La compétence interculturelle et soft skills en classe de langue : enjeux et démarches.

Intercultural competence and soft skills in the language classroom: issues and approaches

CHOUALI Ouissam
Doctorant
Faculté des lettres et sciences humaines de Oujda
Université Mohamed premier
Langues, Cultures et Communication
Maroc
ouissam.ch@gmail.com

SERGHINI Jaouad
Enseignant-chercheur
Faculté des lettres et sciences humaines de Oujda
Université Mohamed premier
Langues, Cultures et Communication
Maroc
jaouadserghini@yahoo.fr

Date de soumission : 09/10/2022

Date d'acceptation : 17/11/2022

Pour citer cet article :

CHOUALI O & SERGHINI J. (2022) « La compétence interculturelle et soft skills en classe de langue : enjeux et démarches », Revue Internationale du chercheur « Volume 3 : Numéro **4** » pp : 177 - 193

Digital Object Identifier : https://doi.org/10.5281/zenodo.7394921

Résumé

Cet article a pour ambition de montrer les enjeux de l'intégration de la composante interculturelle et les soft skills en classe de langue. A travers une étude de cas sur quarante sept élèves d'un lycée marocain, il vise également à verifier si l'interculturel et les soft skills pourraient être intégrés et développés en filigrane avec les autres composantes, langagière, discursive, cognitive qui constituent le propre d'un cours de langue. La scénarisation est, en effet, régie par une démarche interactive basée sur des situations d'échange, de débat et de confrontation qui sont, elles-mêmes, orientées par des thématiques se rapportant à la réalité de l'apprenant et à son environnement socio-culturel. Le choix de tabler sur l'échange et le débat permet d'inscrire les situations d'apprentissage dans un jeu de déconstruction-reconstruction des certitudes de l'apprenant et de son rapport à autrui. L'observation des postures et comportements lors de l'expérimentation est fondée sur l'interaction spéculaire. C'est-à-dire, elle est portée sur les changements qui affectent son aspect attitudinal tel qu'il se manifeste dans son discours verbal et non verbal, et ce en mettant l'accent sur les différents états du parcours: en amont, pendant et en aval des interactions.

Mots clés : Soft skills ; interculturel ; Interaction ; scénarisation ; classe de langue.

Abstract

This article aims to show the challenges of integrating the intercultural component and soft skills in a language class. Through an experiment, it also aims to show how intercultural and soft skills could be integrated and developed in conjunction with the other components, language, discourse and cognitive, which constitute a language course. The script is governed by an interactive approach based on situations of exchange, debate and confrontation which are themselves oriented by themes relating to the learner's personal reality and socio-cultural environment. The choice to focus on exchange and debate allows the learning situations to be part of a game of deconstruction-reconstruction of the learner's certainties and his or her relationship with others. The observation of postures and behaviors during the experimentation is based on specular interaction. That is to say, it is focused on the changes that affect his attitudinal aspect as it manifests itself in his verbal and nonverbal discourse, and this by emphasizing the different states of the path: before, during and after the interactions.

Keywords : Soft skills ; intercultural ; Interaction ; scripting ; language classroom.

Introduction

L'école est une lucarne qui permet de glisser un regard sur la société où l'apprenant, ce futur-citoyen, déploie son existence. Au niveau local, il suffirait d'observer les comportements et les attitudes des apprenants en classe lors d'un débat par exemple pour en tirer de riches enseignements pouvant contribuer à la compréhension et à la régulation de certaines tensions sociales et culturelles auxquelles sont confrontés les sujets porteurs de cultures et de visions du monde différentes. Quant au niveau mondial, les tensions dues aux différences culturelles sont légions dans une époque où la mondialisation semble bannir toutes les frontières et où les réseaux sociaux ont construit un nouvel espace de rencontre et d'échange qui n'est pas à l'abri de toutes les formes de discriminations, de violence, de racisme, etc. Dans ce contexte et face à la complexité des éléments qui environnent l'apprenant dans ses deux milieux scolaire et social, et plus particulièrement les éléments inhérents à l'appartenance sociale, professionnelle et ethnique, au sexe, à la race, aux traditions, aux coutumes, à la religion, au goût, à la nationalité, etc., qui varient évidemment d'un apprenant à l'autre et d'un groupe social à l'autre, le sujet se trouve contraint à réagir d'une façon simpliste et réductionniste pour s'affirmer, en adoptant des « stratégies identitaires » (Camilleri et al., 1990), mais qui risque d'entrainer deux attitudes indésirables voire dangereuses pour le vivre ensemble ; « soit on est dans la nation et on risque d'aller très vite vers les excès haineux du nationalisme, soit on est cosmopolite et l'on dénie le fait national » (Kristeva, 1992). De ce, il parait clair que l'école a une mission à remplir pour contribuer à la gestion de cette situation toujours possible où les différences ne sont pas toujours perçues comme un atout. La problématique à laquelle le présent article tente de répondre est la suivante : comment l'école d'aujourd'hui et précisément la classe de langue pourrait-elle remplir cette fonction d'anticipation et par conséquent contribuer à la gestion des différences et à l'éducation au vivre ensemble tout en développant les compétences langagière, discursive, cognitive qui constituent le propre d'un cours de langue?

Notre hypothèse pour répondre à cette question est que l'intégration de la dimension interculturelle et le développement des soft skills en classe de langue pourraient constituer le terreau dans lequel pourrait se développer les jalons de la tolérance, de la citoyenneté et du vivre ensemble. Nous admettons également que l'interculturel et les soft skills pourraient être intégrés et développés en filigrane avec les autres compétences rattachées au cours de langue. Pour vérifier ces deux hypothèses, nous avons eu recourt à une étude de cas où il a été

question d'expérimenter une scénarisation pédagogique destinée aux élèves de deuxième année de baccalauréat du lycée 2 octobre 1955, ville d'Aknoul, à soixante kilomètres de Taza, au Nord-Est du Maroc. Le nombre d'échantillon retenu est de quarante-sept élèves, soit dix-neuf sont des élèves de la branche des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), et vingt-huit des Sciences Physiques. Outre la particularité que le français à ce niveau ne fait pas objet d'un examen final, le choix de cette classe est justifié principalement par l'intérêt accordé aux activités de transfert, à savoir la production orale et écrite, et à la variété des thématiques que proposent les œuvres littéraires programmées.

Ceci étant, notre travail s'articule autour de quatre étapes. La première est une mise au point contextuelle et théorique où il a été question, d'abord, de situer la place de l'école dans la gestion des relations entre individus porteurs de cultures et de visions du monde différentes, puis, de présenter succinctement les deux concepts et leur éventuel rôle dans ce sens. Ce premier travail s'achève par la place que tiennent les deux compétences dans une classe de langue et plus particulièrement dans les interactions. La deuxième phase est une présentation du cadre général de la scénarisation régissant l'expérimentions. Quant à la troisième étape, elle s'est intéressée à la présentation des différents scénarios tel qu'ils ont été expérimentés. Enfin, la dernière étape de la recherche a été consacrée à la présentation des résultats de l'étude, de ses limites et ses perspectives.

1. L'école : une microsociété au service du vivre ensemble

En se référant aux trois ouvrages pédagogiques de Durkheim: L'éducation morale, Education et sociologie, L'évolution Pédagogique en France, Jean-Claude FILLOUX, affirme que « l'école n'est pas seulement une microsociété où se reflète la problématique sociale, mais surtout un lieu d'où peut s'initier le changement » et que […] La société scolaire est certes une microsociété, mais elle n'est pas la société globale : son rôle est de préparer l'enfant à vivre dans cette dernière. Une fonction d'anticipation y est donc nécessaire… » (Filloux, 1978).

Dans cette perspective anticipative, et face à la complexité des éléments qui environnent l'apprenant où celui-ci se trouve contraint à réagir d'une façon simpliste et réductionniste, ce qui risque toujours de conduire à des incidents fâcheux (discrimination, exclusion, violence, racisme, etc.), l'interculturel et les soft skills pourraient apporter des éléments de réponse à ces situations toujours possibles.

Cette hypothèse découle, en effet, de quelques soubassements théoriques qui décrivent et rapprochent les deux concepts. Ainsi, pour les softs skills, « les américains [les] décrivent […] comme un ensemble d'aptitudes et de traits de personnalité productifs qui caractérisent les relations dans un milieu. Et ils les classent en trois catégories : compétences sociales, compétences citoyennes, compétences cognitives. La notion de soft-skills est donc étroitement liée aux interactions et à la réflexion » (Lamry, 2019). D'après Heckman et Kautz, « [c]es compétences non techniques sont des traits de personnalité, des objectifs, des motivations et des préférences qui sont appréciés sur le marché du travail, à l'école et dans de nombreux autres domaines » (Heckman et Kautz, 2012). Dans leur travail de revue de littérature sur les soft skills et leur rapport à l'employabilité (2022), Nouamani. S et Alaoui. L. L montrent que cette notion n'est pas d'une unanimité, et « [l]e consensus sur la définition des soft skills entre les auteurs n'a jamais été acquis […] », en revanche, ajoutent-ils, « [i]ls s'accordent […] sur le fait que ce sont des compétences d'ordre interpersonnel, social et relationnel. ». (Nouamani & Alaoui, 2022). Ces traits caractéristiques des soft skills trouvent écho dans les enjeux de l'interculturel. En effet, plusieurs recherches s'accordent de dire que l'interculturel est un instrument de régulation assez efficace pour la gestion des rapports entre cultures et les tensions qui peuvent apparaître (Serghini, 2011), et « une démarche […] interactionniste et constructiviste qui amène l'apprenant à effectuer un apprentissage qui se dirige vers l'Autre, mais avant tout vers lui-même. » (Windmûller, 2011). Il semble évident que les deux composantes s'inscrivent dans une démarche interactive, cognitive et réflexive. Elles partagent la même structure : aller de soi vers l'autre pour revenir à soi, d'où une reconfiguration de l'espace-classe pour tenir compte de ces démarches serait nécessaire.

De ces considérations, notre étude a eu comme ambition de montrer comment un cours de langue peut devenir un espace d'éducation au vivre ensemble. Ce faisant, elle vise également à déconstruire l'idée selon laquelle le cours de langue vise principalement les composantes langagières, discursives et cognitives, et ce en montrant que la composante interculturelle et les soft skills pourraient être intégrées et développées en filigrane de ces composantes qui constituent le propre du cours de langue.

En effet, les compétences comportementales, en l'occurrence l'empathie, la curiosité et le sens du collectif, correspondent à certains fondements de l'interculturel d'où ce rapprochement avec les soft skills en classe de langue. Ceci étant, en visant des objectifs à visée interculturelle (promouvoir l'empathie et la compréhension des différents points de vue

à propos d'un thème particulier ; éveiller la curiosité à l'égard des autres peuples, cultures, musiques et langues ; réfléchir aux mécanismes de l'oppression, de la discrimination et de l'exclusion ; encourager l'esprit d'équipe et du travail collectif, entamer le débat sur la solidarité, l'égalité et le respect mutuel, etc.), l'étude menée dans deux classes du cycle de baccalauréat marocain, a montré que la classe de langue constitue le terreau dans lequel peut se développer la compétence interculturelle et les soft skills. En effet, la scénarisation pédagogique proposée et expérimentée a permis un diagnostic de certains besoins interculturels et comportementaux (repli sur soi ; égocentrisme ; présence des préjugés, des stéréotypes, des représentations négatives ; des propos discriminatoires relatifs au sexe, à la religion, à l'appartenance ethnique ; réticence au travail collectif, etc.). Après l'implantation des scénarios, les résultats auxquels nous avons abouti ont montré que ces compétences interculturelles et comportementales peuvent se développer en filigrane avec les autres compétences langagières, discursives et cognitives, et que le cours de langue permet de sensibiliser les apprenants aux différences, à la nécessité de se mettre à la place de l'autre, de développer chez eux la curiosité, les impliquer dans le travail collectif sans exclusion aucune, etc. De même, l'étude a montré également qu'à travers l'intégration de la dimension interculturelle et les soft skills en classe de langue, nous donnons plus de sens aux apprentissages, et ce en ramenant l'environnement socio-culturel de l'apprenant à son espace scolaire.

2. L'interculturel et les soft skills en classe de langue

Le contexte scolaire, à l'instar du contexte social, se caractérise par une hétérogénéité culturelle où les apprenants n'y partagent pas les mêmes systèmes culturels, ni les mêmes visions du monde. En outre, dans cet espace, les apprenants entrent en contact avec d'autres systèmes culturels, ce qui permet une excellente confrontation de visions et de représentations. En effet, « le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie […] Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. » (Denis, 2000). Mettre en avant la dimension culturelle de la didactique des langues et du français en particulier, permettrait de changer le statut de l'apprenant en tant qu'acteur scolaire en acteur social où les apprentissages sont puisés dans son environnement social. En d'autres termes, il s'agit de libérer l'apprenant de sa position en tant qu'acteur enfermé dans son milieu scolaire et dans des apprentissages abstraits des fois

ennuyeux et prosaïques, vers son insertion dans un milieu plus vaste et plus concret à savoir le milieu social. L'interculturel en classe de langue permettrait donc de ramener les représentations et les visions du monde de l'apprenant vers son milieu scolaire. Ce faisant, développer chez lui des compétences de vie et de citoyenneté en classe lui permettrait de comprendre la complexité de son environnement social et gérer avec confiance les différences et par conséquent « faire face à l'Autre, non pas pour l'affronter mais pour le compléter, pour vivre en parallèle avec lui, l'écouter, s'ouvrir, construire le dialogue avec lui. » (Dumond, 2008).

2.1. Les interactions interculturelles en classe de langue

La prise en compte de la relation entre identité et altérité, qui s'inscrit dans une perspective dialectique, est nécessaire, notamment en classe de langue pour favoriser et gérer les interactions. Dans son ouvrage Enseigner une culture étrangère, Geneviève Zarate (Geneviève, 1986) souligne trois lignes directrices mettant en exergue trois principes de base de l'interculturel en classe. Le premier de ces principes est que le monde s'organise autour de la problématique de l'identité. Le deuxième réside dans le fait que la relativité s'apprend par le biais de l'observation de la culture de l'intérieur et non pas de la surface. Le troisième est que la confrontation avec l'autre est une condition sine qua non pour la définition de soi. Il en ressort que la confrontation est une condition fondamentale pour la définition de soi et la prise de conscience interculturelle. C'est dans ce sens que la classe de langue serait un espace sur lequel la compétence interculturelle peut se développer. Encore, faudrait-il préciser que la classe de langue reposant sur des textes littéraires favorise plus les pratiques interculturelles. En effet, ce support didactique est considéré comme « Lieu de croisement des langues et des cultures,[…]. L'apprenant, au centre de cette approche, peut engager toute sa personnalité et son vécu dans la construction du sens, à condition qu'il soit guidé et qu'on lui donne les moyens d'établir une connivence avec l'objet texte et de se construire dans la culture dont il apprend la langue étrangère » (Cuq et Gruca, 2002). De même, le texte littéraire propose des thématiques de débat riches d'enseignements interculturels permettant à l'apprenant de confronter ses visions du monde avec celles que véhicule le texte littéraire et celles de ses pairs. Ainsi, l'exploitation de cette confrontation en classe de langue entraine affecte le choix des supports pédagogiques, des techniques d'animation, des styles et stratégies d'enseignement, des contenus, ou généralement ce qu'on appelle en ingénierie pédagogique la phase du « design ou de la conception pédagogique ». L'intégration ainsi de la dimension

interculturelle en classe de langue conduit à des modifications sur plusieurs niveaux dont la détermination des objectifs et le choix des démarches.

2.2. Des objectifs pédagogiques à visée interculturelle

L'objectif de l'interculturel en classe de langue, vise non seulement la favorisation de la communication et les interactions, mais aussi le développement du sens critique, de l'observation, la formulation des hypothèses. Il s'agit de doter les apprenants des moyens leur permettant « d'organiser leurs discours et interagir avec des étrangers […] [et de] développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes» (Ibid.) et d'empathie à l'égard de l'autre, sans pour autant « [perdre] la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles » (CECRL : Introduction). Ces objectifs peuvent être formulés de plusieurs manières selon les besoins interculturels et les cibles de l'éducation interculturelle. Ainsi, dans un document produit par le Conseil de l'Europe sous le titre *Tous différents, tous égaux. Kit pédagogique – Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes* (Conseil de l'Europe, 1995), les auteurs proposent une série d'activités, non exhaustive, à objectifs interculturels (dépasser les préjugés négatifs et les stéréotypes ethniques ; rechercher et mettre en lumière les points communs; comprendre la culture nationale dans sa relativité ; réfléchir aux mécanismes de l'oppression, de la discrimination et de l'exclusion ; encourager les apprenants à exprimer leurs sentiments et leurs points de vue ; promouvoir l'empathie et la compréhension des différents points de vue ; encourager les apprenants qui ont des difficultés à s'exprimer devant les autres ; entamer le débat sur la solidarité, l'égalité et le respect mutuel, etc.).

Viser ces objectifs exige, outre le choix pertinent des stratégies, du matériel pédagogique et les documents authentiques en l'occurrence, la prise en compte des contraintes, du contexte, du public, du niveau de langue, etc., l'adoption des approches pédagogiques qui permettent plus d'interactions, notamment l'approche par compétence.

3. Déroulement didactique de l'expérimentation

Les propositions pédagogiques s'articulant autour de l'intégration de l'interculturel et de l'éveil au développement des soft skills en classe du FLE. Pour ce faire, nous avons proposé une scénarisation pédagogique que nous avons expérimentée en classe avec les apprenants du cycle de baccalauréat marocain du lycée 2 octobre 1955, ville d'Aknoul, à 60 kms de la ville de Taza à l'Est-Nord du Maroc. Dans cette scénarisation, nous avons veillé à définir un

parcours transformationnel du sujet-apprenant afin que ce dernier puisse réaliser ses apprentissages et développer chez lui les compétences visées. Dans la perspective de l'ingénierie pédagogique, les trois scénarios planifiés et expérimentés sont décrits en définissant les besoins identifiés, les approches pédagogiques adoptées, la nature des activités et leurs objectifs, le matériel didactique. Chaque scénario s'articule autour d'une thématique :

- Scénario 1 : autour de l'exclusion, de la discrimination, de la solidarité et du sentiment de l'empathie
- Scénario 2 : autour des stéréotypes et des représentations négatives
- Scénario 3 : autour de l'empathie et du travail collectif

3.1. Scénarisations pédagogiques

3.1.1 Analyse des besoins

La planification des scénarios pédagogiques passe d'abord par une analyse des besoins des apprenants. La notion de besoin désigne, comme le souligne Lashley, cité dans le Dictionnaire de didactique des langues de Galisson et Coste, l' « état d'un individu par rapport à ce qui lui est nécessaire pour accomplir ses fins » (Galisson et Coste, 1976). Ainsi, les observations menées en classe de français ont été focalisées sur les attitudes des apprenants lors des interactions. En effet, elles nous ont permis de constater qu'une bonne majorité d'apprenants ne relativise pas son point de vue; lance des propos discriminatoires, surtout lorsqu'il s'agit des sujets se rapportant à la femme, l'ethnie, certains sujets marginaux; prend la parole sans écouter ce que disent leurs pairs et parfois leur usurpe le droit à la parole; avance des idées sans les accompagner de justifications, et dans plusieurs cas, elle avance des arguments d'autorité culturelle. Ces besoins interculturels peuvent être classifiés selon trois catégories: l'égocentrisme; présence des préjugés, des stéréotypes et des représentations négatives; propos discriminatoires relatifs au sexe, à la religion, à l'appartenance ethnique.

3.1.2 Les objectifs pédagogiques

Après identification des besoins, nous avons proposé trois scénarios visant le développement des compétences communicatives en incitant les apprenants à s'exprimer oralement et à l'écrit à travers des activités et des thématiques qui renvoient à leur réalité sociale, culturelle et personnelle. Les objectifs signalés dans les différentes activités permettraient de répondre aux besoins identifiés préalablement. Ils sont formulés en tenant compte le niveau des apprenants, les compétences communicatives orale et écrite, et les contraintes matérielles.

3.1.3 Situations d'apprentissage

Les situations d'apprentissage proposées varient selon qu'elles renvoient à des thématiques sociales, culturelles et personnelles. Tout en visant le développement de la compétence communicative, elles sont des activités qui contribuent à favoriser une bonne ambiance du groupe-classe, de l'interaction et de la dynamique du groupe ainsi qu'à sensibiliser les apprenants à l'importance des soft skills dans le monde d'aujourd'hui et dans leur future vie professionnelle. Elles oscillent entre des activités visant à faire surgir les représentations que se font les apprenants des personnes, des gouts, des métiers, et des cultures et subcultures différentes des leurs ; des activités permettant de sonder les facteurs socioculturels à la base des situations de discrimination, d'exclusion ; des activités visant à établir des liens entre sa vision du monde et celles des autres ; des activités permettant d'amener l'élève à prendre conscience de la pluralité et de la relativité des points de vue. Les thématiques qui organisent ces activités (les SDF, la femme, les réfugiés, les immigrés, etc.) ont pour objectif de faire émerger des différences relatives aux systèmes culturels des apprenants, des positionnements différents des uns et des autres, des différences, des représentations qu'ils ont des faits et des personnes, et les inciter à s'exprimer afin de les amener à réagir, se repositionner, relativiser et comprendre.

Etant ceci, le modèle socioconstructiviste qui régit la plupart des activités s'avère efficace dans la mesure où prendre de distance vis-à-vis de leurs propres repères culturels, et prendre conscience des écarts existant entre ce qu'ils pensent et la réalité, se réalisent par les interactions entre l'apprenant et ses pairs. Ainsi, tout en évitant une posture transmissive, l'enseignant adopte la posture d'accompagnement (Bucheton et Soulè, 2009) qui consiste à accompagner l'élève dans la découverte du savoir et la construction de ses apprentissages.

4. Micro-scénarios pédagogiques

La micro-scénarisation consiste à définir précisément chacune des situations d'apprentissage. Dans la présente étude, nous présentons en détails le déroulement du premier scenario que nous avons pris à titre d'exemple pour rendre compte de toute la démarche adoptée dans le déroulement des autres scenarios qui suivent le même itinéraire didactique. Le scénario présenté s'est déroulé autour de quatre activités : compréhension d'un support visuel, production orale, production écrite et projet de classe.

4.1. Scénario pédagogique :

- Thématique : Autour de l'exclusion, de la discrimination, de la solidarité et du sentiment de l'empathie.
- Objectifs à visée interculturelle : attirer l'intention des apprenants sur certaines pratiques de l'exclusion ; promouvoir l'empathie ; remettre en question les stéréotypes et certains propos discriminatoires.

4.2. Déroulement

Le scénario se compose d'un ensemble d'activités variées, complémentaires et décloisonnées. Celles-ci suivent un itinéraire d'apprentissage allant de la compréhension de l'écrit pour aboutir à la production orale et écrite, puis à un projet personnel.

4.2.1 Activité de compréhension

Support de sensibilisation : support visuel contenant des images fixes tirées du site web http://www.fondation-abbepierre.fr

Questions de compréhension globale autour du type de document (Une photographie coupée, ou déchirée), de l'objet décrit et la manière avec lequel a été décrit. Par la suite, nous avons affiché les photos avec le solgan. Par la suite, nous affichons le slogan : « *Ils ont eu un passé, aidons-les à retrouver un avenir* » et apprenants l'observent et comprennent que les photographies ne sont que des souvenirs appartenant au passé de ces personnes (SDF, démunis, pauvres) et que leur présent est tout autre.

En adoptant ainsi une démarche de questions/réponses, nous avons amené les apprenants à émettre des hypothèses pour arriver enfin à comprendre qu'il est question d'une campagne de sensibilisation pour les plus démunis.

4.2.2 Travaux encadrés :

Dans cette activité, il a été question d'exposés encadrés autour l'intimidation et quelques types de discrimination à l'heure actuelle. L'activité s'est déroulée selon trois objectifs : se documenter / prendre la parole devant le public / comprendre les discriminations.

Les contenus se sont articulés autour de l'intimidation, la discrimination relative au sexe, à l'appartenance ethnique, à la race.

Après présentation, nous avons invité les apprenants à débattre des grandes idées avancées dans les exposés, tout en confrontant les différentes opinions dans une démarche interactive

où les apprenants ont été amenés à justifier leur point de vue, de faire des feedbacks sur leurs représentations, de comprendre la discrimination et ses répercussions sur les relations entre les individus.

En filigrane, cette activité a été aussi un moment d'entrainement à certaines compétences comportementales, notamment la prise de parole, l'expression de ses points de vue devant le public, à discuter et partager les points de vue tout en les relativisant par le recours aux modalisateurs du discours pour prendre du recul vis-à-vis de leurs propos.

4.2.3 Production écrite :

Il a été question dans cette tâche de produire à partir des éléments de sens construits dans les activités précédentes. En effet, il a été question de se mettre à la place d'un SDF et d'imaginer son histoire, d'où le sujet suivant :

« un SDF, qui est une personne qui avait un passé, une famille, des amis comme nous tous, décide d'écrire son autobiographie. Mettez-vous à la place de ce Sans domicile Fixe, et rédigez cette autobiographie en racontant et décrivant vos sentiments, et les différents événements qui vous sont arrivés ».

Dans cette activité, les apprenants ont été invités à rédiger des textes individuellement tout en investissant leurs acquis antérieurs. Par la suite, il a été question de les amener à comparer leurs récits à dimension empathique avec leurs représentations qu'ils se faisaient des sujets voisins aux SDF, à savoir les réfugiés, les immigrés subsahariens au Maroc, les démunis, les orphelins, etc. L'objectif est de confronter les différentes représentations afin de les déconstruire en vue de les reconstruire sur la base de la solidarité, de l'empathie et du vivre ensemble.

4.2.4 Projet de classe :

Les objectifs de ce projet est de rédiger un article qui sera publié dans le journal de l'établissement autour de la condition des réfugiés. En intégrant ce projet, nous avons fixé comme objectif la sensibilisation des apprenants à la condition des réfugiés (les syriens au Maroc comme exemple), et ce afin de promouvoir l'empathie et la solidarité à leur égard. Cette compétence comportementale est centrale dans la vie quotidienne pour sortir de la posture égocentriste vers une posture de solidarité et d'implication.

Le libellé qui oriente le projet est le suivant :

« Sara est une réfugiée syrienne. Fuyant son pays et craignant pour sa vie à cause de la guerre, elle est arrivée il y a une année dans votre ville. Rédiger un article journalistique, qui sera publié dans le journal du lycée, portant sur les circonstances de sa fuite de son pays et ses conditions de vie au Maroc. ».

4.3. Synthèse des résultats obtenus

Les résultats ont montré que l'intégration de la compétence interculturelle et les soft skills en classe peut avoir des effets avantageux sur l'éducation au vivre ensemble et sur les interactions en classe du FLE, et par conséquent, sur la compétence communicative en général. Les résultats auxquels l'étude a abouti peuvent être présentés comme suit :

4.3.1 Au niveau du rapport à autrui.

L'expérimentation a permis, de prime abord, de faire émerger des représentations, des stéréotypes, des préjugés. En proposant ainsi, des thématiques d'ordre socio-culturel et dont certaines touchent les systèmes de références des apprenants, et grâce aux interactions, nous avons pu souligné qu'un nombre assez important d'apprenants avançait des points de vue stéréotypiques, des préjugés, et des représentations négatives lorsqu'il s'agit par exemple de la condition de la femme marocaine, des réfugiés et immigrés au Maroc. Par exemple, nous avons repéré des énoncés de type: la femme est vulnérable et incapable d'assumer la responsabilité en dehors de son foyer/ Je ne peux pas accepter que mon voisin soit un immigré africain (avec justification « comme ça »/ Les SDF sont des voleurs et des agresseurs, etc.)

4.3.2 Apprendre à relativiser et à prendre conscience de la diversité

Les débats menés en classe autour des thématiques proposées nous ont permis de souligner que les apprenants sont prêts à relativiser leur point de vue, à s'impliquer et à valoriser le travail collectif. L'étude a montré qu'il suffit de les sensibiliser à prendre conscience de l'écart entre ce qu'ils pensent et la réalité. Ainsi, nous avons constaté que l'une des façons efficaces dans ce sens est de donner des exemples qui font surgir la contradiction, le questionnement, et la confrontation des différents points de vue. Cela dit, pour inscrire le débat dans une perspective socioconstructiviste, la création d'une situation de confrontation entre ses pensées et la réalité, a amené les apprenants à prendre le recul vis-à-vis de ce qu'ils jugeaient comme convictions absolues, ne serait-ce, comme premier pas, qu'au niveau de l'acte de parler (usage des modalisateurs). Il en va de même pour certains d'autres où la sensibilisation à la disparité des visions a passé par l'expression de soi, l'échange avec les

pairs, la confrontation des opinions. Lorsqu'il s'agit par exemple de donner son avis à propos d'une catégorie sociale, une question du genre « est-ce que les points de vue que vous avez exprimés sont les mêmes pour tout le monde, ou sont-ils différents ? Cette question amène à conclure que « si certains points nous sont communs, plusieurs d'autres sont différents », d'où, déjà, une première interrogation sur la question de la relativité et de la diversité.

4.3.3 Eveil au développement de l'empathie

Les apprenants ayant avancé les stéréotypes concernant les SDF, ont exprimé par la suite une sorte de solidarité envers cette catégorie marginalisée de la société. Laquelle solidarité s'est manifestée dans leurs productions écrite et orale. Certes, cela nous ne permettrait nullement d'affirmer que tel élève a pu développer son sentiment d'empathie, parce que, d'abord, celui-ci ne peut être développé en quelques séances, puis, son évaluation en tant qu'attitude demeure problématique. Néanmoins, se mettre virtuellement à la place de l'autre et imaginer son histoire serait un exercice symbolique qui pourrait éveiller en lui ce sentiment. De ce, nous admettons que la répétition de l'exercice conduirait l'élève à se repositionner et se mettre à la place de l'autre avant de lancer des propos discriminatoires.

4.3.4 Au niveau des compétences communicatives

En comparant le degré de participation entre les activités orales avec le mode classique (Sans les deux catégories de compétences) et les activités orales à dimension interculturelle et focalisation sur certaines compétences comportementales, nous avons constaté une évolution importante dans les interactions. En effet, les résultats constatés nous ont permis de souligner que la dimension interculturelle et les compétences comportementales, en étant focalisées sur des éléments de la vie personnelle, sociale et culturelle des apprenants, sur leur prise de position face à des sujets se rapportant à leur environnement socio-culturel, leurs convictions, leur réalité actuelle, leur rapport à l'autre, leur rapport aux différences, etc., stimulent leur interaction, et les amène à montrer plus d'intérêt aux sujets de débats, à déclencher chez eux plus de volonté à participer et à exprimer leur points de vue.

Conclusion

Dans le présent article, il a été question d'examiner de près les effets que pourrait avoir l'intégration de l'interculturel et des soft skills en classe du FLE. Pour atteindre cet objectif, nous avons proposé trois scénarios pédagogiques que nous avons expérimentés avec deux classes du cycle de baccalauréat au Maroc. Les scénarios reposent sur des situations

d'apprentissages qui englobent la compréhension de l'écrit, des moments de langue, de la production de l'oral et de l'écrit, et s'articulent autour des thématiques culturelle, sociale et personnelle. Nous avons ainsi intégré, dans les différentes situations d'apprentissage, la dimension interculturelle et visé trois compétences des soft skills, à savoir l'empathie, la curiosité et le sens du travail collaboratif.

Après l'expérimentation, les résultats obtenus ont confirmé les hypothèses de départ et montré que l'interculturel et les soft skills en classe du FLE peuvent permettre de scruter de près les visions du monde des élèves, de briser l'écran de l'évidence, de sensibiliser aux dogmes, aux stéréotypes et représentations négatives. De même, leur intégration en classe s'avère efficaces pour la favorisation des interactions, et donc pour le développement des compétences communicatives. De même, ces compétences interculturelles et comportementales peuvent se développer en filigrane avec les autres compétences, notamment orales. Ces interactions stimulées permettent à l'élève de suivre un parcours transformationnel qui part de soi vers autrui pour ainsi revenir à soi dans un raisonnement spéculaire lui permettant de revoir ses certitudes, de s'ouvrir sur autrui, se mettre à sa place, coopérer avec lui, le compléter au lieu de l'affronter.

En outre, cette étude n'est pas sans limites. L'étude aura ainsi déjà atteint son objectif si elle aboutit à susciter d'autres réflexions sur l'intégration de ces deux composantes dans les pratiques enseignantes. En effet, le besoin d'intégrer ces activités dans les différentes situations d'apprentissages rendent la préparation du cours plus complexe et plus délicate, puisqu'elle exige temps, effort, connaissance, références. De même, intégrer ces compétences dans un cours, c'est réfléchir à des thématiques, des sujets de débat qui répondent aux objectifs d'un cours d langue et en même temps qui s'inscrivent dans la sphère du sujet-élève, c'est-à-dire dans son environnement socio-culturel, ce qui rend la tâche aussi ardue. composantes devraient être cohérentes et adaptées, d'abord au niveau des élèves, puis ancrées pour que toutes les composantes d'un cours soient cohérentes, un travail d'adaptation est demandé. Encore, faut-il surligner la problématique de l'évaluation de ces compétences ; puisqu'elles relèvent de l'attitudinal, leur évaluation n'est pas évidente.

Finalement, nous présentons quelques perspectives qui découlent de l'étude que nous avons menée. Ce sont des perspectives qui pourraient orienter les enseignants, et les institutions éducatives sur la prise en compte de l'interculturel et les/des softs skills en classe de langue et sur l'importance d'une formation des enseignants à leur intégration dans leurs

pratiques pédagogiques. Du moment qu'il y a écart entre les pratiques pédagogiques des enseignants et leur formation, nous nous permettons d'affirmer que l'élaboration d'un dispositif de formation qui tient compte de ces dimensions dans les centres de formation initiale des enseignants serait utile. Il est aussi possible d'intégrer la dimension interculturelle et les softs skills dans la formation continue des futurs-enseignants en licence professionnelle ou au cycle de master, ou encore dans les rencontres et ateliers pédagogiques assumés par les encadrants pédagogiques. Par ailleurs, aspirer à l'intégration de ces compétences dans les pratiques enseignantes, nous amène à suggérer de réfléchir sur son évaluation, du moment que celle-ci constitue une étape cruciale dans tout processus de formation.

BIBLIOGRAPHIE

Bucheton, D. et Soulè, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. [en ligne]. *Éducation et didactique*. Disponible sur: <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> (consulté le 9 janvier 2022).

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Introduction.

Camilleri, C. et al. (1990). Stratégies identitaires, Paris, Presses universitaires de France.

Conseil de l'Europe. (1995). Tous différents, tous égaux. Kit pédagogique – Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, direction de la jeunesse

Cuq J.-P. et Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Denis, M. (2000). Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue. In, *Dialogues et cultures*, n° 44.

Dumond, R. (2008). De la langue à la culture, un itinéraire didactique obligé. Paris: L'Harmatan.

Filloux, J.-C. (1978). Sur la pédagogie de Durkheim. In, *Revue française de pédagogie*.

Galisson, R. et Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette.

Geneviève, Z. (1986). Enseigner une culture étrangère, coll. *F., Hachette*.

Heckman J. et Kautz T.(2012).«Hard evidence on soft skills».Labour Economics Volume 19, Issue 4, Pages 451-464

Kristeva, J. (1992). Le temps de la depression, in, *Le monde des Débat*, octobre, 2.

Lamry, J. (2019). Comment repérer et développer les soft skills ? In, *Compétences*.

NOUAMANI. S et ALAOUI. L. L (2022) « La relation entre soft skills et employabilité en littérature», Revue internationale des Sciences de gestion, «Volume 5, Numéro 3» pp:1405-1430

Serghini, J. (2011). Pour une approche interculturelle du texte littéraire à travers les textes des écrivains maghrébins et subsahariens de la nouvelle génération », Agence universitaire de la francophonie.

Windmûller, F. (2011). Français langue étrangère (FLE), L'approche culturelle et interculturelle. Edition Belin.