école publique – école privée / système éducatif local – système éducatif étranger etc..)

Il existe deux classes de français B, la première composée de douze élèves et la seconde de neuf élèves. Le choix du corpus de référence s'est porté sur la classe la moins homogène.

Elève et initiales	genre	Age	Nationalité	Etude de français	Biographie langagière
E1-S	F	17	Koweïtienne	10ans+	anglais, français
E2-M	F	17	Franco-marocaine	10ans+	arabe, français, anglais

⁷¹ Le concept de transposition didactique a été développé par Chevallard. Théorie selon laquelle le savoir savant est transformé en savoir enseigné puis en objet d'enseignement. Le dernier niveau de la transposition didactique est la transposition interne de l'enseignant. Les auteurs parlent à ce sujet d'« activités scolaires », c'est-à-dire d'un moment d'apprentissage centré sur un objet enseigné segmenté.

⁷² Lire à ce sujet les contributions du GRAFE dont le travail porte principalement sur l'étude de l'objet enseigné en classe de langue.

E3-FZ	F	17	Marocaine	10ans+	français, darija, anglais
E4-R	M	16	Américano-marocaine	10ans+	anglais, français, arabe
E5-A	M	17	Marocain	10ans+	français, darija, anglais
E6-N	M	16	Franco-marocain	10ans+	français, darija, anglais
E7- YA	F	16	Américano-marocaine	4-7ans	darija, anglais, français
E8-YR	F	16	Marocaine	4-7ans	anglais, darija
E9-V	F	16	Italienne	4-7ans	Italien, anglais, français

2.5.2 Recueil de données

Concernant **les débats** sur les DDH, les neuf élèves sont passés en groupe de deux ou trois afin de présenter sur des grands posters leurs slogans et de les expliquer à la classe. Les interventions ont été filmées à l'aide d'une vidéo-caméra.

Choix des entretiens

Le modèle de l'entretien semi-directif a été choisi car il convient pour l'analyse du sens que donnent les individus à leurs pratiques et leurs idées des droits de l'Homme (expériences personnelles, réactions à des situations connus, systèmes de valeurs etc..). Il permet également l'étude de la perception d'exemples précis et une approche comparative sur des thèmes communs préétablis par un guide. Les entretiens ont été préparés à l'avance et présentent les caractéristiques suivantes :

- une certaine linéarité et structure (thèmes et sous-thèmes)
- un objectif à atteindre

- des dispositifs de régulation tels que des questions de relance et l'expression d'intervention (courtes questions ou réactions pour inviter la personne à poursuivre son discours ou à le réorienter).

La transcription est l'opération qui consiste à passer d'un discours oralisé à un contenu écrit. Elle n'est pas sans poser problèmes et il en va de la responsabilité de l'enquêteur de conserver le sens et l'esprit des entretiens oraux. Dans notre cas présent, la méthode de la transcription élaborée a été préférée à celle de la retranscription intégrale et ce pour plusieurs raisons :

- notre corpus 'audio' est constitué de neuf entretiens de 20 minutes chacun et de quatre débats de vingt minutes. Nous devons faire face à une quantité de données langagières trop importante à traiter de façon intégrale.
- le projet n'a pas l'ambition d'exploiter la piste d'une analyse lexicologique, phonologique, psycholinguistique ou même dialectologique.

Les marques paraverbales et non-verbales n'ont pas non plus été retranscrites. Une retranscription élaborée suffisait donc aux nécessités de l'analyse.

Dans un premier temps des parasites du discours ont été supprimés de la retranscription (tels que les interjections ou des répétitions). Une seconde phase a consisté à conserver le discours énoncé tout en maintenant une forme grammaticale correcte (par exemple nous avons conservé les négations partielles mais traduit en langue française les interférences dues à d'autres langues). L'objectif était ici de n'altérer que les parties du discours qui gênaient la lisibilité du texte. Enfin, nous avons procédé à une phase de 'démêlage' du discours dont le but était de remettre de l'ordre dans les entretiens. Les interventions de l'enquêteur ont été gardées à leur strict minimum et rappelées en italique quand jugées nécessaires. Notons enfin que pour les entretiens nous avons choisi une présentation sous forme de tableau par personne enquêtée avec minutage des discours alors que pour les débats en classe, nous avons choisi un modèle de retranscription plus classique, vertical avec indication des tours de parole.

Méthode d'analyse des entretiens

L'analyse de contenu est une des méthodes les plus utilisées en sciences sociales pour mettre au jour les représentations sociales des individus. Cette méthode s'apparente à une « lecture orientée de thèmes saillants à confronter à des fins de comparaisons » (Millet, 2011 : 48).

Analyse de contenu des débats.

Nous avons suivi la procédure de l'analyse de contenu avec procédure ouverte car les étudiants avaient des consignes très larges. Seul le thème général des DDH était donné. Laurence Bardin (présenté par Millet, 2011) détaille trois étapes à suivre dans ce type de démarche : la lecture flottante, l'analyse horizontale et l'analyse transversale. L'intérêt de cette analyse est que les enquêtés sont « abondamment cités, ce qui au moins a deux fonctions : leur redonner la parole d'une part, et permettre au lecteur d'apprécier les interprétations du chercheur, d'autre part » (idem : 23).

Analyse de contenu des entretiens

Le guide d'entretien a été conçu, pour rappel, en vue de relever des variations ou conflits chez le public ciblé dans la perception des DDH, conflits dus à l'influence de trois cultures : américaine, locale et française. Nous avons utilisé l'analyse de contenu telle qu'elle a été présentée par Laurence Bardin. Ce choix se justifie par deux raisons :

- Les catégories thématiques ont été sélectionnées a priori et le découpage s'effectue de manière transversale selon la règle de pertinence, d'exhaustivité, d'objectivité et d'exclusivité. Il s'agit ainsi de « réorganiser rationnellement les données langagières en condensant le contenu essentiel ». (Millet : 50).
- Nous avons également voulu opérer une analyse horizontale des discours afin d'en respecter leur singularité.

Nous disons par conséquent qu'il s'agit d'une combinaison des deux procédures car les thèmes ont été prédéfinis mais ils ont été réorganisés en tenant compte de la singularité des discours des individus.

La première étape après la retranscription a consisté à copier-coller des pans de discours selon l'organisation choisie de façon à opérer à une reconstruction thématique. Cette démarche rigoureuse⁷³ a permis ainsi de dégager des sous-thèmes. En appliquant une démarche comparative, il est ensuite possible de dégager les conflits et convergences sur la question des droits de l'Homme.

Les thèmes et sous-thèmes reconstruits sont les suivants :

Association d'idées	Ecole (C1)	C1 / C2
<ul style="list-style-type: none"> • ce qui a marqué • avec le terme 'Droits de l'Homme' 	<ul style="list-style-type: none"> • à CAS • écoles françaises • écoles publiques 	<ul style="list-style-type: none"> -DDH en dehors - DDH à la maison
<p>DDH et religion</p> <ul style="list-style-type: none"> • conflictuel • fonction d'apaisement des conflits • fonction d'émergence des conflits 	<p>Influence des textes de référence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sur le Maroc • Sur le reste du monde 	<p>Intérêt DDH dans le monde</p> <ul style="list-style-type: none"> • oui • non
<p>Relation France-Maroc</p> <ul style="list-style-type: none"> • influence Maroc- France • Influence France-Maroc 	<p>Binationalisme et DDH</p> <ul style="list-style-type: none"> • conflictuel • non conflictuel 	<p>Dernière question</p>

Les choix méthodologiques correspondent à une réalité de terrain et tiennent compte des contraintes (position de l'enseignant-chercheur, respect du calendrier et d'un programme scolaire, supervision de la classe lors des entretiens individuels...). Nous avons observé,

⁷³ Deux principes méthodologiques allant dans le sens de la rigueur scientifique sont le respect de la chronologie des étapes de la recherche et de l'analyse et le fait de rester au plus près de l'univers de pensée et discursif du locuteur.

autant que possible, la rigueur demandée à un enseignant et exigée d'un chercheur. Le protocole de recherche a été mis en place en accord avec les élèves et la direction de l'établissement. Les activités ont généré un certain nombre de données brutes dont certaines n'ont finalement pas intégré le corpus d'étude (par exemple les conversations post-questionnaires de la classe ou bien les jeux de rôle qui ont aussi été enregistrés). Nous disposons donc des enregistrements des débats sur les slogans et les entretiens individuels semi-directifs qu'il convient maintenant d'analyser.

PARTIE III ANALYSE

Rappelons que cette enquête souhaite aborder les représentations des principes des droits de l'homme contextualisés dans des environnements culturels qui entourent le public ciblé.

Rappelons en outre que nous avons défini trois environnements distincts qui se superposent.

- C1 : l'environnement immédiat
- C2 : l'environnement englobant familial
- C3 : l'environnement globalisé

Les données recueillies traduisent les attitudes, opinions et expériences vécues en relation aux principes des DDH (liberté, égalité, justice⁷⁴) au sein de ces trois environnements culturels. Dans l'analyse, nous avons voulu isoler dans un premier temps les représentations des individus sur chaque grand principe qui a marqué les activités ainsi que certains thèmes collatéraux qui se sont dégagés lors de la phase initiale d'interprétation des données (religion et binationalisme).

En outre, il nous a semblé important de contextualiser ces représentations et expériences personnelles. C'est la raison pour laquelle la deuxième partie de l'analyse est consacrée à la description du fonctionnement des trois environnements identifiés et des phénomènes qui y sont observés. Ces deux sections devraient permettre d'identifier plus précisément les points de dissonance et de conflit chez ce public d'adolescents. A partir de là, il semblait nécessaire de proposer une analyse des stratégies de gestion des conflits mises en œuvre.

Enfin, cette partie s'achèvera par l'évaluation du dispositif.

⁷⁴ Nous nous sommes concentré sur ces trois principes. Les textes de référence des DDH en mentionnent bien d'autres. Le document annexe 1 présente ces grands principes.

3.1 ANALYSE COMPARATIVE SUR LES PRINCIPES FONDAMENTAUX DES DROITS DE L'HOMME

3.1.1 Le principe de liberté

L'ensemble des étudiants dans l'échantillon reconnaît que les libertés fondamentales accordées par l'école sont plus importantes que dans les écoles publiques (voire sans éléments comparatifs). C'est surtout la liberté d'opinion qui est mise en avant.

A l'école même :

E3 : oui y'a la liberté. (1'15)

E4 : ici on a la liberté d'opinion. (1'58)

E5 : l'idée majeure c'est la liberté d'expression. (4'47)

E6 : encourager la liberté d'expression. (3'00)

E7 : tout le monde peut parler. (2'17)

E8 : on a le droit de parler de politique. (2'45)

En comparaison aux autres systèmes éducatifs, il existe un sentiment majoritaire que les écoles publiques locales ne respectent pas autant les droits de l'homme. Les discours ne sont cependant pas unanimes et soulignent une échelle de variations qui va du simple doute à un sentiment clairement négatif.

E4 : je ne suis pas sûr. (2'25)

E9 : je ne sais pas comment ça marche. (2'45)

E6 : ils n'ont rien contre frapper les enfants. (3'45)

Le sentiment médian indique qu'il y a moins de liberté ou que celle-ci est limitée :

E3 : nous, on n'a pas les mêmes limites. (2'00)

E1 : Ils n'ont pas les mêmes droits. (3'30)

E8 : Ils n'ont pas le droit d'évoquer des idées négatives. (3'00)

E5 : Ils ne sont pas aussi ouverts d'esprit. (2'40)

La comparaison avec les écoles françaises est intéressante car elle montre des contradictions importantes (antagoniques). Un peu plus de la moitié des élèves interrogés pensent que les écoles françaises ici à Casablanca ont une position sur les DDH égale ou meilleure (plus de liberté) que l'école américaine. Trois individus (E3, E4, E2) pensent que le système français offre un cadre 'meilleur' concernant les DDH : deux élèves (E8, E6) pensent que les conditions offertes par les systèmes éducatifs sont similaires.

E2 : tout le monde a le droit de dire ce qu'ils pensent. (2'45)

E8 : c'est la même mentalité européenne et américaine. (3'30)

E4 : y'a plus de liberté. (2'42)

E3 : Ils ont plus de liberté que nous. (2'07)

En outre, trois élèves interrogés n'émettent pas d'avis tranché ou ne mentionnent pas la comparaison.

Deux élèves considèrent que les élèves des écoles françaises sont moins ouverts d'esprit ou sont moins exposés aux DDH.

E7 : mes amis qui sont à l'école française, ils sont plus fermés d'esprit. (3'50)

E2 : Je comprends plus que les gens qui sont dans des écoles françaises. (9'35)

Dans leur justification, deux personnes interrogées abordent les relations entre système éducatif et textes des droits humains. Bien que la plupart des élèves dans les écoles françaises (il convient de distinguer les écoles privées qui offrent le programme français et les écoles directement sous contrat avec l'éducation nationale comme le lycée Lyautey) soient d'origine marocaine, les règles de vie à l'école découleraient de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789.

E4 : Il ya une influence de la DDHC mais que dans les écoles françaises. Ils se basent sur cette déclaration. (3'34).

E6 : ils respectent la constitution et les droits de l'homme. (4'01)

Le concept de liberté est celui qui est associé le plus aux DDH lors de la technique d'association d'idées. Sept élèves sur neuf le nomment comme étant un des fondements des DDH, que ce soit la liberté en général (E1, E8, E4), la liberté d'expression (E7, E8, E9) ou bien des libertés appliquées (éducation pour E6 ou l'accès à la liberté).

Pour une minorité d'individus, le concept de liberté est associé à une restriction géographique (le Maroc pour E6) ou une limitation pour E8.

Les données quantitatives recueillies à partir du questionnaire sur les DDH à l'école tendent à confirmer que les élèves associent la liberté à la liberté d'expression. La moyenne des élèves est de 14 points au dessus du référentiel sur la question particulière de la liberté d'expression. Nous notons sept réponses maximales⁷⁵ dans cette catégorie. C'est aussi le thème qui a reçu le moins de questions sans réponses (seulement 2). Nous noterons que les individus les plus divergents (E6 : 3 réponses maximales sur 5, et E2. 2 réponses minimales) sont les deux franco-marocains du groupe. Cette interprétation va dans le sens de la thèse que nous développerons plus loin selon laquelle binationalité et biculturalité ne sont pas automatiquement inter-reliées. Le questionnaire et les entretiens convergent donc vers l'idée que les élèves trouvent en l'école un certain espace de liberté d'expression.

Pour les sujets interrogés, il s'agit avant tout d'exprimer leurs idées et opinions quand ils le souhaitent. La valeur-clé 'liberté' recueille plus d'avis favorable à la fois à l'école et à la maison.

E1 : « On a le droit de parler à la maison. » (4'11)

E3 : « A la maison, c'est un peu plus libre. » (2'45)

E4 : « Y'a plus de liberté à la maison. » (4'10)

E5 : « A la maison, on est plus libre de dire ce qu'on veut..... atmosphère assez libre.» (5'49)

E6 : « On s'exprime ouvertement. » (4'28)

⁷⁵ Question numéro 16 : Dans l'école, on peut rédiger et diffuser des publications sans avoir à craindre censure ou punition. Question numéro 17 : Les programmes, les manuels, les assemblées, les bibliothèques et les cours reflètent une multiplicité des points de vue (sur les sexes, les races, l'idéologie, etc.)

E9 : « *Nous sommes plus libres de s'exprimer chez nous* » (3'50)

L'échantillon est en outre unanime pour dire que la liberté au Maroc est restreinte. Cela se traduit surtout dans les débats. Dans le deuxième débat, E1 et E2 attribuent au Maroc le slogan suivant « *la liberté marocaine se limite au respect du roi et de la religion* » (TP32). De même les élèves qui initient le quatrième débat ont choisi de définir la liberté au Maroc par '*Au delà de ce manque de liberté, il y a la peur*' (TP105). E4 justifie ce choix en donnant l'exemple du 'manque de liberté d'expression ' (TP105) et E6 poursuit en citant « *le manque de liberté des femmes* » (TP106). Le concept de liberté est donc clairement associé à son contraire ; la censure au TP123 : « *les rois sont très dominants et ils font beaucoup de restrictions sur les libertés* ».

Comparativement à la France, les élèves considèrent qu'il y a plus de liberté en France (Europe). E1 est catégorique : « *En France, il y a plus de liberté* ; E2 dit « *En France je me sens plus libre* », E3 « *Au Maroc, on n'a pas autant de liberté, pour nous ils [les Français] ont plein de liberté* ». Elle conclue en disant « *la liberté au Maroc, c'est moins que les pays européens* » (TP141).

Notre travail dans les débats et les entretiens a consisté à amener les individus au-delà de cette dichotomie, de cette représentation simple qui ne se résumerait qu'au stéréotype suivant : France = liberté, Maroc= absence de liberté. Nous avons essayé de mettre au jour certains conflits qui pourraient être perçus comme un état d'hybridité en référence à la thèse de Bhabha, une complexification des représentations. Pour cela, nous devons inviter les élèves à dépasser le stade de l'opposition France/Maroc, ou puissance coloniale/pays colonisé sans cependant renier la relation qui existe entre ces deux pays. Comment favoriser un éveil critique sur cette question ? Lors des débats, les binômes ont été invités à prendre en considération certaines orientations (schématisées ci-dessous) avant de formuler leur slogan.



Figure : Dimensions à prendre en compte pour l'élaboration des slogans

Ainsi nous souhaitons que les élèves prennent en compte leur vécu en le partageant, en en discutant, en expliquant ce que les concepts de liberté, d'égalité et de justice signifiaient pour eux.

Les élèves ont-ils l'impression de vivre des choses identiques aux autres ? On rejoint ici ce que Kramersch appelle la 'culture populaire'. Dans quelle mesure expriment-ils la vox populi ? Prennent-ils des risques dans leur positionnement ? Les élèves ont également dû prendre en compte le contexte dans lequel s'applique la valeur-clé de liberté. Cette 'culture écologique' toujours selon Kramersch peut porter sur une perspective historique ou sur les sociétés telle qu'elles sont perçues par les sujets. Enfin, il leur a été demandé de relier leur slogan à des textes de lois ou des déclarations des DDH et d'en proposer une comparaison, ce que Kramersch définit comme une 'culture critique'.

Sur le principe de liberté, nous avons noté que les élèves présentaient des opinions relativement homogènes. Il existe cependant des variations qu'il convient maintenant de mettre au jour.

Lors des débats, on remarque que les discours sont nuancés. E2 reconnaît par exemple que « *les femmes sont plus libres de travailler, de s'habiller comme elles veulent. Maintenant on peut porter un pantalon. On peut même se balader en djellaba* » (TP36). E2 mentionne également une nouvelle loi au Maroc « *pour donner plus de liberté à la femme. Les femmes ont beaucoup plus de liberté qu'avant, pour le divorce, le mariage, les enfants* » (TP42). E9 offre aussi une perspective historique en reconnaissant (bien que non Marocaine) qu'« *historiquement, il y avait encore moins de liberté* » (TP123). E8 parle de son expérience personnelle et avoue qu'au temps de sa grand-mère « *à l'époque elle était pas trop libre* » (TP38). Il existe donc un discours modéré des individus.

La question de la liberté en France est tout aussi nuancée. On le voit avec le choix des slogans du deuxième groupe : « *la liberté des uns s'arrête où commence celle des autres* » (TP46). E1 et E2 ont intégré une partie du savoir acquis lors des séances précédentes en citant un article de la Déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen. C'est encore une fois l'exemple de la liberté d'expression qui est utilisé. E2 critique une trop grande liberté d'expression en France. TP50 :

« *y'a certaines émissions qui dépassent un peu les bornes, par exemple qui critiquent un peu trop les hommes politiques, tels que le Petit journal ou les Guignols qui y'a quand même la moquerie des hommes politiques et des personnalités. C'est assez ignoble. Voilà c'est un peu la liberté de la presse mais même avec des censures qui... ils essayent de pas le faire méchant mais y'a certaines personnes qui vont mal le prendre mais ils y peuvent rien. Et les gens dans la rue, ils sont trop libres, les jeunes, ils peuvent faire ce qu'ils veulent à 16 ans et tout, dans les banlieues françaises y'a beaucoup de délinquants et tout.* »

Dans ce qu'elle décrit, E2 dénonce un excès d'individualisme, un manque de respect. Notons en outre que cette élève est franco-marocaine et que sa carte culturelle montre un contact fréquent et régulier avec la France. Son discours a des répercussions sociales évidentes. Elle définit la France comme une société où tout le monde essaie de trouver un travail pour avoir de l'argent. (TP52). C'est en quelque sorte symptomatique des sociétés néolibérales qu'elle critique notamment par le manque de liens familiaux. « *Les enfants, ils grandissent un peu n'importe comment, ce qui fait qu'ils ne respectent pas la liberté des autres* » (TP52). Son raisonnement l'amène à une conclusion des plus sévères : il n'y a pas assez de censure en France.

« Parfois, la France elle a tendance à avoir trop de liberté donc c'est pas assez censuré » (TP60).

Son discours est en contradiction avec ce qu'elle dit du principe de liberté dans le monde lors des entretiens : « Pour moi, chaque personne est libre de faire ce qu'elle veut » ou encore « en France, je me sens plus libre » (18'45).

Le principe de liberté pour les personnes interrogées est donc lié à :

- une perspective historique ;
- des actes de la vie de tous les jours ;
- son application géographique ;
- à un positionnement social des individus.

Finalement nous parvenons à mettre au jour les conflits suivants :

- Principe fondamental, naturel / normes sociales ;
- Valeur-clé à portée universelle/ développement identitaire ;
- Individualisme / communautarisme.

Ces conflits ne sont pas forcément incompatibles et nous ne les interprétons pas comme antagoniques. Malgré toutes ces dissonances, E2 conserve sa cohérence qu'elle résume dans la phrase suivante :

« La liberté peut s'interpréter de manière différente ». (00'20)

Dans le quatrième débat, le principe de liberté est encore une fois associé à la place de la femme dans la société. Ce « manque de liberté » est expliqué par l'importance de la religion et le modèle patriarcal dans les pays africains. Au TP118, E6 déclare : « les femmes, elles n'ont pas le droit de coucher avec un homme avant de se marier, elle doit mettre le voile » et plus loin (TP121), il ajoute « ils disent que c'est nous les hommes qui doivent s'occuper de tout et de gagner de l'argent pendant que les femmes restent à la maison ». E9 va dans le même sens « elles ont aussi le problème parce que la femme doit toujours faire ce que l'homme dit dans les autres pays africains » (TP122).

Enfin, le principe de liberté est associé au niveau de développement du pays. Plus un pays est développé, plus les gens seront libres. TP116 : « *C'est toujours un pays [le Maroc] en train de se développer* ». Il existe le sentiment que la liberté n'est pas qu'un grand principe fondamental, mais qu'il est rattaché à l'élaboration d'une loi. La dimension juridique (si importante aux yeux d'Audigier : 2000, 2006) est donc présente. E3 dit « *Même si c'est écrit [les droits de la femme], c'est pas appliqué* » (00.49 ').

Conclusion sur la valeur-clé liberté

Où se situent les conflits sur cette notion ? Les représentations du principe de liberté sont en accord avec une homogénéisation des processus identitaires telle que définie par Bauman. Celle-ci se caractérise par un sentiment d'approbation lors de la phase de débat. Les discours montrent certes une dichotomie d'apparence (France=liberté / Maroc= Restrictions) qui se caractérise par les traits suivants :

- Il y a plus de liberté dans les écoles non publiques au Maroc ;
- la maison reste le cadre privilégié d'expression individuelle ;
- Le principe de liberté est le plus souvent associé à la liberté d'expression et de la femme ;
- la religion œuvre comme une restriction à la liberté (point analysé supra) ;
- cette valeur-clé n'apparaît pas comme une valeur universelle, mais plutôt comme un principe qui guide le quotidien.

Cet ensemble de caractéristiques fait naturellement émerger des conflits que l'on nomme « conflits de circonstances » et qui viennent nourrir la zone du tiers-espace. Ce processus n'est cependant pas automatique. Il est concevable que des individus puissent rester sur des conceptions antagoniques. Dans ce cas, la construction identitaire risquerait de se solidifier et les compétences interculturelles ne seraient pas engagées. Il est du rôle de l'enseignant d'aider à ce processus, d'ouvrir la 'boîte du dialogue', à la négociation, afin de fluidifier le discours et les représentations. Dans notre cas, nous remarquons que certains individus parviennent à se libérer dans ce troisième espace et s'appuient sur ces conflits à l'aide par exemple de l'analyse critique. Certaines tensions, confusions ou modérations des propos le démontrent. Nous en proposons deux exemples précis.

- E2 qui admet les différences de libertés au Maroc et en France mais qui propose une analyse des contextes qui lie la liberté aux normes sociales.
- E6 associe le principe de liberté au droit. C'est d'ailleurs une tendance que l'on retrouve tout au long de ses interventions : « principe d'universalité des DDH », « *dans chaque pays où tu te trouves, il faut qu'on se comporte de la manière de leur constitution et de leurs droits* ». Selon lui, ce qu'on a le droit de faire ou de ne pas faire dépend donc du régime politique et des lois en place. Lorsque l'enquêteur cherche à dépasser les conflits que leurs positions peuvent entraîner, on voit une réflexion plus profonde sur le principe de la liberté. Il dit « *on commence à comprendre comment ça marche avec ou sans la liberté* » (10'30). Il y a une remise en cause de cet état de droit.

Il serait d'ailleurs intéressant à ce sujet de faire une analyse discursive des termes qui dénoncent la réalité aujourd'hui (« hypocrite, aberrant, ignoble »).

3.1.2 L'égalité et la justice

Lors de l'exercice de l'association des idées avec les DDH, le principe de l'égalité est le deuxième le plus cité. Dans l'ensemble des discours, il se caractérise clairement par son contraire.

- L'inégalité Homme/Femme

E1 : Les hommes ont toujours plus de domination sur les femmes « (6'20)

E3 « la femme, comme quoi elle n'est pas égale avec l'homme », « juste que y'a pas l'égalité entre les hommes et les femmes » (14'14). « L'homme a plus de chance d'avoir une prime que la femme (TP28), « la femme n'a pas les mêmes droits que l'homme (TP14).

E8 : « les femmes elles ont moins de chance de trouver un emploi » (TP27), « dans le Coran, la femme est pas égale à l'homme » (TP1)

E9 : « En dehors de l'école, y'a beaucoup de préférence pour les garçons. Je le vois avec mon chauffeur qui préfère toujours mon frère et moi il me répond pas (4'50).

D'autres caractéristiques se dégagent :

- Inégalité sociale à travers notamment les lois d'héritage au Maroc (TP2) et des sans papiers en France (TP91)
- Inégalité due à une question de pouvoir. Les interactions entre individus, essentiellement dans le milieu scolaire sont marquées par des jeux de domination. On le voit avec leurs expériences personnelles (E9, E2).
- La corruption. L'ensemble des individus relèvent le degré important de corruption dans la société marocaine, mais pas seulement. Là encore, c'est à travers des anecdotes personnelles que les élèves s'expriment (E6) (TP73-74)
- Inégalité face à la justice (TP73-86)

TP75 YA *y 'a une différence de classe, si j'étais pauvre et Ali...*

TP76 FZ *si par exemple c'est un procès*

TP77 FZ *un procès entre un homme riche et un homme pauvre alors bien sur le riche il va gagner*

TP78 YR *ça dépend des fois*

TP79 Enq *Est-ce que vous pensez que cette corruption elle existe aussi en France ?*

TP80 YR *oui*

TP81 FZ *pas autant*

TP82 A *pas aussi exposé, par exemple au Maroc, par exemple quand tu te fais arrêter par un policier pour excès de vitesse, tu peux donner de l'argent comme ça il va te laisser passer et tout le monde le sait ici alors que là-bas ça se fait moins et ça se sait pas.*

TP83 FZ *et aussi les juges ceux qui sont payés-on sait lesquels sont payés et on demande pour ce juge.*

TP84 N *Moi j'ai entendu une histoire de quelqu'un qui s'est fait arrêter il a même pas arrêté la voiture, il a ralenti et il a sorti un billet de 100 dirhams et il l'a jeté.*

TP85 YR *Moi mon oncle, quand il était en Espagne, il a brûlé des stop, il a été arrêté par la police, il a dit on a pas ça au Maroc [des panneaux Stops]*

TP86 V *Mais aussi on doit penser que c'est vrai qu'il y a beaucoup plus de corruption ici mais si on pense alors dans ce cas de l'homme riche contre l'homme pauvre dans le tribunal aux Etats-Unis, l'homme pauvre ne peut pas acheter un avocat bon alors l'homme riche a plus chance de gagner.*

On remarque que les intervenants réagissent avec des exemples qui leur sont proches. L'élève E9 applique le problème de la corruption et de l'injustice à un terrain familier (les Etats-Unis), alors que les autres individus parlent de la corruption au Maroc.

Certains élèves estiment cependant que l'égalité est présente à l'école. Ce constat vient souvent en contradiction avec l'application de ce principe en dehors de l'établissement scolaire.

E6 : « ils font attention à nos droits et que tout le monde soit égal » (2'34)

E9 : « A l'école les filles et les garçons, c'est la même chose » (4'50)

Les personnes enquêtées montrent un consensus sur le fait que l'égalité n'est pas appliquée dans les faits. E3 : « *Juste que y 'a pas l'égalité entre les hommes et les femmes même si c'est dans les règles, c'est pas applicable* » (14'16).

Le questionnaire sur les DDH à l'école révèle que les élèves sont près de 10 points au dessous du référentiel sur les questions particulières des discriminations. Cela montre un certain degré d'insatisfaction, tendance que l'on retrouve dans les entretiens. Ce sentiment inégalitaire n'est pas basé sur le genre des élèves, mais est plutôt la conséquence de la position des élèves à l'école. Cette dernière s'illustre notamment par le rôle et le statut social des parents, mais aussi par les réseaux nombreux et actifs autour desquels les familles socialisent. Cet ensemble d'interactions aide à définir le pouvoir et donc la place des élèves au sein de l'établissement scolaire. E8 utilise une anecdote avec la fille de la bibliothécaire (expatriée) comme exemple de cette injustice. E2 parle d'une décision autoritaire du président du Conseil d'Administration pour avantager son fils.

Les principes d'égalité et de justice sont fortement liés au gouvernement. C'est lui en quelque sorte qui serait un agent de transition des principes universels en lois applicables.

TP91 : « *Déjà quand on parle de tradition historique, avant c'était pas vraiment juste parce que y'avait une monarchie absolue avant la déclaration au 16ème, 17ème, et même 18ème siècle car la déclaration elle a été faite au 18ème et donc avant c'était très strict et y'avait*

aussi , les gens pouvaient acheter des gens tellement c'était mal fait et après la déclaration y avait plus de justice qui a été promue, la France avait plus de justice en général et par contre même si aujourd'hui maintenant y 'a une justice, y'a toujours des différentes classes sociales qui se plaignent. »

La loi est perçue comme un processus historique. L'égalité et la justice (contrairement au principe de liberté) se gagnent avec le temps et souvent en se révoltant.

E1 : « Les noirs et les blancs, Luther King. Ca m'intéresse beaucoup, comment ils ont eu leurs droits » (15'35). Les révolutions dans les pays arabes montrent que « tout le monde n'est pas égal et qu'il faut faire quelque chose si vous voulez l'égalité ».

E7 : « L'égalité quand je vois le conflit entre Israël et Palestine, comme ils sont pas traités également ».(11'52)

L'égalité n'est donc pas une valeur naturelle, elle s'acquiert. E6 résume bien cette thèse en affirmant :

« Tous les hommes sont nés égaux. J'ai toujours aimé cette question parce que je ne connais pas encore la réponse » (20'35).

Les élèves sont bien conscients de la différence entre le principe et son application mais semblent éprouver quelques difficultés à se distancier des jeux de pouvoir en place en C1 surtout. E2 fait exception lorsqu'elle aborde le problème de l'abus de pouvoir, autant en C1 qu'en C3. Elle dit qu'il a « certaines limites au pouvoir » (15'00).

Les valeurs clés de justice et d'égalité entraînent des situations paradoxales et peut-être un peu difficiles à exprimer pour les élèves. Leur discours est quelque fois confus. Par exemple au TP20 « *c'est un paradoxe, ils suivent les règles mais les règles elle sont pas égales en elles-mêmes* » ou au TP22 : « *qui dit la France dit l'égalité générale non implicite sur la loi judiciaire* ». Les élèves essaient d'exprimer une nouvelle fois les différences entre le légal et ce qui se passe dans le quotidien.

Conclusion égalité et justice

Contrairement au principe de la liberté, les valeurs de justice et d'égalité n'apparaissent pas comme naturelles. Les individus interrogés ont une place dans la société, tantôt dominante, tantôt dominée. Les environnements C1, C2 et C3 sont donc caractérisés par des jeux de pouvoir que l'on retrouve à tous les niveaux d'interactions (individu – individu / individu – groupe / individu – Etat etc....).

La justice est un concept fortement associé à la loi et donc à celui qui gouverne. C'est en négociant (parfois en combattant) que l'on fait socialement progresser la justice sociale. Les droits de l'homme définissent l'égalité comme un fondement essentiel, naturel de l'être humain. Sans remettre en cause cet idéal, les élèves de l'échantillon regardent ce qui se passe autour d'eux et réalisent que l'égalité et la justice ne sont pas toujours une réalité dans leurs environnements. Il existe donc une réelle prise de conscience à ce niveau. Cependant, à aucun moment du projet (ni dans les activités ni dans les débats, ni dans les entretiens), les individus n'ont parlé de leur capacité à faire changer les choses. La question reste donc en suspens : comment peut-on aider ces adolescents à faire un pas supplémentaire et à devenir des acteurs engagés dans ce monde si liquide ?

3.1.3 La question de la religion

La relation entre religion et droits de l'homme est complexe. Elle est pourtant constamment présente dans le discours des élèves, à tous les niveaux. Autant sur les principes mêmes que dans leurs environnements proche et englobant. La religion est certainement la question qui fait émerger de façon la plus évidente certains conflits.

Nous avons remarqué que les discours s'organisent autour de trois axes que l'on qualifierait de la façon suivante:

- Une expression des conflits entre religion et DDH.
- La religion est perçue comme un élément favorisant les conflits.
- La religion est perçue comme un élément apaisant les conflits.

Les droits des individus et la religion sont contradictoires au niveau de l'éducation d'abord et du principe de liberté ensuite. Cela met au centre de la réflexion la question de la laïcité. Les réactions des élèves ont été recueillies à partir de l'exemple de l'interdiction du port du foulard à l'école américaine. Pour E1 « *comme [le Maroc] est un pays musulman, y'a contradiction entre les droits et la religion.* ». (2'20) A l'école « *ils ne veulent pas que les*

religions prennent une partie de l'éducation ». (6'45) Pour cette personne, il y a incompatibilité entre l'enseignement dans une école américaine et la religion. « *Ils pensent que ça ne va pas ensemble* ». (7'00) La contradiction entre C2 (société à majorité de confession musulmane) et C1 (pas de signes religieux à l'école) est également exprimée par E2 : « *oui, c'est assez contradictoire car nous sommes dans un pays musulman mais notre école essaye de garder un certain statut de laïcité* » (4'30). Elle l'explique par deux facteurs : la volonté de l'établissement de ne pas séparer les gens (« *Ils veulent que tout le monde soit à peu près la même chose* ») (5'38) et une certaine image à envoyer au monde extérieur (« *Ils vont croire que c'est un pays extrémiste* »). E4 note aussi la contradiction entre le principe de liberté de la pratique religieuse et la restriction imposée dans les murs de l'école. E5 s'interroge sur la relation entre système éducatif et le fonctionnement d'une structure scolaire. Est-ce parce que l'école veut une culture américaine qu'ils interdisent le voile ? La comparaison avec l'école américaine de Rabat nous donne un élément de réponse : « *c'est vrai qu'à l'école de Rabat, ils autorisent le voile* » (9'22). La position des élèves révèle des contradictions mais reste assez neutre dans leurs discours. Ils ne font que verbaliser la contradiction. Ce n'est pas le cas d'autres personnes interrogées.

Le fait de ne pas pouvoir porter le voile peut-être perçu comme une injustice par rapport aux autres écoles américaines au Maroc. E3 dit que « *dans les autres écoles c'est autorisé.* »

Certains élèves vivent cette interdiction comme une injustice par rapport aux autres religions présentes à l'école. Dans ce cas, l'interdiction ne fait qu'exacerber les tensions dans la communauté estudiantine.

« *C'est contradictoire parce que même ici, ils laissent les autres religions s'exprimer alors que nous, on n'a pas le droit. Par exemple, le foulard on n'a pas le droit alors que les autres ils peuvent mettre les croix, ils les couvrent même pas. Pourquoi ils laissent mettre les croix si nous on n'a pas le droit de mettre le foulard ? Ici c'est un peu injuste* » (E3 : 5'50).

Cette jeune fille avance les arguments que seulement une minorité de filles désirent se voiler. Elle remet en question une décision du personnel de l'école plus qu'une question de compatibilité avec un système de valeurs américaines⁷⁶. Elle défend la liberté de pratique religieuse mais aussi et plus largement les libertés individuelles, comme par exemple le choix de porter des vêtements sans être jugés, ni par les uns, ni par les autres. « *Même les*

⁷⁶ Rappelons que les écoles publiques américaines ne sont pas laïques.

grands-mères, celles au foulard, si elles te voient mettre une mini-jupe, ils vont être en train d'insulter la fille alors que dans la religion, ça dit qu'il faut pas critiquer les autres » (9'20). E8 va dans le même sens en opposant les libertés individuelles et la religion : « *on n'a pas beaucoup de liberté parce qu'on n'a pas le droit de mettre le voile* » (2'35). Elle mentionne aussi l'injustice vécue à l'école face à l'inégalité du traitement de la question religieuse dans les cours : « *même en anglais, on étudie la Bible mais on n'a pas le droit d'étudier le Coran* » (6'00). L'interdiction de porter des signes ostentatoires entraîne selon ces témoignages à mettre les religions en opposition. Ces élèves regrettent le manque de considération pour les jeunes filles musulmanes qui portent le foulard en dehors de l'école.

D'autres élèves estiment que la décision prise peut se comprendre car elle vise à apaiser les conflits ou à les éviter.

E4 met l'accent sur la nécessité de maintenir une certaine homogénéité qui reflèterait le système américain : « *pour eux [les Américains], ils acceptent toute sorte de culture. Ils veulent tous s'unir et pas séparer les groupes* » (7'51). Ne pas porter le voile serait ainsi un moyen de cohésion sociale à l'intérieur de la communauté scolaire. E5 rappelle le statut laïc de l'établissement. Pour lui, l'interdiction est un gage de conservation des valeurs américaines. Cette homogénéisation entraîne cependant une simplification des représentations de l'Autre. E5 va dans ce sens lorsqu'il affirme qu'il n'y a pas « *d'élèves qui veulent porter le voile. Je crois qu'on le saurait parce qu'on en aurait parlé* » (10'06). Nier les existences identitaires ne favorise pas la compréhension ni le dialogue entre individus. Mettre en opposition deux environnements (C1 et C2) renforce les conflits et oblige à dépasser des contradictions qui, on le voit ici à une petite échelle, divise les membres de la communauté.

Un autre argument qui apparaît dans les discours consiste à dire que le port du voile entraînera des discriminations. C'est en ce sens que pour ce groupe d'élèves l'interdiction est perçue comme une mesure d'apaisement, un moyen d'éviter le racisme (E6). Ce dernier considère que cette contradiction peut même être libératrice pour les jeunes filles musulmanes qui portent le voile à l'extérieur car elle permet de profiter pleinement de leur liberté individuelle. Ce discours est en décalage avec les autres membres de l'échantillon. Il conçoit la religion comme un élément subi et comme une négation des libertés.

« Pour moi, elles mettent le foulard parce que ça doit être une obligation de leurs parents. Donc je dirai qu'elles ont plus de liberté à l'école qu'en dehors de l'école. » (7'11)

Le dernier argument avancé par ce groupe d'élèves défend les valeurs du système américain. L'interdiction du voile est ici synonyme de garant d'une éducation à l'américaine : « si on laisse mettre le foulard, alors on perd toutes les choses qui la rendent une école américaine » (5'25). Pour E9, le manque de liberté est jugé nécessaire.

Ces vues divergentes sont également exprimées dans les débats. Le thème de la religion est le seul qui ait entraîné un désaccord entre les participants. Le dialogue le plus représentatif est court mais vif. Les individus interagissants n'arrivent d'ailleurs pas à se mettre d'accord.

TP125 V⁷⁷ *Peut-être que les Français ont un effet sur la liberté de religion ici, par exemple maintenant il y a je pense, on a deux églises catholiques, je pense pas qu'il y avait avant, et je pense aussi que les Marocains n'avaient pas le droit d'être chrétiens, maintenant je pense que oui.*

TP126 FZ⁷⁸ *Non, on a pas le droit, on n'a pas le droit*

(Réaction collective)

TP127 V *Ce que je voulais dire qu'une personne qui habite au Maroc peut aller à l'église, pas nécessairement les Marocains mais quelqu'un au Maroc*

TP128 Enq⁷⁹ *Tu veux dire que la pratique de la religion est libre ?*

TP129 N⁸⁰ *Par exemple, je connais des gens Marocains qui sont juifs ou chrétiens.*

TP130 YR⁸¹ *pas de chrétien, c'est illégal*

Réaction collective vive

TP131 N *je connais quelqu'un il a un passeport marocain et il est chrétien*

TP132 Enq *Je ne crois pas qu'être chrétien soit illégal*

TP132 YR *C'est illégal*

TP133FZ *on a pas le droit de se convertir*

⁷⁷ E9

⁷⁸ E3

⁷⁹ Enseignant

⁸⁰ E6

⁸¹ E8

TP134 Enq *On ne parle pas de se convertir mais...*

TP135 YR *ok ok, on continue*

Les deux individus (E3 et E8) qui, supra, ont tenu un discours en faveur d'une liberté de la pratique religieuse reflètent dans le débat une forte identité musulmane (telle que l'on pourrait l'imaginer en C2) en accord avec le statut de religion d'état (Dieu, la patrie, le roi) et qui prend aussi en compte l'héritage historique du pays (les juifs Marocains ont été protégés par le roi mais les chrétiens se sont exilés). E6 s'y oppose et va dans le sens d'une séparation de la religion et de la nationalité. Ce sont là deux conceptions qui s'opposent.

Conclusion sur la question de la religion et des principes des droits de l'homme

Les élèves composant l'échantillon ont des vues divergentes sur la relation avec la religion musulmane qu'ils côtoient au quotidien dans leur environnement. L'interdiction du port du foulard à l'école est symptomatique de conflits forts entre les individus mais aussi pour eux-mêmes. La contradiction entre liberté de la pratique religieuse et libertés individuelles n'est pas propre au contexte marocain. La France et de nombreux autres pays, la connaissent également. En ce sens, les individus sélectionnés pour cette étude sont représentatifs de la complexité et des questions auxquelles font face les sociétés laïques et musulmanes. Les discours révèlent le difficile processus de socialisation de ces jeunes qui doivent intégrer ces conflits afin de construire leur propre identité. E2 a peut-être une parole qui permettrait de développer au sens de ce tiers espace une approche critique synonyme d'ouverture et d'altérité.

« A l'école, les trois religions doivent être introduites dans les petites classes, comme ça les enfants peuvent grandir pour savoir qui ils sont, leur origine, ce que leur religion croit parce que c'est pas étudié et les parents, la plupart du temps, ils n'ont pas le temps de monter à leurs enfants » (12'30).

3.1.4 Binationalisme / biculturalisme et l'agir interculturel

Lors des différentes séquences sur les DDH, la question de la binationalité a émergé. Nous nous sommes intéressé à confronter les discours des élèves à la thèse de Byram selon

laquelle le biculturalisme n'entraînerait pas nécessairement la formation d'un agir interculturel. Dans un deuxième temps, nous nous sommes demandé si et où se situaient les divergences entre personnes biculturelles et monoculturelles.

Dans sa comparaison entre le biculturalisme et l'agir interculturel, Byram (2008) affirme qu'un individu biculturel (bilingue) aura « une méta-conscience plus importante de la langue et une faculté à se décentrer » (p.71). Il est cependant possible que l'individu ait une attitude ethnocentrique dans les deux cultures. Selon lui, un individu biculturel ne devient pas automatiquement un acteur interculturel. Enseigner à ces personnes à se décentrer ne peut pas être fait de la même façon qu'une personne monoculturelle car il mettra en œuvre des processus d'apprentissage différents. Ce qui est important, poursuit-il, est d'aider l'apprenant à « être conscient des relations entre cultures et de promouvoir des méthodes d'études comparatives » (2008 :72) pour y arriver. Il ne s'agit pas pour un individu de penser ou d'interagir avec l'une ou l'autre des nationalités / cultures mais de réaliser une synthèse, ce que Danièle Moore nomme un 'capital' :

« L'idée que la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un locuteur donné est unique, et qu'elle lui sert à figurer son identité dans un espace-temps particulier, amène à en envisager les aspects biographiques et les pertinences sociales, à considérer l'expertise plurielle comme un 'capital', et le locuteur comme un acteur social susceptible d'en activer les ressources selon les perspectives locales, et d'en négocier les normes. » (Moore :2006 :213)

Cette synthèse se forme avec les expériences vécues et le développement de savoirs que Byram a clairement définis. Etre biculturel nécessite donc un apprentissage car il existe des risques plus ou moins importants d'abandon d'une identité nationale ou de contamination de la seconde culture. C'est particulièrement le cas lorsque l'une des cultures jouit d'un statut social dominant. Notre échantillon contient quatre élèves qui déclarent être binationaux. Les frontières entre nationalité et culture ne sont pas étanches. Que dire par exemple de l'individu E9 qui n'a qu'une nationalité (italienne) mais qui a vécu une grande partie de sa vie aux Etats-Unis et a été scolarisée dans des écoles américaines depuis qu'elle est enfant ? La pluralité des cas nous empêche d'émettre des hypothèses complexes. Dans notre étude,

nous considérons que les individus binationaux⁸² disposent de ressources plus vastes pour développer une compétence interculturelle. Cela devrait leur permettre de mieux se distancier sur la question des DDH. Ajoutons en outre que les quatre individus ont tous en commun la culture marocaine à laquelle ‘s’ajoute’⁸³ une culture occidentale (en général française ou nord-américaine).

Dans un premier temps, nous avons voulu savoir si les élèves considéraient que le binationalisme pouvait entraîner des conflits chez les personnes biculturelles. Il était intéressant de comparer les réponses des individus binationaux et mono nationaux. Dans l’ensemble, nous pouvons d’ores et déjà dire que les individus interrogés ont tenu un discours un peu confus, voire contradictoire.

Le groupe des binationaux

Trois des quatre individus déclarent que leur double nationalité n’entraîne pas de conflits particuliers (E2 : *pas vraiment non*, E4 : *Mon comportement, il est le même. Ça ne crée pas de conflits*, E6 : *Non, ça ne change pas grand-chose*).

E7 est la seule à avoir un discours plus ambigu car elle déclare que « *sa famille est ouverte alors il n’y a pas de conflit* » (15’05) mais avoue un peu plus tard qu’elle doit choisir entre les deux nationalités et conclue en disant « *je pense que je suis Marocaine* ». (15’43)

Une majorité de ces individus affirme que le fait d’être binational leur permet de disposer d’une perspective différente :

E4 : tu as deux opinions sur ces deux pays. (9’20-2)

E7 : la culture est différente dans les deux pays alors je prends les choses bien dans les deux (16’45), ça me donne deux points de vue sur le monde. (8’18)

Cette double perspective entraîne des changements d’attitudes et de comportement :

E6 : « Dans chaque pays où tu te trouves, il faut qu’on se comporte à la manière de leur constitution et de leurs droits ». (19’38) E2 associe ces changements à l’influence de la culture environnante (C2). Son discours n’est pas exempt d’ethnocentrisme lorsqu’elle juge

⁸² Nous préférons parler de binationalisme car la relation entre nationalité et culture n’est pas démontrée pour les individus de l’échantillon.

⁸³ « La compétence plurilingue et pluriculturelle ne se caractérise pas par la superposition ou la juxtaposition de compétences toujours distinctes » (Moore : 2006 :211)

des comportements en France en utilisant un système de valeurs de son autre culture/nationalité. En d'autres mots, elle va percevoir l'objet de la seconde culture à travers les valeurs de la première ou vice versa.

« Par exemple quand on s'assied en famille, mon cousin, il peut sortir des trucs que nous on dirait pas en famille mais pour lui ça se dit : y 'a certaines différences. Il est **trop**⁸⁴ libre. » (21'13) Elle porte un jugement sur un comportement de sa deuxième nationalité en utilisant une échelle de valeurs de son autre culture. De plus, à une autre occasion, elle met en opposition les deux nationalités en estimant que beaucoup de Marocains sont soit fiers, soit en négation de leur origine.

Le groupe des mononationaux

Les individus appartenant à ce groupe reconnaissent également un changement dans le comportement et les attitudes des élèves binationaux. Selon eux c'est la société qui les influence.

E1 : « C'est toujours la société qui a un effet sur les gens » (21'00)

E3 : « Quand ils viennent au Maroc, ils se renferment, et quand ils repartent ils s'ouvrent. » (17'28)

E5 : « Quand ils sont à l'étranger, ils ne se comportent pas différemment, ils ont une autre mentalité ici ». (24'19)

E8 : « Au Maroc, ça dépend des gens qu'elle fréquente, y a des choses qu'elle fait, qu'elle ne ferait pas là bas. Elle n'a pas le même comportement parce qu'elle sait qu'au Maroc elle est plus libre. Elle doit se comporter mieux là-bas » (18'40).

La seconde caractéristique de ce groupe est la prégnance d'une des nationalités. Les élèves monoculturels n'envisagent le bi/pluri culturisme qu'en opposition, ce qui entrainerait un processus de négation ou d'abandon d'une des deux cultures.

E3 : « La double nationalité ça permet de dire ah je suis française, ah je suis italienne mais surtout ne dis pas que tu es marocaine » (1'10-2)

E5 : « Il n'y a pas beaucoup d'influence de la seconde nationalité. » (25'23)

⁸⁴ Mon emphase

E8 : « Quand on lui dit, c'est quoi ta nationalité, elle dit jamais marocaine. Elle veut pas reconnaître son pays, c'est plus discriminatoire pour le Maroc » (18'02).

De façon générale, c'est la nationalité marocaine qui est considérée comme dominée.

Enfin, il existe une autre considération propre aux individus monoculturels qui est la dimension administrative de la nationalité. Cet argument est d'autant plus marqué que nous vivons dans un monde où la notion de frontière est en redéfinition permanente. D'un côté, nous voyons des gens qui voyagent de plus en plus souvent, de plus en plus loin et de l'autre nous observons des restrictions migratoires de plus en plus importantes. Face à ce double mouvement, les identités se liquéfient et les nationalités sont elles aussi plus mouvantes. La double nationalité permet de contourner ces obstacles administratifs plus aisément. Elle offre une alternative légale à la mobilité géographique (E3), procure des avantages financiers (E5), représente un héritage familial un peu chanceux (E8 : *« elle n'est pas vraiment française, c'est que les papiers. C'est ses ancêtres. C'est que des papiers » (17'55).*

Conclusion binationalité

Les discours des individus binationaux montrent clairement que la binationalité n'entraîne pas automatiquement la biculturalité et que la binationalité (dans le cas d'un transfert de savoirs) ne permet pas nécessairement le développement des compétences interculturelles. Cela exprime les difficultés du chemin à parcourir, d'où le rôle de facilitateur de l'enseignant. Sur la question particulière des DDH, nous assistons à deux niveaux distincts d'interprétation. Les binationaux d'abord qui estiment que la binationalité ne provoque pas de conflits et qu'elle permet de nouvelles perspectives. Les deux nationalités / cultures ne sont cependant pas toujours exprimée sous la forme d'une synthèse et ils considèrent qu'il s'agit plutôt d'une addition.

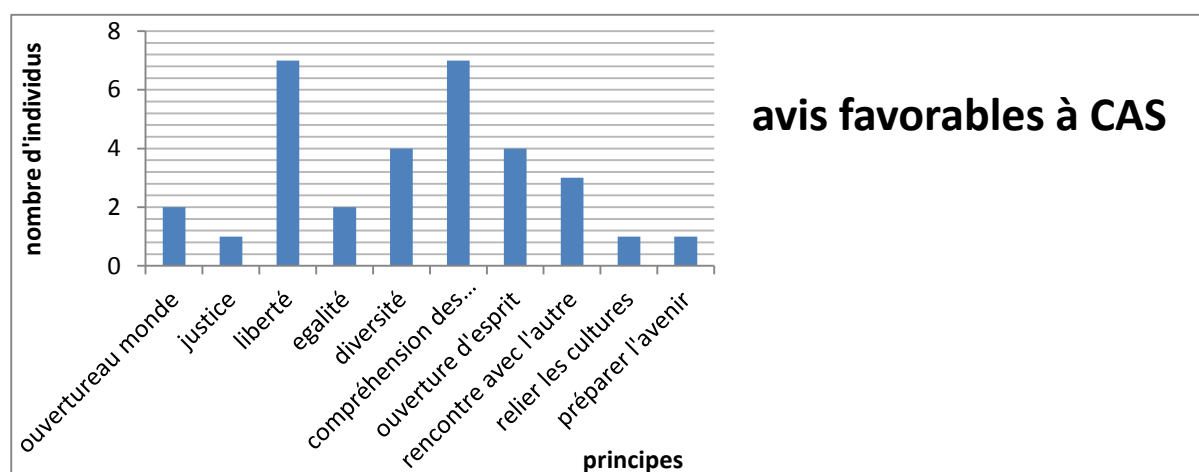
Pour les mononationaux, la binationalité est avant tout une 'chance administrative'. C'est donc le discours d'un atout pratique qui domine alors que les binationaux ne se posent pas vraiment la question. C'est également pour eux une source de contradictions et de conflits importants qui se traduit par un ajustement des comportements et des attitudes selon le contexte. Cela pourrait être interprété comme une phase positive du processus de synthèse. Toutefois, nous préférons dire (et c'est là une limite de la méthode de la retranscription) que

le ton et les attitudes non verbales observées lors des entretiens tendent à dire que cet ajustement décrit est perçu plutôt défavorablement. Pour ce groupe d'élèves, le jeu des pouvoirs (sorte de fil rouge des représentations sur les DDH) est également présent dans la question de la binationalité. Les deux nationalités sont mises en opposition.

3.2 ANALYSE DES ENVIRONNEMENTS

3.2.1 L'environnement C1

Cet environnement représente le niveau le plus proche des personnes interrogées. Il s'agit du niveau local d'influence. Il est constitué essentiellement des valeurs et du fonctionnement de l'institution scolaire et de la famille. Ces deux composantes jouent un rôle prépondérant dans la socialisation de l'élève. Ce sont les deux cultures auxquelles les personnes dans notre échantillon sont le plus confrontées au quotidien. Nous avons cherché à savoir si et comment ces deux influences créent des frottements et quels en sont les manifestations. Rappelons que les individus que nous avons interrogés ont été scolarisés dans un système américain (de nom du moins car les grandes décisions sont prises par un conseil d'administration représenté par des familles marocaines) et que leur environnement familial est marocain⁸⁵ (y compris pour les personnes ayant une double nationalité). Les opinions sur l'école (CAS⁸⁶) sont largement positives comme le montre le graphique ci-dessous :



⁸⁵ Excepté pour E9 (italienne-américaine) et E1 (koweitienne)

⁸⁶ Casablanca American School

Les valeurs des DDH qui sont exprimées majoritairement sont la liberté et la connaissance / compréhension des autres ainsi que l'ouverture d'esprit.

La compréhension des autres est associée la plupart du temps aux autres nationalités, à l'étranger. Les individus sont encore plus précis en mentionnant la compréhension des « mentalités » (E1) ou des « façons de penser » (E4). C'est cette diversité culturelle qui leur fait dire qu'ils comprennent d'autant mieux les DDH.

E2 : « on a assez de diversité culturelle, j'arrive à comprendre les gens et les cultures mieux. » (9'30)

E4 : « quand tu as des camarades de classe qui sont d'une autre nation, tu apprends à connaître leur culture, leur différence ». (1'05-2)

Presque 50% des individus expriment l'idée que CAS contribue à une ouverture d'esprit aidée par la diversité culturelle

E3 : « J'ai une mentalité et un esprit plus ouvert. » (8'10)

E4 : « Une des écoles les plus ouvertes envers toutes les nationalités », « ça t'ouvre l'esprit pour voir comment le monde change ». (1'02-2)

E7 : « Cette école est ouverte.... C'est international. Tout le monde est ouvert. Ils sont ouverts pour les autres nationalités et les autres cultures ». (2'43)

E8 : « Ca m'ouvre l'esprit ». (8'40)

Cette qualité entraîne une autre valeur citée : le respect (E2). La notion de contact et de rencontre (et pas seulement de connaissance de l'Autre) est également présente dans les discours. Cela signifie que ces individus privilégient la communication interactive.

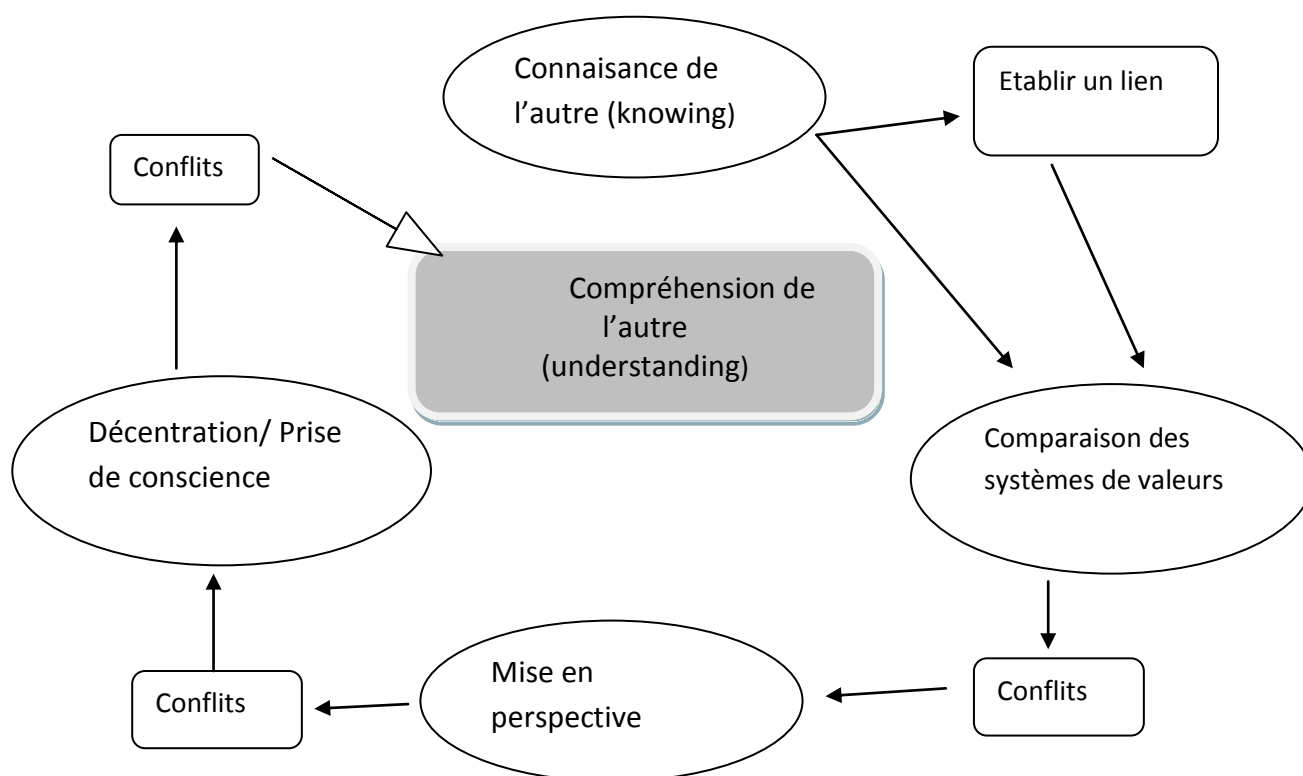
E8 : « Etre en contact avec les étrangers, ça m'apporte beaucoup, de savoir des idées différentes, des différentes cultures ». (9'48)

E7 : « Je vais rencontrer des autres personnes alors ça me prépare », « Je rencontre des personnes d'autres nationalités et ça me donne une autre vue sur le monde ». (8'18)

E8 : « Etre en contact avec des étrangers ». (9'45)

La rencontre avec l'étranger se fait principalement par le moyen de la comparaison. En même temps le contact permet de nourrir cette comparaison et entraîne une mise en perspective. Une élève va plus loin encore et affirme que la diversité à l'école lui permet de « relier les cultures différentes, les mentalités » (E2 : 9'20). Un des facteurs qui contribue à ce lien est le contact avec une culture américaine et les enseignants issus de continents

différents. Elle fait de la diversité culturelle un élément de base de la *compréhension*. Cette zone de développement ne s'impose pas. Elle émerge en faisant une analyse critique de la situation, des données, des faits et de la réflexion personnelle : « *Je réfléchis à comment c'était avant* » (7'35). Nous pouvons donc dire que ces individus sont largement influencés par le système éducatif tel qu'ils se le représentent et dans ce qu'il contribue à un processus de prise de conscience de l'Autre, d'éveil à l'interculturalité. Dans le schéma ci-dessous, nous avons posé comme étape intermédiaire des conflits qui, comme Kramsch le dit, peuvent permettre de construire une identité nouvelle.



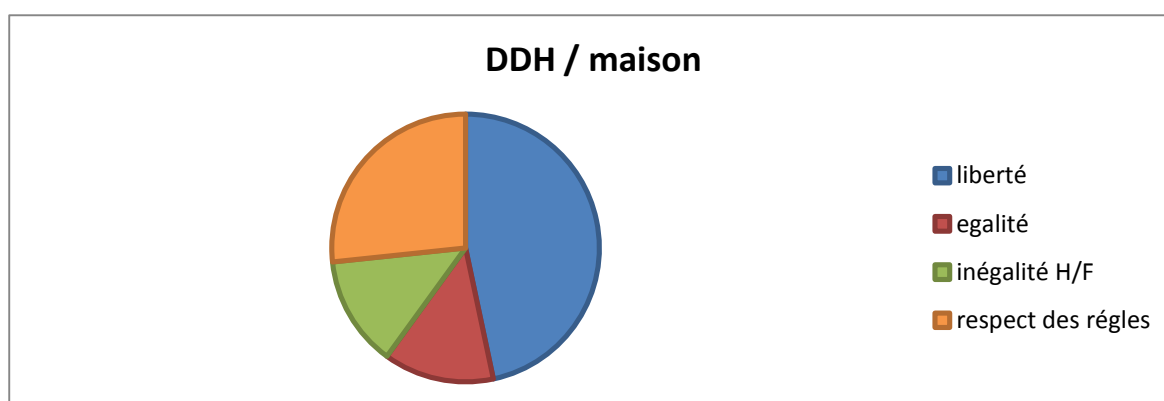
De la connaissance à la compréhension.

Avec ce schéma dynamique, nous avons voulu représenter les différentes étapes que les élèves traversent avant de véritablement établir une compréhension de l'autre et de s'engager, au sens de Byram, dans la relation. C'est par la comparaison, l'émergence des conflits et les stratégies mises en place que l'individu va augmenter sa conscience critique. Les valeurs que l'école défend ou applique ne sont cependant pas toutes perçues comme positives. Ce n'est pas tant la situation conflictuelle en tant que telle qui est essentielle mais

ce qu'elle entraîne comme opportunités de négociation et de dialogue. Dans certains cas, il est possible que des réactions négatives se mettent en place et agissent comme frein. Par exemple, E3 affirme qu'il y a de la « discrimination » (1'20) entre Marocains et étrangers. E5, quant à lui minimise l'influence de l'environnement scolaire : « *c'est pas vraiment l'école qui va nous faire comprendre les autres cultures* » ou encore, « *des gens pensaient ici qu'ils étaient inférieurs, c'est un peu malheureux de réfléchir comme ça* ». (14'14) E9 regrette le manque de diversité : « *l'école cherche de faire plus voir des coutumes marocaines. On a les fêtes locales.* » (8'26).

E4 tient un discours assez confus sur la participation de l'école dans les principes des DDH. Il va dans le sens de la majorité sur la reconnaissance de la liberté et le rôle de l'école face à la diversité culturelle, y compris dans un éveil à l'esprit critique : « *quand tu vois un truc pour toi, ça a l'air normal mais pour eux, ça va pas être normal* ». (1'10-2) Dans ce même discours cependant, il met l'accent sur l'apprentissage essentiellement académique de l'école : « *c'est fait pour travailler* » (4'18). A la question « est-ce que l'école t'aide à mieux comprendre les DDH », il répond « ici pas vraiment » (10'10). Enfin, il note le manque de transversalité des DDH « *on fait les DDH qu'en français* (10'23) et conclut en disant que « *ça dépend du pays et pas de l'école* » (9'25).

Le second constituant de l'environnement local (C1) est la culture familiale. La variable de la biographie langagière croisée avec la nationalité nous oblige à remarquer que cet environnement est complexe et multifocal. Définir ou 'quantifier' le contexte familial des individus comme marocain serait trop réducteur. Ce qui nous intéresse ici est de relever certains traits de cette complexité et de les mettre en perspective avec les grands principes des DDH. Le graphique ci-dessous montre les quatre thèmes des DDH les plus représentés à la maison.



Sept individus sur neuf reconnaissent que le principe de liberté (d'expression principalement) est celui qui est le plus (mieux) appliqué à la maison.

E1 : les principes sont appliqués de la même façon. (4'00)

E2 : je m'exprime pareil. (3'07)

E3 : à la maison c'est un peu plus libre. (2'45)

E4 y 'a plus de liberté. Tu peux faire ce que tu veux. (4'15)

E5 on est libre de dire ce qu'on veut. (5'30)

E6 : on a tous le droit à la parole. (4'22)

E9 : nous sommes plus libres de s'exprimer. (3'48)

Derrière cette unanimité de 'façade', il existe des variations importantes. D'un côté il y a le sentiment que la famille est le domaine privilégié d'impulsion à l'altérité (E5 met les parents au centre de son éducation à la diversité), de libre communication (E9 parle 'd'évidence') ou de liberté totale (E4). D'un autre côté, l'environnement familial peut constituer un cadre plus strict et plus hiérarchisé. Il se traduit par la notion de respect (E1, E6). Nous voyons à travers ces propos que la notion de respect peut être interprétée de façon différente. Elle peut être perçue comme une restriction ou comme une valeur qui sert de base à la liberté.

Le cadre familial se traduit aussi par la notion de pouvoir : E1 « *les parents, ils ont plus de pouvoir* » (4'09) ou de restriction : « *on n'a pas le droit d'avoir un copain* » (4'00), voire d'obligation : « *on doit jeuner, prier* » (E8).

L'environnement local constitué du système scolaire et de la famille contribue à nourrir une zone de conflit. Cette dernière émerge de la confusion, des dissonances, des contradictions entre ces deux constituants. Ainsi, nous pouvons résumer l'environnement C1 comme étant :

- Un cadre avec des normes plus ou moins strictes ;
- Un espace de connaissance et de compréhension de l'Autre, de l'étranger ;
- Une zone caractérisée par des jeux de pouvoir.

Les points conflictuels émergent par conséquent de représentations divergentes des principes des droits de l'homme à l'école et dans la famille.

3.2.2 L'environnement C2

L'environnement C2 représente le niveau national, ici le Maroc. Dans les entretiens, les individus devaient se prononcer sur les valeurs humaines en dehors de l'école. La totalité des élèves ont interprété ce terme par leur comportement d'acteurs sociaux dans la société locale.

Un autre trait commun à tous les participants à l'enquête consiste à établir une différence significative entre les principes des DDH à l'école et à l'extérieur.

E1 utilise les termes 'en dehors', 'ailleurs', 'à l'extérieur' pour exprimer l'environnement environnant.

E2 et E5 expriment une 'contradiction', E3 précise que « *ce n'est pas la même chose* » (3'16), E6 observe « *une différence entre le respect des DDH à l'école et au Maroc* » (2'43), E8 dit que « *c'est différent quand tu es en dehors de l'école* » (5'00) et E9 marque aussi la différence. Suite à cette remarque, nous identifions les points de conflit suivants :

- Distanciation par rapport à la société marocaine.

Tous les individus interrogés (excepté E9⁸⁷) tiennent un discours dans lequel ils se désolidarisent du reste de la société marocaine. C2 est d'abord déterminé par le gouvernement / le roi / la loi.

E1 : « le gouvernement est plus conservateur ». (8'36)

E2 : « ils ont dit, tu rentres pas à cause du nouveau gouvernement » (TP34), « C'est la nouvelle règle du roi » (TP42)

E3 : « ils ont commencé à changer quelques règles » (TP6), « c'est pas la même chose dans la loi ».

E5 : « C'est très conservateur. Je crois que c'est le nouveau gouvernement ». 12'11)

E7 : « C'est une nouvelle loi marocaine », « la loi favorise les hommes plus que les femmes » (TP61).

E8 : « C'est sous la règle, c'est sous les règles, c'est sous les règles » (TP17).

E4 : « des fois, des hommes politiques utilisent ces lois pour faire du chantage ». (8'45)

⁸⁷ Seule représentante non arabo-musulmane de l'échantillon.

Nous noterons la différence de registre entre les débats et les entretiens. Les élèves cherchent plus à trouver un compromis dans les activités de groupe, alors qu'en situation d'entretien, ils formulent des opinions plus tranchées.

En outre, C2 est caractérisé par les gens, les Marocains. La distanciation est d'autant plus marquée lorsque les personnes interrogées utilisent le pronom « ils » dans leurs discours.

E2 : *Ils ne vont pas interdire des gens parce qu'ils viennent d'une classe sociale plus inférieure mais ils ne connaissent pas le respect de l'autre. (6'40)*

E3 : *S'ils interdisent les jupes (au nouveau centre commercial), Ils veulent pas qu'ils les portent alors pourquoi on⁸⁸ va les acheter ?, ils limitent notre liberté ... ca leur donne de l'argent. (7'40)*

E5 : *y 'a des gens qui sont bien dans leur peau, ils n'ont pas besoin de changer. (6'28)*

E6 : *Ils te disent, tiens achète ! (7'45)*

E8 ; *Les Marocains, ils sont vicieux, ils vont t'attaquer, ils vont pas te laisser tranquille. (7'40)*

Le pronom 'ils' est utilisé dans les discours pour définir à la fois les Marocains, les gens, ceux qui établissent des règles non partagées (les responsables du centre commercial par exemple), mais aussi pour désigner les expatriés :

E6 : *« Les expatriés [...] on a l'impression qu'ils sont avec nous ». (9'44)* Les individus s'opposent de la sorte à toute personne étrangère à leur cercle proche (C1). 'Ils' pourrait ainsi se définir comme un étranger.

Nous pouvons par conséquent affirmer que les Marocains en dehors de C1 sont considérés comme plus étrangers que les étrangers en C2 et C1 dont on a vu qu'ils constituaient un facteur favorable à la diversité et à l'altérité. E8 traduit bien cette idée lorsqu'elle dit :

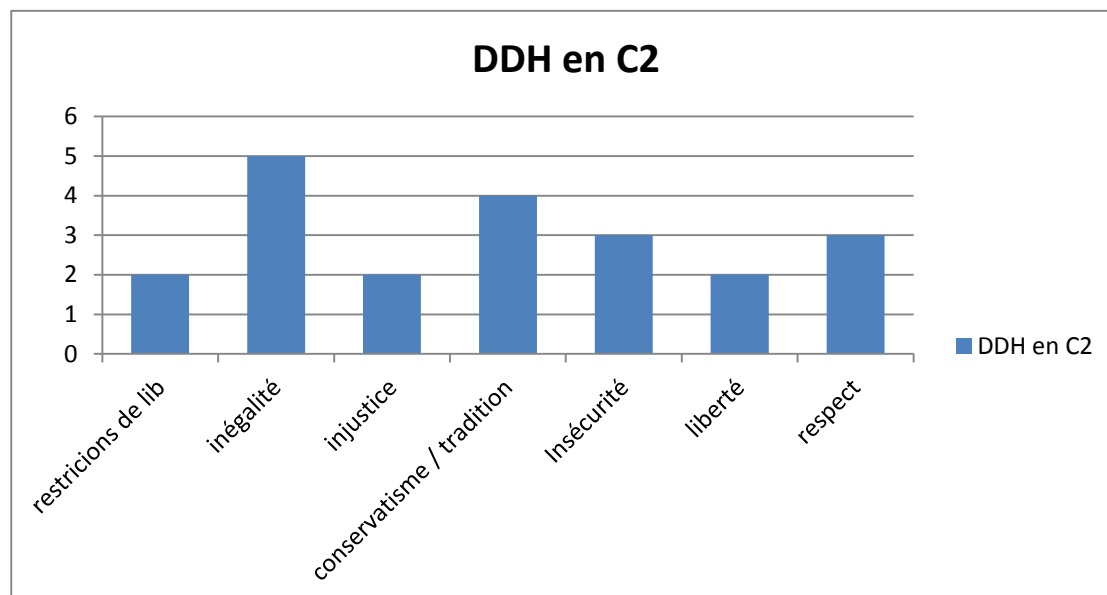
« Je vois pas beaucoup de gens qui sont en dehors de l'école. Je reste plus avec des gens que mes parents connaissent ». (5'20)

⁸⁸ Notons avec intérêt le changement de pronom ici. Cette élève s'inclut dans la population qui fait des achats.

Cette conclusion se confirme par :

- Des valeurs relativement négatives en C2

Le graphique ci-dessous présente les principes les plus cités relatifs à la société marocaine selon les discours des élèves.



C'est avant tout un environnement très inégal (injustice sociale, inégalité homme-femme), qui restreint les libertés individuelles (E1, E3, E8) et qui n'est pas sûr. La notion de conservatisme est également largement citée. Cette dernière est associée au poids de la religion et à une société qui en cours de développement. E1 dit que la société est « plus conservatrice », E2 dit que le centre commercial « garde certaines valeurs ». E3 note les restrictions faites aux femmes qui ne « doivent pas parler » comparativement à l'école. Pour E5, la société est plus religieuse alors qu'E6 évoque la question de la nudité qui est mal vue. Pour E7, le Maroc est un pays islamiste. E9 note la place dominante de l'homme : *pour le viol, c'est l'homme qui décide* (TP9).

Comme pour C1, le niveau national n'a pas qu'une seule face et il serait réducteur de l'opposer simplement à l'école. Le principe de liberté en est un bon exemple (malgré certaines restrictions soulevées supra) car pour certains individus ces règles sont hypocrites et les gens s'octroient des libertés. E4 dit même qu'il « *a plus de droits en dehors de l'école* ». (5'00) E6 affirme qu'un élève n'est pas aussi libre à l'école. Avec ses amis en

dehors de l'école il va « être plus libre de penser ce qu'il veut ». (7'11) E4 parle de lois hypocrites, E7 d'ironie, E8 de paradoxe (TP20).

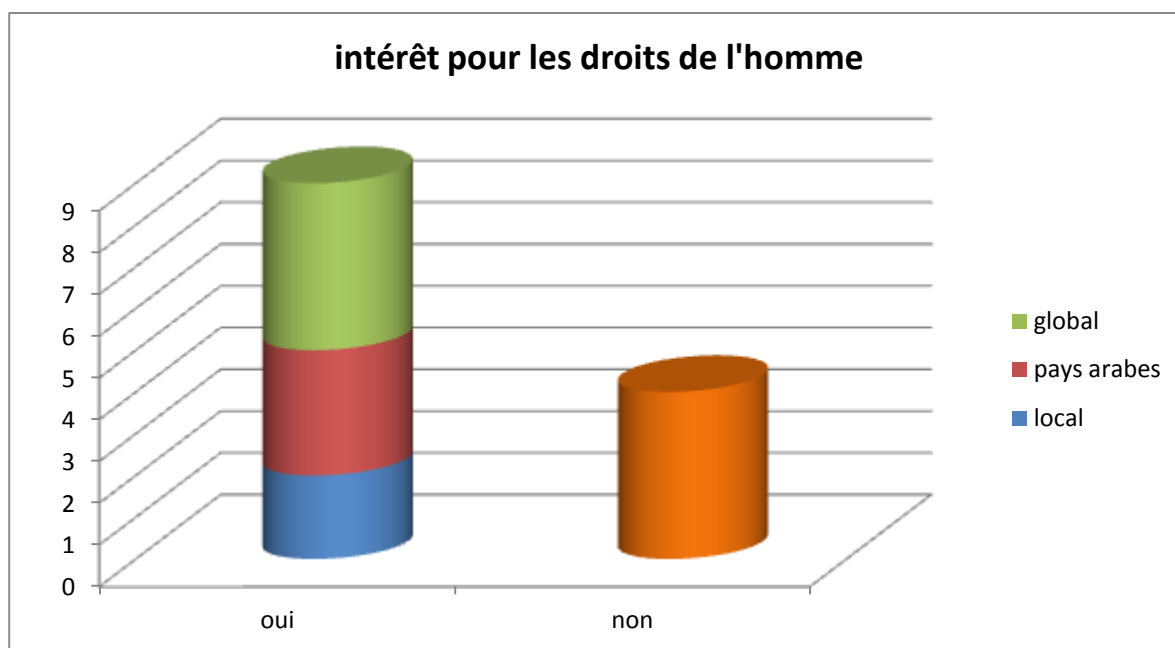
Les contradictions sont évidentes, mais pas forcément significatives. Cela signifie que les conflits (la distance qu'ils éprouvent, les différences entre C1 et C2, un certain rejet du conservatisme) ne constituent pas un antagonisme fondamental ou suffisamment fort pour empêcher la formation et une activité positivement dynamique dans la troisième place. C'est au cœur de cette zone que vont se mettre en place les stratégies de gestion des dissonances.

3.2.3 L'environnement C3

L'environnement C3 est constitué d'influences « englobantes ». Autrement dit, il s'agit d'évoquer ici comment l'appartenance des individus à un monde globalisé, mais aussi à travers l'émergence d'identités régionales de plus en plus fortes (solidifier la liquidité), vient se confronter à l'intérieur du troisième espace aux deux autres environnements. Les frontières de cet environnement sont larges et extensibles et varient considérablement d'individu à individu. Lors du questionnaire en ligne, nous avons voulu rendre ces frontières un peu moins floues. Les variables retenues comprenaient l'exposition à la culture étrangère (ici française), l'intérêt à des thèmes mondiaux (la politique internationale, l'actualité dans le monde etc.), les voyages à l'étranger, le contact avec des Français (en France ou au Maroc). Lors des débats, c'est la connaissance et la compréhension des faits d'actualité en France et dans le monde qui étaient interpellées. Finalement, lors des entretiens individuels, nous nous sommes concentré sur l'influence réciproque entre la France et le Maroc, ainsi que la relation entre les textes fondateurs des DDH et le Maroc.

Le troisième niveau d'influence représente donc un environnement plus global. Comment ces jeunes se situent-ils dans le monde ? Comment cette position nourrit-elle le tiers-espace et provoque-t-elle des conflits avec les deux autres environnements ou en son sein ?

Le graphique ci-dessous présente les niveaux d'intérêt sur les droits de l'homme.



Nous constatons que la majorité des individus déclarent avoir un intérêt et que la moitié des réponses se concentre sur une zone géographique élargie : la région, puis le monde. La région est définie par l'appartenance à une communauté arabo-musulmane (pays arabe) ou / et au continent africain. Les entretiens individuels ont permis de dresser les contours de cette zone régionale et mondiale (C3). Nous remarquons que les élèves s'intéressent aux questions des DDH dans le Moyen-Orient. Les récentes révolutions des printemps arabes ont sans doute accentué cette définition. E2 évoque la Syrie, E1 les révolutions dans les pays arabes et E7 le conflit israélo-palestinien. La France est également évoquée avec E3 qui parle des conditions de travail. Enfin, E4 et E5 ont un discours plus global en balayant différentes parties du globe.

A travers ces débats et les entretiens, nous avons cherché à recueillir les vues des élèves sur l'applicabilité des chartes et déclarations des Droits de l'Homme sur les relations franco-marocaines.

➤ Les textes fondateurs des DDH

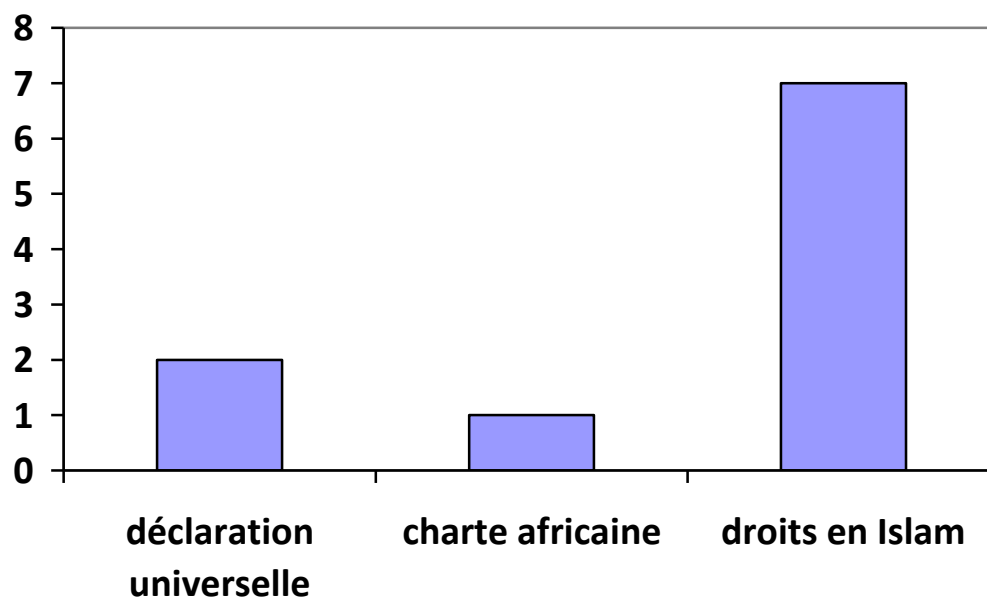
Rappelons tout d'abord que quatre textes ont été étudiés en classe :

- La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789

- La déclaration universelle des Droits de l'Homme de 1948
- La charte africaine des droits de l'Homme et des Peuples de 1981
- La déclaration sur les Droits de l'Homme en Islam votée en 1990

A la question : quel texte de référence s'applique le plus ou le mieux au Maroc, les membres de l'échantillon ont répondu de la sorte :

textes de référence qui s'appliquent au Maroc



Nous notons que la déclaration des droits dans les pays de l'Islam est largement majoritaire⁸⁹. Ceci va dans le sens de notre analyse selon laquelle la religion a une influence très grande dans les représentations des principes des DDH. Nous avons été surpris de constater que l'universalité des valeurs contenues dans les déclarations d'influence occidentale ne représente qu'une part minimale des réponses. En outre, les résultats montrent que ces jeunes ne ressentent que très peu une appartenance à l'Afrique. Malgré cela, les individus expriment un intérêt réel pour les nations africaines. Il existe une « conscience commune » de l'histoire entre nations africaines, au moins sur le thème de la colonisation.

⁸⁹ 7 élèves sur 10 réponses

La forte mobilisation de l'échantillon en faveur de la déclaration des pays en Islam s'appuie sur les arguments de défense de l'identité arabo-musulmane (E2) et de la réalité nationale, la religion musulmane étant une religion d'Etat (E4, E5, E6, E7 – en C1, E8, E9).

Nous nous sommes également demandé si les réponses étaient divergentes pour une application mondiale des textes de référence. La question posée était la suivante : « Est-il nécessaire d'avoir différents textes de référence ? » Avec cette question, nous souhaitons évaluer le degré d'universalité des textes de référence et le positionnement des élèves en C3. Les réponses sont quasi unanimes :

- Oui : 8
- Non : 1

Les arguments avancés indiquent néanmoins que le monde n'est pas perçu comme un ensemble homogène. Nous présentons ci-dessous les raisons de la nécessité des textes de référence.

E1 – idéal à atteindre et universalité des principes.

E2 – garantir les libertés individuelles et communautaires (Islam).

E3 – donner plus de liberté, abolir l'esclavage.

E4 – universalité de la charte française, prise en compte des besoins régionaux (Afrique).

E5 – la DDHC n'est pas universelle, prise en compte des différences culturelles et traditionnelles.

E7 – spécificités des régions du monde.

E8 – efficacité proportionnelle aux spécificités régionales.

Nous nous attendions à ce que l'influence des Lumières et donc du principe d'universalité qui en découle soit beaucoup plus dominante. Cela traduit l'expression d'une diversité des réalités culturelles mondiales et une spécificité des besoins à l'échelle régionale.

Le deuxième angle d'approche qui nous aide à comprendre les dissonances dans cet environnement se focalise sur les relations entre la France et le Maroc dans leurs influences réciproques.

➤ Domaine d'influence Maroc- France

Le premier élément commun aux élèves est l'immigration. Ils font une distinction nette entre immigration illégale et légale. La plupart du temps les immigrés marocains en France sont perçus comme des clandestins. L'image négative associée au terme d'immigration est persistante. E1 dit qu'ils « *ne sont pas vraiment considérés* », E2 affirme qu'ils « *croient qu'en partant en France, ça va être le paradis* » (16'00), E7 affirme que « *les Marocains, ils n'ont pas de papiers, ils rentrent sur le marché noir, alors ça peut affecter leur économie* ». (13'28). Pour E8, « *ils sont vus comme des gens de classe très moyenne* » et enfin pour E9, les « *immigrants peuvent causer un peu de racisme.* » (13'57). Le discours change lorsqu'on réoriente la conversation vers les Français d'origine marocaine. Les réponses sont en général plus positives. Ils font la différence entre les populations immigrées et les Marocains intégrés dans la société française. E2 cite Rachida Dati comme exemple de réussite politique et E6 parle de Gad el Maleh comme exemple de réussite artistique (16'51) (« *Il doit y avoir pas mal de blagues à lui qui sont intégrées dans la société française* »). Selon cet individu, l'influence des Marocains est inversement proportionnelle à l'intégration. Trois autres personnes reconnaissent une influence limitée sur la société française.

Si les élèves ne pensent pas que les Marocains d'origine française ont une influence déterminante, il existe tout de même un discours qui souligne l'apport de diversité :

E1 dit que « *ça donne plus de diversité en France* » qui peut se traduire par un code vestimentaire (E4), un mélange des gens (E5), une tradition et une religion (E7), une présence géographiquement située avec la constitution de quartiers par exemple (E9), culinaire (E3) et même linguistique⁹⁰ (E3).

➤ Domaine d'influence France-Maroc

La dimension historique est présente dans les discours mais nous remarquons qu'elle ne vient pas naturellement dans les échanges entre élèves. Il a été nécessaire de la motiver et de provoquer les réponses avec des relances. Dans l'ensemble, le passé colonial n'est pas perçu

⁹⁰ Pour E3, la présence de Marocains en France influence négativement la langue française.

négativement. Les élèves s'expriment plus dans un registre du constat. Lors des débats, la relance de l'enseignant n'arrive qu'en fin de discussion (TP55, 94, 124). Cette dernière relance est d'ailleurs suivie par un silence général de la classe. La première caractéristique de l'influence de la France au Maroc est donc que ce n'est pas quelque chose qui est facilement verbalisé. Lorsque les interactants sont invités à réagir, les discours indiquent que les réactions portent sur deux domaines.

- Le droit d'abord. Les élèves estiment que la colonisation du Maroc a introduit le principe de la laïcité. (TP 100-102). E4 déclare que les décisions de l'école américaine sur les pratiques religieuses relèvent de l'exemple français sur l'interdiction des signes religieux dans les établissements publics. La laïcité a donc entraîné pour l'échantillon une diminution du poids de la religion dans le fonctionnement de la société et notamment sur le statut de la femme.

E7 : « Il y a une influence de la France comme les droits de la femme, les femmes ont plus de droits parce que la France a adopté ces droits ». (4'35)

E8 va dans le même sens en déclarant qu'on « a moins de problèmes entre homme et femme ». (16'11)

- Le second domaine d'influence identifié est culturel. A ce niveau, il existe un 'héritage français' bien visible dans le quotidien des enquêtés. Le premier élément est linguistique.

TP56 : « Le Maroc maintenant, il parle la même langue que la France. »

E8 : « La France a une influence sur le Maroc, la langue et la mentalité ». (15'50)

On le retrouve notamment dans les politiques linguistiques éducatives, à la fois dans les écoles publiques et privées où le français est fortement présent.

TP56 : « Dans la plupart des écoles, y a le français et l'arabe, c'est obligatoire ».

Les modes de vie « à la française » ou à l'europpéenne constituent chez ces élèves une réalité. Ils parlent ainsi du style vestimentaire (E2, E8) et même de l'architecture locale influencée par les constructions européennes.

Malgré ces domaines d'influence identifiés, nous constatons une absence de conflits ou de contradiction dans les discours. Cet héritage colonial semble avoir été bien intégré dans leur environnement proche (C1). Notons toutefois que nous ne disposons pas de données

suffisantes pour véritablement conclure sur ce sujet. L'absence de discours forts et visibles de l'influence des Lumières est sans-doute une réponse partielle aux questions que l'on se posait. Nous pouvons proposer l'explication que le fonctionnement et la nature de l'établissement scolaire a contribué à mieux intégrer les valeurs françaises et occidentales. La carte culturelle des élèves enquêtés peut constituer une autre piste intéressante. Ils sont habitués à voyager et sont donc familiarisés aux modes de vie et dans une certaine mesure aux modes de pensée.

Conclusion

Chaque environnement présente des caractéristiques bien particulières. Il ne faut cependant pas parler de la contextualisation de la question des DDH de façon homogène car les trois environnements ne fonctionnent pas en autarcie. Ils se superposent, se chevauchent et provoquent donc des frottements. Certains sont plus visibles que d'autres (Religion en C1 / C2, en C2 / C3), les modes vie (C2/C3), les valeurs et normes (C2/C3), les DDH (à tous les niveaux).

3.3 STRATEGIES DE GESTION DES DISSONANCES ET COMPETENCES INTERCULTURELLES

L'analyse comparative des discours sur les grands principes des droits de l'homme a fait ressortir des conflits assez marqués. Nous pouvons résumer les principaux de la sorte :

- Libertés individuelles / liberté de la pratique religieuse.
- La représentation de la notion de l'étranger.
- Les positions de dominé / dominant en C1 et C2.
- Les questions de l'égalité homme/femme dans le droit.
- Le rôle des instances gouvernantes.
- Les discours dissonants sur le biculturalisme / binationalisme.

Parallèlement à cela, nous avons également défini les contradictions dues à la présence de trois environnements : C1 (école, famille), C2 (société, nation), C3 (région, monde). Ils provoquent des zones de friction chez les individus.

La question que nous nous posons maintenant est de savoir quelles stratégies de gestion des dissonances, les personnes enquêtées mettent en place et quelles compétences interculturelles sont engagées à cette fin.

Si l'on accepte que l'Education aux Droits de l'Homme et à la citoyenneté contribue à la promotion des relations interculturelles, il faut alors accepter que des processus positifs et / ou négatifs de changement culturels peuvent être provoqués et que ces processus peuvent entraîner un changement (même partiel) d'identité.

Les constructions de stéréotypes constituent un exemple d'expression négative du changement identitaire. Nous nous sommes particulièrement concentré sur les phénomènes de dissonances identitaires définis ici comme l'expression des conflits internes issue de la contradiction entre ces valeurs culturelles.

Les discours des élèves soulignent les contradictions, les paradoxes auxquels ils sont confrontés. Lewis, cité par Giroux (2001) définit un paradoxe comme un « ensemble d'éléments interreliés dont l'association produit une apparente contradiction parce qu'ils manifestent l'apparition simultanée des polarités d'une dichotomie ». L'individu va initier un changement en s'appuyant sur ces/ses contradictions et en mettant en œuvre des stratégies constructives d'identités nouvelles. Nous souhaitons confronter certaines de ces stratégies (acceptation, confrontation, transcendance) aux discours des individus dans cette étude.

Stratégie d'existence de plusieurs pôles

Lors des entretiens, certains élèves ont tenu des discours confus, contradictoires, polarisés. Cela peut-être interprété par le désir (même inconscient) de laisser à l'interlocuteur la possibilité d'interpréter le discours selon ses propres valeurs ou expériences personnelles. Cette stratégie vise à minimiser les conflits puisque le message pourra prendre une signification différente selon le contexte de réception du discours.

E3 (sur les DDH à l'école) : *»Y a la liberté, sur la créativité mais sur d'autres points y a de la discrimination «.* (1'20)

E2 sur la question de la religion exprime le souhait de renforcer l'identité musulmane mais émet des réserves sur le port du voile à l'école.

C2 : *« On ne respecte pas notre culture »* (11'45)

C1 : *« On ne va pas porter le voile ou venir en burka »* (4'00)

Dans l'ensemble, nous l'avons vu, les élèves affirment la diversité comme un élément favorable de la compréhension de l'Autre. E6 tient un discours confus et différent selon qu'il est en position de débats avec d'autres interactants de son âge et de son environnement culturel ou bien en position de face à face avec le chercheur. Lorsqu'il aborde le thème de la religion en entretien, nous observons une tactique de négation qui se traduit par une occultation des différences et une valorisation de la conformité. On pourrait dire que son discours est assimilationniste et ce, dans tous ses environnements :

C3 : - prégnance des valeurs universelles. *« La déclaration universelle des DDH 'devrait' être appliquée pour tous les pays. Quand on commence à séparer les pays musulmans et africains, ça devient de moins en moins universel »* (12'57).

C2 : - Négation des différences. [Les étrangers], *« quand ils s'intègrent, c'est de l'assimilation, ils deviennent comme nous ».* (9'35)

C1 : - Homogénéisation du groupe social à travers la négation des libertés des pratiques religieuses.

Cependant, dans les débats, E6 défend une position de diversité en opposition à d'autres interactants (TP129-131).

Cet exemple clair souligne la complexité des stratégies de gestion des conflits car il ne s'agit pas seulement d'écouter un discours mais de le contextualiser dans un espace-temps. La portée des variations discursives se construit avec l'autre. Cela illustre la thèse de Bhabha qui définit le tiers-espace comme une zone hybride dans laquelle ce n'est pas eux *et* nous mais eux *avec* nous.

Force est de constater que malgré cette polarisation, nous remarquons des phénomènes de réflexion qui visent à relativiser les contradictions.

Faculté consciente de distanciation

Le processus de relativisation des contradictions peut être défini comme une faculté consciente de se distancier des caractéristiques culturelles autres déjà intégrées (pour les binationaux) ou exprimées. Ces phénomènes se traduisent par un degré élevé d'acceptation des dissonances. Le cadre privilégié constitue une troisième place car il se situe 'en dehors' des contradictions tout en les reconnaissant d'abord, puis en les acceptant. Cette stratégie d'évitement du conflit est le contraire de la négation des contradictions. Elle peut être une première étape de l'éveil à la conscience critique, à l'agir interculturel. Les individus vont substituer à la dichotomie de certains principes des DDH (égalité/inégalité, liberté/restrictions, justice/injustice) d'autres principes, certes moins universels, mais qui dénotent une analyse réflexive et relativisante.

Par exemple, E2 reconnaît les restrictions à l'école mais elle est d'accord. Sur l'exemple du centre commercial⁹¹, elle voit la contradiction mais dit « *qu'elle est assez justifiée car c'est une question de sécurité et de respect.* » (7'08).

E8 a pleinement conscience du poids de la religion en C1 et C2 et arrive à prendre du recul sur le processus de socialisation. « *Savoir des idées différentes, des différentes cultures et comment leurs parents ils pensent contrairement à mes parents et est-ce que la religion pèse autant que la nôtre ?* » (9'55).

E5 revient sur la valeur de respect mais dit que « *la contradiction n'est pas significative.* » (11'49).

Nous avons également observé des phénomènes de synthèse culturelle qui se définissent comme des traits provenant de cultures différentes qui s'articulent de façon cohérente. La synthèse (que l'on peut aussi appeler hybridité en rapport à la thèse de Bhabha) est unique à l'individu. Elle traduit la prise en compte de l'ensemble des ressources disponibles et n'est cohérente que par rapport à l'identité mouvante de l'individu. On le voit entre autre dans les débats lorsque les élèves parlent de l'influence de la loi française au Maroc.

⁹¹ Interdiction de porter des vêtements trop dénudés.

TP63 : « *En fait, c'est un mélange, la loi française, c'est un mixte de toutes les lois, c'est comme toutes les lois en une* ».

E8 donne l'exemple du code de la route français qui s'est imposé au Maroc et qui est le même pour tous mais dont l'usage est resté propre aux pratiques locales (TP84).

La religion, élément 'rempart'

Face à la mondialisation et au risque de domination de certaines valeurs universelles, les élèves considèrent la religion comme un rempart et un moyen de maintenir un socle identitaire solide. Malgré les nombreuses dissonances, la religion reste un élément d'identification fort, un constituant identitaire permanent qui leur permet de conserver des valeurs morales. Elle agit comme un repère face à la complexité et à la diversité des identités.

E8 : « *Si on viole les règles du Coran, on peut être condamné* » (11'25).

E3 : « *Je ne juge pas...la religion a dit qu'il faut pas critiquer les autres* » (9'07)

E7 : « *La charte islamiste, c'est pour les libertés de la Palestine* ». (11'15)

E2 : « *alors qu'on est musulman, on fait des trucs contre notre loi, on reste avec l'identité musulmane* » (11'55). « *La charte africaine et des pays islamistes a aussi donné le droit culturel à de gens, par exemple y'a certains droits que les musulmans ont qui s'appliquent pas aux juifs, aux chrétiens. Dans l'Islam, y'a certains droits que les musulmans doivent respecter* » (14'17).

Stratégie de recadrage

C'est le cas d'E8 qui va 'déplacer' les sources de dissonance pour gérer les conflits de l'influence de la France au Maroc. Cette tactique consiste à reconnaître une certaine réalité (la colonisation) mais à en dégager les effets sur un autre objet. Cela traduit une prise de conscience partielle et une volonté de ne pas assumer certains traits culturels issus du passé (dans notre cas). Cette stratégie ne permettra pas de réaliser une synthèse dans l'immédiat mais peut illustrer une étape dans le processus d'hybridation des interactions, des discours. Recadrer ou décaler le conflit signifie que certains traits culturels du conflit ne sont pas acceptés

« *Le Maroc a été colonisé par les Français et cette colonisation nous a beaucoup aidé. Il a été colonisé pour une petite période de temps, pas comme les Africains. C'est un différent contexte. C'est plus lourd dans l'Afrique noire qu'ici. Je pense que oui (utilité des textes fondateurs) parce qu'il y a beaucoup de discrimination dans ces pays comme l'Afrique noire et ces droits, ils unifient les*

pays pour combattre contre ce racisme, cette colonisation, pour participer dans l'armée, pour être fort (11'38).

Ainsi, de façon évidente, cette élève débute son discours en reconnaissant la colonisation mais au fil des arguments, elle s'en éloigne et recadre géographiquement le conflit pour arriver à la conclusion suivante :

« L'Afrique noire a été colonisée » (13'35).

Compétences interculturelles engagées

Enfin, d'un point de vue méthodologique, l'ensemble des individus ont utilisé l'outil de la comparaison. Nous rappelions en première partie qu'il est à la base de toute analyse critique et est un élément central dans les théories du tiers-espace. Les exemples sont nombreux et clairs. Pour n'en citer que quelques uns :

E1 : « Ca dépend de quelle façon on compare » (2'00)

E6 : « C'est la comparaison des droits que l'on a au Maroc comparé à La France » (1'05)

E8 : « Je fais des comparaisons » (8'28)

E4 : « Tu peux comparer, s'ils sont plus ouverts ou fermés ». (9'30-2)

La comparaison permet aux élèves d'ouvrir une nouvelle perspective dans le contact avec l'Autre.

Nous évoquons à présent le modèle de Byram (2008 : 230) sur la compétence interculturelle⁹² et le confrontons aux attitudes des individus de l'échantillon.

Il existe de nombreux exemples dans les discours qui témoignent d'un savoir être. La curiosité de l'application du principe de l'égalité dans la politique française, la volonté de remettre en question certaines pratiques dans leur propre culture (justice, religion, rôle des femmes dans la société). Les individus ont également démontré des savoirs en mentionnant certains évènements historiques tels que la colonisation, le courant des Lumières, l'évolution

⁹² D'autres modèles existent. On peut citer par exemple Bennet (2004) qui propose un modèle vertical de compétences. Il décrit six différentes étapes qui permettent à l'individu de partir d'une phase de déni pour arriver à une situation d'intégration.

de la loi au Maroc, le mouvement des droits civils, la façon dont les Marocains sont perçus en France, les mouvements migratoires, leur conscience des normes dans les différents groupes sociaux au Maroc, les comportements dans les interactions avec des étrangers.

La troisième compétence « savoir comprendre » exige une décentration plus importante que les élèves ont encore du mal à effectuer. Certains individus arrivent néanmoins à identifier des champs d'incompréhension et de dysfonctionnement au sein d'interactions. On pense notamment à des discours sur les questions religieuses, pas seulement leur propre perception mais aussi celle de personnes en dehors de leur groupe social d'appartenance. E3 illustre cela en donnant l'exemple de la dame musulmane qui 'juge' les pratiques vestimentaires d'une Marocaine (9'10) ou encore l'élève pour qui les interactions avec des Américains contribuent à combattre le stéréotype des arabes terroristes (E8 : 9'00).

Le quatrième savoir « savoir apprendre / faire » est plus difficilement identifiable ici, car il s'agit selon Byram de développer une habilité à acquérir le savoir d'une nouvelle culture sous la contrainte d'une communication en temps réel. Notre projet ne permet pas ce type d'interaction avec la culture étrangère.

Finalement, le dernier savoir (savoir s'engager) est le plus important. Il demande une conscience critique des événements et des phénomènes observés et vécus. Nous considérons que les élèves n'ont pas démontré de façon évidente et claire ce type de savoir car ils n'ont pas témoigné d'aptitudes suffisantes à la décentration. Même s'ils rendent compte à de nombreuses reprises d'une réalité plurielle, ils analysent les documents et les situations en se référant principalement à leur propre culture. Le point de comparaison est trop ancré et ne permet pas d'aborder les conflits en utilisant le point de vue critique de la culture étrangère. Les stratégies de médiation sont limitées.

3.4 EVALUATION DU DISPOSITIF

Une des étapes importantes d'un projet en Recherche-Action est le retour en salle de classe après avoir pris en compte les questions et interrogations émergentes mais aussi la réflexion sur les postulats de départ.

« Ensuite commencera le second cycle de recherche-action qui débouchera sur une évaluation finale (qui établira les caractéristiques de la situation finale) et sur la vérification de la pertinence de l'hypothèse initiale et de la démarche choisie. Si l'hypothèse est validée par les résultats obtenus, la validation se traduira par la pérennisation de cette démarche dans les cours de l'enseignante. » (Richer : 2011 :55)

Seule une évaluation sommative a été mise en place dans ce projet. Elle a permis de s'assurer de la 'bonne' progression pédagogique de l'unité didactique. Chaque séquence d'enseignement-apprentissage a été suivie d'un examen analytique non formel dont le but était de répondre à quatre questions :

- Les élèves ont-ils compris le sens de l'activité ?
- Les élèves ont-ils pris part avec enthousiasme ?
- Quelles compétences (interculturelles) les élèves ont-ils utilisés ?
- Quels savoirs ont-ils développés ?

Ces questions permettaient d'évaluer à la fois l'enseignement et l'apprentissage des activités pédagogiques proposées. Au niveau de la recherche nous avons établi au préalable un 'cahier des objectifs' qui visaient à orienter les séquences de façon à faire ressortir les dissonances et les conflits que l'objet enseigné pouvait aider à faire émerger.

Parmi les points positifs du projet nous retenons deux aspects :

- L'enthousiasme des participants au projet

Les élèves ont constamment collaboré aux différentes activités mises en place et se sont exprimés ouvertement sur les principes des droits de l'homme. Les jeux de rôle en sont un exemple significatif car ils leur ont donné l'occasion de se mettre en scène, en incarnant des personnalités à l'opposé de leur situation actuelle. Nous n'avons pas remarqué de réticence d'ordre morale (religion, genre, choix de vie), politique ou même de statut social. Cela souligne une réelle volonté de reconnaître la diversité et un certain degré d'acceptation de l'Autre.

- La manifestation de perspectives plurielles

L'introduction de philosophies autres que celle issue des Lumières a contribué à ouvrir chez ce public de nouvelles perspectives. L'objectif pédagogique de permettre à ces élèves de se

décentrer et d’embrasser des points de vue autres qu’occidentaux (souvent relayés par les manuels scolaires) s’est avéré être un point essentiel. Il a consisté à développer une représentation complexifiée de la représentation des droits de l’homme.

Nous devons également souligner la présence d’obstacles qui méritent réflexion :

- L’importance de « savoirs » (knowledge).

Pendant longtemps, la culture enseignée en classe se limitait à des faits simplifiée. On sait aujourd’hui que cette manière d’introduire la culture en classe de langue étrangère entraîne la persistance, sinon la construction de stéréotypes. Cela dit, nous sommes confronté avec ce projet à la nécessité de faire face à des individus ‘au courant’ de certaines réalités sociétales. Il est difficile de mettre en place un éveil à la critique culturelle sans comparaison. Cette dernière doit se nourrir de perspectives historiques, politiques, sociales et géographiques. Bref, elle doit prendre racine dans les dimensions plurielles de l’homme et de ses environnements culturels.

Nous n’avions pas prévu le fait que les élèves (malgré la proximité géographique) aient autant de lacunes sur ce qui se passe dans la France d’aujourd’hui. La plupart d’entre eux n’ont pas été capable de réagir spontanément aux questions de société. Seuls quelques individus ont pu citer des exemples suffisamment précis illustrant le principe des droits de l’homme en France ou dans le monde. Cela a rendu la comparaison d’autant plus difficile.

Il y a donc un effort important à faire en aval de toute action pédagogique en ce qui concerne l’intérêt et la connaissance que ces jeunes portent à la culture cible et plus précisément aux évènements marquants du moment.

- La valeur et l’interprétation des données

Tout au long du projet, nous avons été confronté à la question de l’analyse et de l’interprétation des données recueillis. S’il semble évident qu’une approche purement quantitative du traitement de la problématique des dissonances eut été insatisfaisante, nous nous interrogeons sur la valeur scientifique des variations discursives dans le domaine des droits de l’homme. La rigueur méthodologique que nous nous sommes imposée ne peut cacher la complexité de l’objet étudié. Les valeurs de liberté, d’égalité et de justice

répondent à de nombreuses variables et leurs représentations sont forcément mouvantes, 'liquides', au sens que Bauman (De la Vega & Bauman) lui donne.

Partie IV Propositions et perspectives conclusives

4.1 LE RETOUR SUR LES HYPOTHESES

La dernière étape de la méthode en Recherche-Action consiste à opérer un retour sur les hypothèses que nous avons formulées au départ du projet. Le monde d'aujourd'hui est interpénétrant, il n'est plus possible d'isoler les informations que nous recevons à longueur de journée. Nous faisons face à une quantité et à une diversité d'interactions de plus en plus importantes. La nature et la qualité de ces interactions a d'ailleurs beaucoup évolué. La révolution médiatico-technologique y contribue fortement. La construction d'une identité mouvante intègre d'une façon ou d'une autre tous ces flux qui créent nécessairement des conflits. Les principes des droits de l'homme dits « universels » n'échappent pas à cette réalité 'liquide'. Les trois environnements que nous avons définis (C1, C2, C3) contribuent à des représentations conflictuelles chez les individus enquêtés. L'hypothèse générale avancée est confortée par l'analyse des discours des élèves. Selon leur carte culturelle, leurs parcours propres, leurs schèmes identitaires, ils vont exprimer des variations importantes dans les représentations des valeurs-clés des DDH : liberté, égalité et justice. L'essentiel de la recherche a consisté à définir plus spécifiquement les points de dissonances révélés par la présence des environnements culturels.

Nous pouvons dire que la première hypothèse opératoire (l'environnement proche identifié ici par la structure scolaire et la famille influence les discours sur les valeurs-clés) se confirme. Le traitement des données souligne en effet que C1 contribue largement à l'émergence des conflits. Le fonctionnement et le groupe social au sein de la structure scolaire contribuent à proposer aux élèves une alternative aux représentations qu'ils connaissent ou reconnaissent dans la famille ou en dehors de l'environnement proche. Les comparaisons qu'ils effectuent à partir de l'école laissent entendre que l'influence du système américain (tel qu'il est perçu) entraîne des contradictions sur la liberté, l'égalité et la justice. Selon les élèves, les dissonances sont marquées surtout sur les représentations de l'étranger ainsi que sur l'apprentissage à la vie démocratique, apprentissage qui n'aurait pas lieu dans d'autres structures scolarisantes. L'école constitue à cet égard un facteur positif dans le processus de socialisation auquel toutes situations d'enseignement-apprentissage

participent. Parce que cet environnement est perçu comme porteur de valeurs américaines, les élèves estiment qu'il est particulier, en marge des attitudes et des comportements que la société (et quelque fois la famille) exige d'eux. Les dissonances les plus importantes apparaissent sur les principes de liberté et d'égalité. La plupart des individus ont su verbaliser ces contradictions en étant notamment conscients que l'approche de ou avec l'Autre était divergente à l'intérieur de C1 et de C2.

La deuxième hypothèse découle de la première. Les anecdotes relatives à l'école, les discours sur les politiques ou lois mises en place par les gouvernants, les attitudes envers certaines pratiques locales ou encore des situations particulières auxquelles les individus sont confrontés, permettent de dire que les expériences vécues au quotidien sont déclencheurs de contradiction et de conflits. L'analyse des discours montre que le focus de ces dissonances est porté sur l'égalité homme-femme et sur les libertés individuelles. Parce que l'école est perçue comme étant un environnement privilégié des DDH, ils expriment d'autant plus clairement les conflits (injustice) vécus en son sein. Il existe cependant un degré d'acceptation plus élevé pour les conflits dans certaines situations qu'ils peuvent subir mais qu'ils acceptent. Ils utilisent plus volontiers le terme de contradiction que celui de conflit. C'est le cas notamment de la restriction de certaines libertés individuelles au nouveau centre commercial qu'ils acceptent tout en exprimant un désaccord. Par conséquent, nous pouvons dire que cette hypothèse se vérifie mais que les dissonances émergentes ne sont pas vécues comme des conflits insurmontables ou significatifs.

La troisième hypothèse introduite confronte la portée universelle des DDH avec la société marocaine. La distance historique, culturelle, géographique entre le Maroc et les grands principes des DDH pouvaient laisser penser qu'il y a avait là une source possible de confusion, révélée notamment par la question de la religion. L'analyse des données indiquent que les individus ont une lecture relativement consciente du rôle de la religion (laïcité / religion d'Etat). En outre, le discours 'universel' qui fait de la liberté, de l'égalité et de la justice des principes imprescriptibles, naturels à tous les hommes n'est pas très présent. A ce stade de l'enquête, nous ne pouvons confirmer cette hypothèse car la dimension universelle des DDH n'apparaît pas comme étant un facteur important de conflits.

La quatrième hypothèse relève du positionnement des individus en tant qu'acteur social d'un monde globalisé. L'ensemble des élèves a indiqué qu'ils avaient déjà voyagé à l'étranger. Cette hypothèse est en accord avec des thèses déjà soutenues (Byram : 2008, Zarate : 1999) selon laquelle la mobilité internationale est un facteur favorable à un éveil critique culturel. L'interprétation des discours confirme cette thèse. De plus, les élèves indiquent clairement que l'ouverture à l'autre leur permet de mieux comprendre la diversité culturelle et leur permet d'engager des rencontres et de faciliter la communication avec des étrangers. Confronter les élèves à la charte africaine des droits de l'homme et des peuples ainsi qu'à la déclaration des DDH dans les pays de l'Islam a montré les limites de l'universalité des principes universels. Nous avons trouvé que l'environnement global (par rapport au sujet de notre étude) ne pouvait se limiter au modèle occidental. Cela va dans le sens d'une perspective interculturelle dégagée autant que possible d'une vision ethnocentrée. Les individus montrent un attachement à la spécificité et diversité des régions du monde, particulièrement à leur identité arabo-musulmane. Nous pouvons donc dire que plus un individu est exposé à la diversité de l'application des valeurs piliers, plus il sera capable de développer une conscience culturelle critique. En outre, cette étude a mis en évidence que le binationalisme / biculturalisme ne constituait pas un élément nécessairement favorable à la compréhension interculturelle. Bien que des obstacles persistent (identité nationale / identité africaine / héritage colonial) et que ces derniers peuvent constituer une source de conflits, les élèves parviennent à interagir sur les réalités mondiales des droits de l'homme.

Enfin, la dernière hypothèse posait que les individus mettaient en place des stratégies de gestion des dissonances leur permettant de construire une identité basée sur le concept du savoir s'engager, tel qu'il a été défini par Byram. Ce dernier implique une évaluation critique des pratiques, des perspectives et des produits de sa propre culture et de l'autre pays/culture.

Nous avons vu que les stratégies développées par les individus utilisaient les outils indispensables à l'évaluation, tels que la comparaison et la prise en compte de perspectives existantes ou révélées par le dispositif didactique. Certains élèves ont donc su dépasser une situation dichotomique en proposant des solutions de dialogue. Ils ont réussi à ne pas s'enfermer dans une simplification des conflits, à s'en extraire pour évaluer les situations en créant un troisième espace, synonyme d'ouverture et de médiation. D'autres au contraire, n'ont pas réussi à proposer un discours dépourvu des antagonismes et se sont mis en

position de blocage en niant les perspectives disponibles ou en les refusant. Cette dernière hypothèse requiert plus de travail car il semble évident que, malgré des signes positifs, les élèves n'ont pas encore montré une capacité d'analyse de documents ou d'évènements qui démontrerait des points de vue rationnels et explicites à partir de leur culture, mais aussi du point de vue des cultures étrangères.

4.2 PROPOSITIONS D' ACTIONS PEDAGOGIQUES ET PISTES DE RECHERCHE

Avant de proposer des actions pédagogiques, il nous semble important de revenir sur quelques difficultés apparues aux différentes étapes du projet. Certaines sont inhérentes à la méthodologie choisie (l'observation participante), d'autres sont extérieures au projet (la progression des séquences didactiques était dépendante d'un emploi du temps fixé par l'école). On peut également évoquer des choix stratégiques qui auraient mérité plus de considération ou de réflexion (corpus d'étude assez homogène, élèves ayant des savoirs limités sur la situation sociale de la France, questionnaire en ligne anonyme). Cela nous amène à considérer les propositions d'action suivantes qui permettraient de franchir certains de ces obstacles :

- La nécessité d'un projet pédagogique transversal

Richer (2011 :50) souligne le caractère idéal d'une action collective. « *Le collectif permet de croiser les points de vue, d'éviter les biais liés aux préférences, aux options personnelles, à l'histoire personnelle de tout individu, de constituer une identité de groupe, et, par une répartition du travail, de pouvoir mieux appréhender le problème dans sa complexité* ». C'est particulièrement vrai pour l'Education aux Droits de l'Homme et à la citoyenneté. Les compétences interculturelles exigent la mise en action d'outils qui dépassent le cadre de l'enseignement en langue étrangère. L'institution du Baccalauréat International a commencé à y réfléchir dans son programme pour les collégiens en demandant aux écoles de construire les séquences pédagogiques en incluant des enseignants de tous les départements. Chaque enseignant doit ainsi réfléchir à comment il va pouvoir rattacher son enseignement à l'angle et au thème décidé et négocié ensemble. Les élèves ont ainsi une vue transversale de l'objet enseigné et une disponibilité de références plus importante. Cela nécessite des efforts de la

part du corps enseignant et de l'administration, ce qui nous permet d'aborder une deuxième considération.

- La formation des enseignants sur le modèle du FOS

La formation des enseignants est un argument souvent avancé par les chercheurs pour expliquer le manque de perspective interculturelle dans l'enseignement ; que ce soit dans l'EDH (Audigier :2000), en rapport aux TIC (Springer, 2012) ou émanant d'institutions (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002 pour le conseil de l'Europe). Nous souhaitons cependant offrir une considération supplémentaire. Traditionnellement, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) emprunte au FLE les stratégies d'enseignement de base. Nous considérons que l'évolution de cette discipline pourrait amener une piste de réflexion intéressante dans le domaine de l'interculturel et du savoir agir ensemble. Nous constatons une offre de plus en plus présente dans les centres de langue dont la clientèle formule des demandes précises de formation en apprentissage de l'interculturel. C'est particulièrement le cas en français des affaires. Les grandes entreprises ont maintenant intégré le fait que le succès d'une transaction ne se limite pas à une bonne communication, à la capacité à parler avec l'autre. Comprendre les exigences du client, c'est avant tout rencontrer ses codes, intégrer son système de valeurs et contextualiser l'interaction. Il n'est pas rare que l'on demande aux enseignants de langue étrangère en FOS d'incorporer dans leurs stratégies d'enseignement de la langue des activités qui facilitent l'ouverture aux autres, des actions qui requièrent le développement de compétences interculturelles. Nous estimons que l'institution scolaire bénéficierait de ces stratégies.

- L'apprentissage à la citoyenneté.

Enfin, nous souhaitons porter de nos vœux l'apprentissage à la démocratie et à la citoyenneté dans toutes les structures scolaires, et ce dès le primaire. Nous souhaitons rappeler ici quatre objectifs éducatifs de l'institution scolaire cités par le Conseil de l'Europe (Dürr, 2004 :12).

- Donner aux élèves et aux étudiants les moyens d'exercer leur futur rôle de citoyens.
- Créer des occasions d'apprendre la démocratie.

- Ouvrir les domaines qui se prêtent à la participation active et à la coresponsabilité en milieu scolaire.
- encourager les élèves à participer activement à la vie de l'ensemble de la société et à exercer.

Cette étude a montré combien les élèves étaient influencés par les valeurs que porte leur école. C'est dans les jeux de pouvoir et dans les interactions que se situe leur premier apprentissage à la démocratie, à la citoyenneté. Ne nous méprenons pas pour autant, l'école n'est pas une démocratie. Elle n'est qu'un lieu de formation à la citoyenneté où l'élève doit prendre sa place entre droits et responsabilités, apprendre à interagir en acceptant des normes et des valeurs. Le sentiment d'appartenance à un groupe social est fondamental car il « a nécessairement une dimension affective, qui est liée à la fois à une continuité des générations et à une solidarité entre les contemporains. Ces solidarités verticale et horizontale expriment le partage d'un destin commun » (Audigier :2006 :3)

Ce n'est que dans ce cadre que l'école permettra un apprentissage à la politique.

4.3 PISTES DE RECHERCHE

Nous avons identifié quatre pistes de recherche intéressantes qui pourraient faire suite à ce travail.

La première est liée au corpus de référence de l'échantillon. Pour cette étude nous avons dû nous limiter à une école et à un échantillon relativement homogène. Il existe cependant un réservoir très grand d'adolescents scolarisés au Maroc. L'hypothèse d'une influence de la structure scolaire sur les représentations des principes des DDH a été confirmée dans notre étude. Il serait intéressant dans un projet plus élargi d'inclure une population avec des cartes culturelles très différentes et un milieu de scolarisation divers. On pense notamment à des jeunes scolarisés dans un système public arabophone car c'était la comparaison la plus tranchée dans notre étude. Le focus sur l'environnement proche aiderait à déterminer les pratiques (ou son absence) à la vie démocratique dans les établissements respectivement anglophone, francophone, arabophone.

La deuxième piste de recherche porte sur un échantillon identique, mais viserait à analyser plus en profondeur les discours. Nous pensons intéressant de pouvoir relier la question des DDH, la langue et la place du français dans la société marocaine. Il s'agit ici d'une approche sociolinguistique et sémantique des discours. Nous avons montré très brièvement à travers l'utilisation du pronom « ils » l'utilité d'une telle approche.

Une autre piste consisterait à déplacer le thème des DDH et à l'étendre à l'ensemble ou à une partie du monde arabo-musulman. Dans cette zone géographique et culturelle (dont nous avons vu l'attachement des individus interrogés) où les populations, souvent jeunes, se heurtent aux conservatismes et réclament avec force des changements économiques, sociaux et politiques, il est intéressant de se demander comment les principes des droits de l'homme sont perçus et dans quelle mesure ils participent de la construction identitaire de nouvelles générations. C'est un projet ambitieux qui s'éloigne quelque peu de la salle de classe mais ne peut-on pas considérer que la politique s'apprend aussi dans la rue ? L'apprentissage du français, qu'il se fasse en classe ou ailleurs n'est-il déjà pas pour de nombreux jeunes un acte politique en lui-même ?

Enfin, nous souhaitons aborder une ultime piste de recherche, peut-être celle qui constituera une suite logique à ce travail. Dans l'introduction, nous mentionnions la double formation en sciences- politiques et en FLE. Cette étude ouvre des perspectives intéressantes sur la socialisation politique des enfants. Nous savons aujourd'hui que le modèle de la socialisation-inculcation sous-jacent aux travaux américains des années 60⁹³ a laissé la place à un processus de co-construction dans lequel le jeune apprenant a un rôle actif. Nous sommes ainsi passés d'une socialisation de type accumulative à un mécanisme d'incorporation des systèmes de règles et des valeurs transmis. L'école, et cette étude le montre, est un agent socialisateur prépondérant. Bien que la question de la construction des opinions politiques soit toujours d'actualité, les chercheurs se penchent depuis une dizaine d'années (Audigier : 2000, 2002, conseil de l'Europe) sur l'efficacité de l'institution scolaire dans l'apprentissage à la démocratie. A cet égard, les Droits de l'Homme constituent une sorte de trait d'union entre socialisation, citoyenneté et identité.

⁹³ Voir la contribution de Paul Caron (2002) sur les travaux de A. Percheron.

Conclusion générale

Le projet que nous terminons maintenant a pris place de novembre 2011 à juin 2012. Chaque étape a constitué une réflexion sur les situations d'enseignement-apprentissage. Comment enseigner les DDH ? Que vont penser les élèves de ces principes ? Vont-ils réagir favorablement aux demandes de l'enseignant de participer et d'exprimer leurs idées sur les DDH ? Est-ce un sujet trop polémique ? Ces questions et plus encore ont été présentes tout au long du projet qui s'est construit autour de trois étapes :

- la phase initiale de reconnaissance du terrain, de planification, de l'échantillonnage.
- la phase de développement de la Recherche-Action au sein de laquelle se sont mises en place les séquences didactiques, les débats et les entretiens.
- La phase finale formée par l'analyse des données, la rédaction d'un mémoire et la formulation de quelques suggestions.

Avec ce dispositif, notre problématique de départ qui était de mettre au jour les conflits et dissonance des droits de l'homme chez un public ciblé au Maroc, a permis :

- D'exposer les points de conflits sur la liberté, l'égalité et la justice ;
- De retranscrire la diversité et la complexité des représentations ;
- De décrire quelques stratégies de gestion des dissonances.

Nous pouvons dire que ce travail nous enseigne ou nous rappelle plutôt l'importance de la contextualisation de tout projet de Recherche-Action.

Nous souhaitons achever ce travail par un appel. Rappeler, au-delà du débat entre universalisme et relativisme, que la dignité humaine ne devrait dépendre de quelque facteur que ce soit, qu'elle est à la fois la raison et le dessein des Droits de l'Homme.

Personne ne sait ce que sera ce monde, mais nous pouvons raisonnablement penser et espérer qu'avec un peu plus et un peu mieux de droits de l'homme, il sera un peu plus vivable. (Audigier : 2000 :19).

BIBLIOGRAPHIE

- Abdellah-Preteceille, M. (2010). *L'éducation interculturelle*. QSJ, PUF.
- Abric, J. (2003). *Méthode d'étude des Représentations Sociales*. Paris: Eres.
- Audigier, F. (2006). *L'éducation à la citoyenneté*. Récupéré sur Education et développement: http://www.globaleducation.ch/globallearning_fr/pages/BA/BA_Be.php
- Audigier, F. (2000). L'Education aux droits de l'homme. *The school Field, Vol XIII* .
- Audigier, F. (2000a). *Projet "Education à la citoyenneté démocratique"*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Bauman, Z. (2004). *Identity*. Polity Press.
- Bauman, Z. (2006). *La vie liquide*. Le Rouergue / Chambon.
- Bauman, Z. (2007). *Le présent liquide*. Seuil.
- Benett, M. (2004). Becoming Interculturally Competent. Dans J. Wurzel, *Toward multiculturalism: A reader in multicultural* (pp. 62-77). MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bess, H. (1987). Langue maternelle , seconde et étrangère. *Le français aujourd'hui, n°78* , 9-15.
- Bhabha, H. (2006). Le tiers-espace. Entretien avec Jonathan Rutherford. *Multitudes* .
- Blanchet, P. (2009). *Contextualisation didactique : de quoi parle t-on?* Récupéré sur Production des enseignants et des chercheurs: <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/147/>
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 30* , 3-6.
- Bourdieu, P. (1978). Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la recherche en sciences sociales, Vol.23* , 67-69.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier.
- Byram, M. (2008). *From foreign language Education to Education for intercultural citizenship. Essays and Reflections*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2012, mai 6). *Language Teaching, Politics and Cultures - Some Comparative Perspectives*. Récupéré sur Hong-Kong University: <http://www0.hku.hk/language/clc/Byram.html>
- Byram, M., & Feng, A. (2004). Culture and language learning : teaching, research and scholarship. *Language teaching, 37 (3)* , 149-168.

- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Editions du conseil de l'Europe.
- Caron, P. (2002). *Annick Percheron et la socialisation politique*. Consulté le 6 ,5, 2012, sur Centre national de documentation pédagogique: <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/17230/17230-4121-3929.pdf>
- Castelletti, V., & Chalabi, H. (2006). *Le Français langue étrangère et seconde : Des paysages didactiques en contexte*. L'Harmattan.
- Clarke, V. (2004). Students' global awareness and attitudes to internationalism in a world of cultural convergence. *Journal of research in International Education* , 51-70.
- Cuq, J. (1991). *Le français langue seconde, Origine d'une notion et implications*. Paris: Hachette.
- De Gaulejac, V. (2009). *Qui est 'je'?* Seuil.
- De la Vega, X., & Bauman, Z. (s.d.). *Vivre dans la modernité liquide, Entretien avec Z. Bauman*. Consulté le 05 05, 2012, sur Université de Strasbourg: http://sspsd.u-strasbg.fr/IMG/pdf/Vivre_dans_la_modernite_liquide._Entretien_avec_Zygmunt_Bauman.pdf
- Debono, M. (2011). Aborder la notion de "droits de l'homme" en classe de français juridique: approche transculturelle ou herméneutique? Dans F. Dervin, A. Gajardo, & A. Lavanchy, *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 234). Paris: L'harmattan.
- Demazière, D. (1997). Kaufmann Jean-Claude, l'entretien compréhensif. *Revue française de sociologie*, 38-2 , 398-399.
- Demougin, F. (2010, novembre 01). *La didactique des langues - cultures à la croisée des méthodes*. Consulté le 23 avril, 2011, sur Tréma: <http://trema.revues.org/427>
- Dervin, F. (2011a). A plea for change in research on intercultural discourses : a liquid approach to the study of the acculturation of chinese students. *Journal of Multicultural discourses*, Vol.6 N°1 , 37-52.
- Dervin, F. (2009). Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel: pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets. *Synergie Roumanie N°4* , 165-178.
- Dervin, F. (2010). *Assessing intercultural competence in language learning and teaching : a critical review of current efforts*. Consulté le 4 mai, 2012, sur users.utu.fi: <http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf>
- Dervin, F. (2011). Cultural identity, representation and Othering. Dans J. Jackson, *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Routledge.

- Dervin, F. (2012). *Pour faire face à la crise de l'interculturel*. Consulté le mai 3, 2012, sur Fred Dervin: <http://users.utu.fi/freder/dervinanthropos-1.pdf>
- Develotte, C. (édition 2011). *Approches discursives de l'interculturel. Cours du master 2 Recherche. Didactique du français*. Grenoble.
- Doucet, C. (2011). *Quelles contextualisations pour l'enseignement du français hors de France?* Tours: these de doctorat, Université Française Rabelais de Tours.
- Dürr, K. (2004). *L'école : une communauté d'apprentissage de la démocratie*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Feng, A. (2009). Becoming Interculturally Competent in a Third Space. Dans A. Feng, M. Byram, & M. Fleming, *Becoming Interculturally Competent through Education and Training* (pp. 71-94). Multilingual Matters.
- Galisson, R. (2002). Didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures'. *Ela. Etudes de linguistique appliquée N°128* , 497-510.
- Giroux, N. (2001). La gestion discursive des paradoxes de l'identité. *XIème conférence de l'Association internationale de Management stratégique*. Québec: Université Laval.
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). Impact des politiques linguistiques et des multilinguismes dans la constitution d'une 'culture' et d'un 'capital' de l'utilisateur. *Education et sociétés plurilingues, n°17* , 47-60.
- Guichon, N. (2008). Recherche-développement et didactique des langues. *Les Cahiers de l'Acedle, numéro 4* , 37-54.
- Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jacquet, M. (2007). La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir. *Revue des sciences de l'éducation, vol. 33, n° 1* , 25-45.
- Kostogriz, A. (2002). Teaching literacy in multicultural classrooms: Towards a pedagogy of "Thirdspace". *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Brisbane: accédé en ligne <http://www.aare.edu.au/02pap/kos02346.htm> 18 avril 2012.
- Kramsch, C. (2002). From practice to theory and back again. *Language, Culture and Curriculum* , 196-209.
- Kramsch, C. (1991). Introduction to the section Learning Environments. Dans R. Kees de Bot, B. Ginsberg, & C. Kramsch, *Foreign Language Research in cross-cultural perspective* (pp. 177-181). John Benjamins.
- Kramsch, C. (2009). Third culture and language education. Dans V. Cook, & L. Wei, *Contemporary Applied Linguistics: Language Teaching and Learning (Vol. 1)* (pp. 233-254). New-York: Continuum International Publishing Group.

- Lavanchy, A. G. (2011). *Anthropologies de l'interculturalité*. L'harmattan.
- Leroy, E. (1994). Les droits de l'homme entre un universalisme hâtif et le ghetto des particularismes culturels. Dans UREF, *L'effectivité des droits fondamentaux dans les pays de la communauté francophone*, (pp. 59-70). Montréal: AUPELF/UREF.
- Maalouf, A. (2001). *Les identités meurtrières*. Le livre de poche.
- Millet, A. (2011). *Recueil et analyse qualitative de données langagières en situation d'entretien. Cours de Master 2, Rechercher didactique du français*. Grenoble: Université Stendhal, Grenoble 3.
- Montagne-Macaire, d. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle, numéro 4*, , pp.93-120.
- Moore, D. (2006). *plurilinguisme et école*. Paris: Didier.
- Newfields, T. (1995). Book review: The Cultural Politics of English as an International Language. By Alistair pennycook. *Teacher Talking to Teacher: Vol. III, No. 3*, 21-23.
- Nogueira, M., & Aguiar, A. (2008). La formation des élites et l'internationalisation des études : peut-on parler d'une "bonne volonté internatuionale"? *Education et sociétés, n°21*, 105-119.
- Pennnycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Routledge.
- Perrenoud, P. (1993, 2e éd.). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1988). Sociologie du travail scolaire et observation participante : la recherche fondamentale dans une recherche-action. Dans M.-A. e. Hugon, *Recherches impliquées. recherches-action: le cas de l'éducation* (pp. pp.98-104). Bruxelles: De Boeck.
- Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue Française de Pédagogie n°108*, 5-12.
- Puren, C. (2012). *La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche. Dossier 1*. Consulté le 12 avril, 2012, sur cours collaboratif en ligne: <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>
- Puren, C. (2004, novembre). *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des 'unités didactiques'*. Consulté le avril 30, 2012, sur tesol-france: <http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf>
- Puren, C. (2009, janvier). *Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*. Consulté le 29 avril, 2012, sur Association des professeurs de langues vivantes: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>
- Raasch, A. (2001). Didactique « langue-culture-impact » : une didactologie nouvelle ? ». *Ela. Etudes de linguistique appliquée, n°3*, 349-356.
- Richer, J. (2011). Recherche-Action et didactique du FLE. *Synergies Chine n°6*, 47-58.

Shiman, D. R.-P. (1999). *Economic and Social Justice : A Human Rights Perspective*. Minneapolis: Human Rights Resource Center, University of Minnesota.

Simon, D.-L. (2011). *Le développement plurilingue de l'enfant à l'école. Cours de Master 2 sciences du langage*. Grenoble: Université Stendhal.

Soulé. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notions de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives – Vol. 27(1)* , pp.127-140.

springer, C. (2012, mai 20). *Vers une pédagogie du dialogue interculturel : agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux*. Récupéré sur springcloogle.blogspot.com: <http://springcloogle.blogspot.com/2009/08/vers-une-pedagogie-du-dialogue.html>

Starkey, H. (2002). *citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Vigner, G. (2001). La notion de français langue seconde. *VEI Enjeux, hors série n° 3* , 58-61.

Weenick, D. (2005). *Upper middle-class resources of power in the education arena : Dutch elite schools in an age of globalization, These de doctorat*. Amsterdam: Université de Amsterdam.

Winkin, Y. (2012, mars 26). *L'observation participante est-elle un leurre?* Consulté le 23 avril, 2012, sur communication et organisation: <http://communicationorganisation.revues.org/1983>

Zarate, G. (1999). La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche. *Revue française de pédagogie; Vol.129* , 65-72.

Zarate, G. (2005). L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel. Dans B. Olivier, *Diversités culturelles et apprentissage du français* (pp. 11-30). Palaiseau: Editions de l'école Polytechnique.

Tables des Annexes

Annexe 1	Projet pédagogique
Annexe 2	IB French B course Companion – thèmes politiques
Annexe 3	Transcription des entretiens
Annexe 4	Questionnaire : « prendre la température des Droits de l’Homme à l’école »
Annexe 5	Questionnaire en ligne : la carte culturelle
Annexe 6	Guide des entretiens semi-directifs
Annexe 7	Transcription des débats

Table des activités pédagogiques

Activité pédagogique 1	Fiche de l'apprenant de lecture de l'e-BD
Activité pédagogique 2	Étiquettes des principes des textes de référence des Droits de l'Homme
Activité pédagogique 3	Jeux de rôle
Activité pédagogique 4	Travail de groupe
Activité pédagogique 5	Fiche pédagogique sur les devises
Activité pédagogique 6	Fiche des instructions pour les débats



Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : CALVET PRENOM : FREDERIC

DATE : 19/06/2012

Mise à jour avril 2012