

L'éducation interculturelle, mythe ou réalité ?

Confrontés à des problèmes cruciaux de développement, les systèmes éducatifs d'Afrique et de l'océan Indien sont à la recherche d'approches innovantes afin de gérer les langues-cultures en contact. Sur la base d'expériences menées récemment à Antananarivo dans le cadre d'un programme de formation initiale francophone, l'analyse montre tout le bénéfice à tirer d'une démarche construite tendant à réhabiliter la dimension humaine et à valoriser la diversité linguistique et culturelle dans le champ scolaire et universitaire.

Termes-clés :

éducation ; formation ; science ; interculturalité.

1 Introduction : Réhabiliter l'humain

L'analyse des rapports qu'entretiennent école et culture constitue un point d'ancrage essentiel dans la littérature consacrée aux « crises de l'éducation en Afrique¹ » (Hugon 1994). Ce type d'étude permet en effet de repenser les phénomènes d'échec éducatif rencontrés au sein d'une zone géostratégique qui est marquée depuis l'ère coloniale par une dynamique d'accès au développement quelque peu contrariée : c'est notamment le cas à Madagascar où les signes de la crise sont réels et semblent perdurer. Cependant, il ne suffit point de le noter. Encore faut-il, à partir de telles observations, en éclairer les mécanismes et pouvoir proposer les éléments d'une réflexion constructive en vue d'inverser la tendance, autant que faire se peut.

C'est dans cette optique de renouvellement et de redressement que la présente communication s'inscrit en s'appuyant sur les avancées récentes de la pédagogie interculturelle. Miser sur l'humain peut constituer une voie d'approche féconde, novatrice puisque l'éducation réfère en premier lieu à un processus centré sur ce qui définit l'homme comme tel : sa raison, sa sensibilité, ses aspirations. La langue et la culture occupent une place de choix dans ce processus.

Vue sous l'angle spécifique de la formation d'enseignants, cette hypothèse conduit en particulier à montrer la nécessité et l'intérêt d'un travail systématique sur

1. C'est l'intitulé d'un numéro spécial de la revue *Afrique contemporaine* publié dans les années 90 mais dont les analyses gardent encore leur pertinence et leur actualité.

les représentations et les compétences des acteurs visés en matière d'interculturalité.

Compte tenu de ces remarques, il est donc question d'ouvrir quelques pistes de modélisation fondées sur des expériences concrètes menées à l'École normale supérieure d'Antananarivo dans le cadre d'offres de formation initiale à destination de futurs professeurs de lycée.

Trois étapes structurent cette contribution. En amont, l'explicitation du soubassement théorique par la mise en évidence des liens qui existent entre éducation et culture d'une part, la clarification des missions assignées à l'école, en tant qu'instance éducative et culturelle d'autre part. Vient ensuite la détermination des options scientifiques et méthodologiques retenues par l'ENS dans le cadre de la formation à l'enseignement du français puis la présentation critique des parcours pédagogiques concrètement réalisés par les preneurs de formation. Mis en perspective dans le nouveau contexte (inter)national de mutations, le bilan d'expériences que l'on peut en tirer pose, en fin d'itinéraire, la question des fondements de l'action en vue d'une meilleure gestion des langues-cultures au sein des espaces d'intervention.

2 Le cadre conceptuel de référence

Pour plus de pertinence, notre analyse renvoie à quelques jalons théoriques en vue de mieux éclairer le phénomène de contact de langues-cultures en situation scolaire/universitaire.

2.1 Éducation et culture : une lecture interactionniste

2.1.1 La dynamique culturelle

Dans son ouvrage d'initiation aux « Méthodes des sciences sociales », il est rappelé que le concept de culture « est d'origine anglaise [...], qu'il n'en existe pas de définition entièrement satisfaisante, bien qu'on en compte plus de 250 » (Grawitz, 1979 : 192). Dans une autre contribution du même auteur, l'accent est mis sur le fait qu'il s'agit d'un « terme polysémique que l'on ne peut définir qu'en fonction de son histoire et des domaines

dans lesquels on l'utilise ». Se plaçant du point de vue de l'anthropologie, elle cite ensuite Linton pour qui « une culture est la configuration des comportements appris et de leurs résultats dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée ». (Grawitz, 1999 : 104). Aspects que l'on retrouve dans d'autres analyses qui insistent sur la dimension à la fois universelle et spécifique de la notion (Gresle *et alii*, 1994 : 80, Dortier, 2004 : 119). L'un des apports les plus originaux à noter dans cette quête du sens est sans doute celui de Labat (1990 : 18) selon qui, la naissance de la culture serait liée à « une pratique mythique de représentations symboliques permettant de rendre compréhensible et supportable le monde ».

Le tableau suivant aide à visualiser les sèmes de base ainsi mis en exergue :

Niveau de définition	Signification privilégiée
Domaine d'activité	Représentation symbolique
Finalité	<ul style="list-style-type: none"> • Bien-être • Relation au monde
Cadre	<ul style="list-style-type: none"> • Universel <i>vs</i> spécifique
Fonctionnement	<ul style="list-style-type: none"> • Effort de l'homme • Apprentissage et partage

Tableau 1 : culture, concept complexe

Cette grande densité sémantique qui caractérise le concept a déjà été perçue par Tylor : la culture (au sens de civilisation) est « un tout complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes, les techniques, et les habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société »². De Landsheere intègre cette acception dans son projet orienté vers la re-définition des « objectifs de l'éducation »³ :

2. Définition citée dans le *Dictionnaire des sciences humaines* qui a été élaboré sous la direction de Dortier aux éditions Sciences humaines (2004:119).

3. Toute la modernité de la réflexion est suggérée par son intitulé : *Définir les objectifs de l'éducation* (Éd. Dessain, 1989).

selon lui, la culture naît de l'effort que l'homme produit pour s'adapter à son environnement et s'exprime à travers l'éducation donnée par les parents aux jeunes générations. Selon que la culture est dynamique, statique ou de caractère mixte, l'éducation reçue permet de modifier et/ou de conserver les caractéristiques de la culture initiale. Cependant, on peut noter que la distinction ainsi opérée ne s'effectue pas de façon mécanique et que la diffusion universelle des modèles de comportement occidentaux renforce une évolution culturelle de type mixte dans laquelle « l'éducation est, en partie l'expression de la culture actuelle, et en partie, l'expression d'une culture passée ; elle « prépare aussi l'avènement d'une culture nouvelle ».

Quelle que soit l'hypothèse envisagée, on voit bien comment par ce processus, éducation et culture entrent en interaction et sont déterminées l'une par l'autre à différents stades d'une évolution dans laquelle les valeurs, les aspirations et les projets de l'homme apparaissent comme des facteurs incontournables de développement.⁴

2.1.2 Culture et culture

Dans cette dynamique globale des cultures dont il conviendrait de déterminer les caractéristiques selon les pays et les époques, deux aspects sont à privilégier, car ils concernent l'articulation difficile et pourtant souhaitable entre l'éducation mise en œuvre dans le champ social et/ou familial et celle qui est pratiquée dans le champ scolaire, notre domaine cible.

Avant d'être objet d'analyse et de réflexion pédagogique, la culture renvoie d'abord au vécu quotidien, aux mille et une facettes de l'existence de chaque individu dont la singularité s'explique en grande partie par la référence à des coutumes et des valeurs spécifiques du milieu et du groupe d'appartenance.

Quand elle est très fortement accentuée, cette dimension aboutit à ce que les spécialistes appellent « ethnocentrisme », selon Grawitz, ce concept a été créé par Summer ; il peut évoquer en particulier « le fait de se référer aux normes du système social auquel on appartient

4. Ces développements renvoient à l'idée de « modèle général de la dynamique culturelle » (*ibid.*, p. 148).

pour comprendre ou évaluer un système social différent ». Il peut présenter « des inconvénients dans ses manifestations individuelles » (1999 : 160-161).

La deuxième acception qui retient l'esprit est celle de « cultivé », elle renvoie à « celui qui a beaucoup de connaissances dans le domaine des idées, des sciences, de la littérature et des arts » (Dortier, 2004 : 119). Constituant le domaine par excellence du savoir scolaire/universitaire et qui tend à se dissocier de la dimension ethno-anthropologique, cette forme de culture est amenée à valoriser des activités et des questionnements à caractère purement abstrait, d'ordre esthétique et/ou intellectuel dont on finit par ne plus percevoir le lien avec le réel. C'est là tout le problème de la distance/proximité entre école, culture et société.

La question qui se pose précisément est de savoir dans quelle mesure l'école prend en charge la dynamique culturelle telle qu'énoncée précédemment et quelle place y prennent la culture prise au sens ethno-anthropologique et la culture cultivée. Or, sans une lecture systémique et interactionniste appliquée à ces deux dimensions, elle risque d'en perdre de vue les fondements et les spécificités, et de ce fait risque de compromettre jusqu'à la pertinence et l'efficacité de ses propres projets éducatifs.

3 L'école en question

Face à cette donnée théorique complexe, il convient d'interroger le passage de la famille à l'école.

3.1 Espace second et captif

Dans ses efforts continuels d'adaptation à l'environnement, l'homme se crée un espace convivial de rencontre, de dialogue et de structuration collective de valeurs : c'est la famille, première instance d'éducation et de socialisation. Les penseurs occidentaux ne manquent pas de souligner le caractère imposé de la culture transmise par ce biais sans pour autant nier le rôle irremplaçable du groupe familial (Zarate 1986 : 12). S'interrogeant sur les valeurs de base du développement, certains, comme Urfer, soulignent avec force que « la famille est la pierre angulaire de toute société (2003 : 99). C'est par elle que l'enfant connaît la « socialisation primaire qui est habituellement

la plus importante pour l'individu » (Berger et Luckmann, 1996 : 180). Et d'affirmer que « la socialisation secondaire constitue... un processus qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de la société ». Or, généralement, ce processus passe par l'école.

Qu'est-ce que l'école ? Quel type d'éducation instaure-t-elle ? Introduit-elle une rupture ou un lien de continuité avec ce qui la précède ? Contribue-t-elle ou non à cristalliser les valeurs culturelles premières reçues par l'enfant dans son milieu d'origine ? Avec quelles retombées psycho-affectives et cognitives ? C'est la perception de l'école et de ses missions mêmes qui est au centre des interrogations.

L'Afrique héritière des valeurs occidentales n'échappe pas à la tradition culturelle qui fait de l'école le lieu par excellence de la formation et dont découle « l'épanouissement physique, intellectuel et moral » de la personne⁵. À ce titre, Madagascar participe à la diffusion d'un idéal éducatif qui place l'être et la citoyenneté au centre du débat. Après la période de rupture constituée à Madagascar par la Deuxième République, les idées-clés de progrès, de raison, d'épanouissement et de liberté continuent encore aujourd'hui à former le fondement idéologique des documents de référence officiels sur l'École tels que les lois d'orientation, de l'éducation et de la formation.⁶

Sur ce point, loin d'être une négation de ces finalités, la recherche constante de l'identité culturelle contribue à consolider celles-ci en attirant l'attention sur les exigences éducatives et pédagogiques à respecter pour un meilleur ancrage dans le cadre retenu. Si l'on souhaite que ces affirmations théoriques aient une quelconque portée sur l'environnement social à maîtriser, si l'on veut éviter que le capital de confiance mis dans l'institution scolaire ne continue de s'effriter inexorablement, un facteur primordial semble devoir être pris en considération. Il relève avant tout de la notion d'extériorité qui caractérise la démarche de tout individu ou de toute instance

5. Cf. Programmes MINESEB-UERP-CNAPMAD, 1998, p. 5.

6. Entre l'idéal et le terrain, il y a parfois un fossé comme l'indique cet état des lieux du système éducatif à Djibouti et qui ne s'éloigne pas beaucoup des réalités malgaches : « L'école djiboutienne est restée à peu de choses près telle qu'héritée du colonialisme, incapable de permettre la scolarisation de tous les enfants, trop coûteuse et culturellement inadaptée » (MEN-CRIPEN 1999 : 23).

incapable d'assurer l'intégration des valeurs véhiculées dans le cadre où il s'insère⁷.

Ainsi, une première contrainte de l'école en Afrique et à Madagascar est de trouver, comme dans toute institution éducative qui se respecte, les règles de fonctionnement, les stratégies et contenus d'activités adéquats afin de circonscrire cette extériorité et d'éviter d'en faire « une force d'inertie » pour le système (Fauroux, 2002:122).

Dans la gestion de cette contrainte universelle, un accent particulier est à mettre sur l'intégration dans le champ scolaire, de deux voire plusieurs systèmes de langues-cultures, pris comme cadres et outils d'intervention alors même qu'ils sont donnés comme antithétiques par l'histoire des pays concernés et/ou les pratiques politiques qui y ont cours.

De ce point de vue, la performance scolaire et la réussite pédagogique dépendent largement de la capacité du système éducatif à transformer les contraintes en défis. Et c'est bien ce que l'on en attend : qu'il puisse compléter utilement et harmonieusement l'action initiée au sein de la famille, en assurant aux acteurs que l'on accepte de lui confier toute l'ouverture requise au monde et au savoir sur la base de l'équité. Or, la marge de manœuvre est étroite, compte tenu des antagonismes qui ne cessent d'agiter le champ, compte tenu également de l'étendue des besoins d'une part et de la rareté des moyens d'autre part. Dans ces conditions, quelle efficacité et quel type d'épanouissement culturel est-on en droit d'attendre de l'école ? Les tendances récentes de la pédagogie et de la didactique mettent précisément l'emphase sur l'optimisation des méthodes au bénéfice de l'apprenant. Quels que soient les avantages intrinsèques de ces nouvelles orientations, l'essentiel va se jouer sur le terrain dans une négociation serrée entre la théorie et la pratique, l'idéal et les obstacles puisque l'éducation instituée dans le champ scolaire obéit à des paramètres endogènes et exogènes difficiles à contrôler et que dans le même temps, l'école ne saurait échapper à ses propres missions, au risque de se dédire. Avant de devenir réalité, l'interculturalité passe donc par les défis et les contraintes de l'apprentissage.

3.2 Gérer l'apprentissage

S'interroger sur la pertinence et l'efficacité des activités mises en œuvre dans le champ scolaire revient donc à définir les situations dans lesquelles s'effectue l'accès au savoir : il s'agit ici précisément d'analyser le double processus de l'enseignement et de la formation à l'enseignement.

De nombreux outils ont déjà été proposés pour dégager les spécificités des situations de formation. Un des plus marquants est « Le guide du formateur » élaboré par une équipe de collaborateurs travaillant en réseau au sein de la francophonie⁸ : dans la démarche qui était la sienne, l'effort a porté sur la définition de la formation comme « une des exigences majeures du développement » (De Ketele *et alii*, 1989 : 5). D'où l'extrême vigilance accordée aux principaux paramètres de l'entreprise dans la perspective d'une perpétuelle évolution de « l'outil de travail » que cet ouvrage ambitionne d'être : ainsi, repères spatio-temporels, objets et démarches d'apprentissage figurent au premier plan de la démarche professionnalisante qui est proposée ici. D'autres outils marquants sont ceux de Meirieu, ainsi que Charlier et Donnay en ce qu'ils traduisent la recherche d'une plus grande précision grâce à l'identification de variables pertinentes telles que les attitudes à l'égard d'une manière d'enseignement, les ressources humaines faisant partie intégrante de l'environnement, le contexte organisationnel fondé sur une culture. C'est ce dernier modèle qui permet le mieux de rendre compte de la dynamique culturelle évoquée par De Landsheere : acteurs sociaux, repères spatio-temporels, objets et démarches d'apprentissage sont marqués par « l'évolution du système dans le temps de formation ». Les manifestations de cette évolution peuvent être cernées en référence à trois niveaux d'analyse : la classe (micro-système), l'établissement (méso-système), le « cadre politico-administratif » (macro-système).

Les implications concrètes d'un tel cadre de pensée pour l'ENS d'Antananarivo seront précisées dans la partie suivante. Auparavant, il importe de souligner que la réhabilitation de la composante culturelle au sein de l'école

7. L'analyse faite par Emmanuel Fauroux sur le fonctionnement des institutions coloniales, décrit comme étant « en extériorité absolue » par rapport au contexte local est tout à fait transposable à l'école (cf. Fauroux 2002 : 122).

8. Cet ouvrage est le fruit d'une collaboration entre l'Agence de coopération culturelle et technique et le Centre international francophone pour l'éducation en chimie. Il comprend une bibliographie abondante sur la thématique avec une référence à de nombreux spécialistes tels que Donnay et Charlier cités à la page 256.

est une tâche délicate. Elle pourrait cependant tirer profit du souci de professionnalisation et du degré d'exigence scientifique qui marquent actuellement le champ de la recherche en éducation, vu les enjeux fondamentaux d'universalisation et de solidarité internationale liés à l'apprentissage de la (des) culture(s).

Il s'agirait avant tout de redéfinir le rôle de la culture comme composante de base de la personnalité à « prendre au sérieux » dans le processus éducatif, comme le souhaite Thurler. D'où le schéma suivant, applicable à toute situation de formation relevant du domaine scolaire/universitaire :

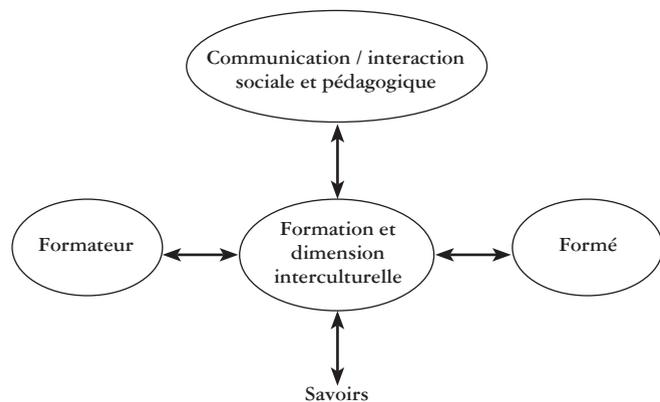


Figure 1 : Situation de formation et composante interculturelle

Toute situation de formation comporte une caractéristique essentielle qui est la dimension culturelle mobilisée dans l'entreprise à travers les valeurs et comportements des acteurs mis en présence. Sans cette dimension, il ne saurait y avoir de communication authentique, et qui plus est, l'efficacité des savoirs, de tous les types de savoirs auxquels on espère donner accès peut être fortement compromise puisque leur signification sociale serait négligée. Ce serait précisément une des pistes de recherche-action à valoriser en priorité dans le domaine de la formation à l'enseignement de langues étrangères et/ou secondes telles que le français face aux difficultés de types psycho-affectif et cognitif que l'on rencontre dans la gestion des apprentissages en situation bi- ou multiculturelle, comme celle qui prévaut aujourd'hui à Madagascar.

4 Formation à l'interculturalité : un changement de paradigme

Les missions et les activités d'un établissement universitaire de formation professionnelle comme l'École normale supérieure d'Antananarivo⁹ sont à situer dans une problématique d'ensemble, à savoir l'évolution des systèmes éducatifs en Afrique francophone. Or, la période choisie comme cadre de cette étude correspond à une mutation importante qui touche la place des langues et des cultures dans le projet éducatif national à Madagascar, mutation qui affecte les offres de formation de cette institution. Aussi s'avère-t-il nécessaire de préciser les mécanismes institutionnels et scientifiques qui justifient les options pédagogiques prises afin de mieux traiter la composante (inter)culturelle dans les programmes de formation des professeurs destinés à enseigner le français dans les lycées.

4.1 De la constitution à la loi d'orientation

L'un des fondements de l'action éducative est la recherche de l'adéquation avec le projet de société, les valeurs et la dynamique de développement qui le sous-tendent. Dans le cas du système éducatif à Madagascar, l'analyse d'un document clé comme la loi d'orientation de l'éducation et de la formation permet d'élucider cette articulation.

Ainsi, la loi n° 94 033 du 13 mars 1995, qui constitue le cadre de référence officiel jusqu'à l'année dernière, rappelle dans son article 16 que « le statut de langue nationale confiée à la langue malgache par la Constitution doit se traduire en actions d'Éducation et de Formation sur l'ensemble du territoire de la République de Madagascar ». Sur ce point, et de façon tout à fait paradoxale, elle semble rejoindre un choix stratégique opéré par la loi d'orientation n° 78 040 lors de la Révolution socialiste : « la malgachisation [...] implique également l'utilisation de la langue nationale comme langue d'enseignement » (art. 10).

9. Établissement créé en 1980 au temps de la Deuxième République sous la dénomination d'École normale de niveau III. Il gère aujourd'hui sept départements de formation/recherche ; deux DEA sont fonctionnels depuis 2004, dont le DEA « Éducation et multilinguisme ».

La différence entre les deux optiques éducatives réside dans l'ouverture assumée aux langues étrangères que signifient explicitement les dispositions législatives énoncées dans le document de 1995. Parallèlement à l'affirmation claire du « droit au développement de la langue nationale en langue de modernité » (art. 17), on met l'accent, pour la première fois dans l'histoire éducative du pays, sur « la nécessité de gérer l'apprentissage et la coexistence harmonieuse de plusieurs langues » (art. 18). Dans la définition d'une politique linguistique nationale adéquate, il est mentionné en outre, certes de manière un peu vague, que par le choix « des langues d'envergure internationale et/ou régionale [...] », il sera tenu compte de l'aire culturelle et de la situation géopolitique ainsi que des objectifs socio-économiques de Madagascar » (art. 18).

Malgré le « flou » de la formulation, on peut cependant dégager l'idée de la migration du système éducatif auparavant totalement centré sur la conformité à la *Charte de la Révolution socialiste malagasy* vers une nouvelle vision dont les idées-forces sont, outre le partenariat, la concentration et la décentralisation, « la libération des contenus et du système d'enseignement de toute emprise idéologique » ainsi que « l'aménagement d'un espace large au profit des langues étrangères à côté de la langue nationale » (Préface, loi de 1995).

4.2 Quels programmes ?

L'articulation étroite que l'on vient de mettre en valeur entre Constitution et Loi d'orientation est reprise ensuite dans l'élaboration des programmes scolaires qui sont censés concrétiser les idéaux politiques et les valeurs éducatives au plan des pratiques de classe.

C'est ainsi qu'à la faveur du processus de « désidéologisation » qui marque l'avènement de la III^e République à Madagascar, « la libération des contenus » s'est accompagnée d'une réhabilitation de la science dont le champ scolaire peut largement bénéficier, du moins en théorie.

En tant qu'institution œuvrant directement au service de ce champ, l'ENS a été amenée, de par des missions, à s'investir dans la rénovation de la réflexion scientifique à l'intérieur du cadre institutionnel et pédagogique défini par la loi de 1995. D'où un réaménagement de ses axes et contenus d'intervention afin de faire faciliter la maîtrise de son environnement par le jeune apprenant malgache grâce à une double / multiple compétence linguistique et culturelle.

C'est du moins le cas du programme de formation à l'enseignement du français, tel qu'il est conçu et mis en œuvre par le Centre d'études et de recherches Langue et lettres françaises (CER LLF) (cf. tableau 2 : objectifs et cohérence programmatique).

Programme d'enseignement du français (lycée)	Programme de formation à l'enseignement du français (CER LLF)
<ul style="list-style-type: none"> • Assurer l'acquisition des connaissances sur lesquelles s'appuiera en permanence le développement progressif des aptitudes et des capacités intellectuelles. • Permettre à l'élève d'appréhender le caractère universel des connaissances scientifiques et littéraires en partant des réalités malgaches. • Favoriser la créativité et l'esprit d'initiative de l'élève afin de lui permettre de s'épanouir et de participer au développement du pays. • Développer la personnalité et la capacité d'expression et de communication. 	<ul style="list-style-type: none"> • Littérature Rendre les élèves-professeurs capables d'appréhender le phénomène littéraire dans sa dimension esthétique, socioculturelle et historique. • Civilisation Aider les élèves-professeurs à engager une réflexion critique sur les concepts de « civilisation » et de « contact de cultures ». • Linguistique Consolider la connaissance scientifique de la langue à enseigner. • Techniques d'expression Rendre les élèves-professeurs capables de résoudre leurs problèmes de communication (en français), à l'écrit comme à l'oral.

Tableau 2 : objectifs et cohérence programmatique

Par la lecture de ce tableau, on peut se rendre compte concrètement des avancées pédagogiques et didactiques qui marquent l'élaboration des hypothèses d'enseignement et de formation à l'enseignement d'une langue comme le français. Alors que dans le passé, les programmes scolaires se contentaient de généralités et/ou d'affirmations à caractère idéologique, depuis 1995, l'effort s'est concentré sur une plus grande structuration et sur l'affinement des instructions et contenus selon l'optique de la pédagogie par objectifs.

La volonté d'aménager « un espace large » au profit du plurilinguisme est matérialisée par l'expression de finalités qui n'en restent pas seulement à l'énoncé de valeurs culturelles, telles qu'elles apparaissent dans le préambule de la Constitution (« le Fihavanana garant de l'Unité nationale ») mais qui débouchent sur un référentiel de compétences à construire grâce à des interventions pédagogiques pertinentes. Il s'agit « de savoir pourquoi et comment le Malgache compte éduquer et former ses enfants », et partant, de former l'enseignant à « baliser son parcours », puisque « la préparation d'une leçon ressemble à la préparation d'un voyage » dont on connaît d'avance la destination et ses réalités ».

C'est sur la base de ces exigences fondées sur l'approche curriculaire et systémique d'une part, ouvertes sur le dialogue des langues-cultures en contact d'autre part que les objectifs de formation à l'ENS ont été reformulés dans un souci de plus grande professionnalisation.

Dans un nouveau dispositif qui est agencé selon un principe transversal de manière à faire apparaître l'interaction entre savoirs académiques et compétences professionnelles, le travail sur les connaissances disciplinaires a toute son importance. Sur ce point, la civilisation, comme discipline de formation à part entière, constitue un cadre de choix propice à la maîtrise de l'interculturalité. C'est dans ce cadre que les activités pédagogiques qui seront présentées dans la partie suivante ont été menées pendant l'année universitaire 2003-2004 ; elles concernent la 3^e année, avant-dernière année de la formation mais surtout étape cruciale dans le cursus du deuxième cycle où il est question d'aider les élèves-professeurs en formation initiale à « approfondir par un travail de recherche les spécificités civilisationnelles » de deux champs privilégiés (les civilisations francophones de

la zone océan Indien, l'ancienne France du XVI^e au XVIII^e siècle)¹⁰.

5 Voyages au cœur des langues-cultures

À l'ENS d'Antananarivo, l'interculturalité n'est pas une vue de l'esprit, elle existe bel et bien comme objet de formation dans trois Centres d'études et de recherches qui gèrent l'enseignement des langues vivantes : le malgache, l'anglais et le français.

Les réalisations du CER Langue et lettres françaises s'inscrivent donc dans un ensemble marqué par un changement de paradigme, puisque comme on l'a déjà fait observer plus haut, toute situation de formation est le fruit d'une évolution et qu'elle-même se trouve soumise à l'évolution.

Partant de la métaphore fondatrice du voyage qui réfère à une véritable rupture épistémologique dans l'élaboration des curriculums à Madagascar, on analysera ces réalisations selon les trois étapes du trajet interculturel autour duquel elles sont structurées : la préparation, la mise en œuvre et le bilan.

5.1 Préparer sa mallette

Tout repose en amont sur le cadrage du projet de recherche-action par la formatrice et la sensibilisation des preneurs de formation à l'idée que l'enseignement d'une langue-culture non maternelle suppose, à la base, et plus que dans d'autres domaines, de s'approprier à une rencontre avec l'autre. Rencontre formalisée ayant pour finalités la connaissance de l'environnement linguistique et socioculturel ainsi que la maîtrise de la recherche en éducation.

Au départ de l'entreprise se trouve l'appropriation des variables relatives à toute situation de formation et qu'il revient à l'encadreur d'explicitier et de restituer dans le cadre historique et géographique d'intervention : options claires pour l'entrée dans l'ère de l'éducation interculturelle.

10. Vingt élèves-professeurs recrutés sur concours (bacheliers et fonctionnaires des deux sexes en provenance de presque toutes les provinces de Madagascar).

En premier lieu, agir sur les variables contextuelles et institutionnelles signifie que les élèves-professeurs prennent conscience des enjeux et défis multiculturels qu'implique la politique éducative et des incidences que cela comporte sur les documents stratégiques de référence pour l'enseignant (loi d'orientation, programmes). Les spécificités de l'offre de formation initiale proposée par l'ENS d'Antananarivo doivent également apparaître clairement dans ce processus, notamment la nécessité de faire maîtriser en parallèle des savoirs académiques (en l'occurrence en civilisation) et des compétences professionnelles correspondantes.

À ce niveau d'action s'articule un travail sur les variables scientifiques et techniques : engager un mini-projet de recherche interculturelle amène le preneur de formation à se poser deux interrogations clés, d'une part celle de l'attitude du sujet face à l'objet d'investigation, qui peut être aussi un être humain comme le chercheur lui-même, et d'autre part la démarche à mobiliser pour rendre l'activité pleinement signifiante.

En application du principe de la formation à la recherche / par la recherche et compte tenu du cadre historique et géographique constitué par les civilisations francophones en présence dans la zone océan Indien, les éléments pertinents de réponse à cette double interrogation sont fournis au préalable par la mise en place des concepts et théories de référence en interculturelité ainsi que la clarification des voies d'investigation sélectionnées (documentation classique et/ou via les Tice ; entretien).

Les variables humaines ne sont pas en reste : qui sont exactement les acteurs sociaux engagés dans ce « rendez-vous » avec les langues-cultures ? Quels paramètres pertinents retenir de leur profil et de leur identité ? Quelles représentations se font-ils du contact des langues et des cultures ? Et pour ce qui concerne les élèves-professeurs en particulier, quelles compétences ont-ils en langues ? Ont-ils une perception de la place de ce projet de recherche dans leur formation d'enseignants de français ?

Ainsi, comme on rassemble ses affaires avant de partir en voyage, l'apprenti-chercheur se munit d'un viatique, à savoir l'outillage conceptuel, méthodologique et linguistique qui est censé lui faciliter le repérage des données interculturelles sur le terrain, leur décodage et surtout la communication à l'oral comme à l'écrit des résultats de ses pérégrinations (exposé-débat ; rédaction et soutenance collective d'un dossier).

Si tels sont les « intrants » de cette formation à l'interculturalité, on peut maintenant aborder les détails des résultats obtenus.

5.2 Rencontres *in vivo*

Pour plus de concision, seuls trois projets de recherche interculturelle seront présentés en ce qu'ils illustrent les grandes tendances retenues dans l'élaboration et la conduite du programme de formation à l'enseignement du et en français depuis 1995.

D'abord, leurs thématiques ont été ciblées dans le double domaine de l'ethno-anthropologie et de la culture cultivée et ce, en fonction du concept de « décentration » qui implique la capacité des preneurs de formation à changer de perspective et prendre de la distance critique afin de mieux maîtriser leur propre environnement social et pédagogique : « Regards malgaches sur la gastronomie chinoise », « Regards étrangers sur la pratique de l'exhumation à Madagascar », « Pratiques interculturelles à l'Alliance française d'Antananarivo ».

Dans le cadre de ces thématiques précises, il a été constaté que les élèves-professeurs ont fourni un effort important pour réinvestir les données du cadrage théorique et méthodologique initial :

- Dans leurs enquêtes menées en groupe, apparaît un traitement particulier des notions de civilisation, de culture, d'altérité et d'interculturalité ;
- On remarque un souci marqué d'objectivité et surtout le besoin de justifier la démarche, de valoriser l'existence d'un protocole de recherche formalisé.

Cependant, il convient de faire remarquer que les investigations ne se sont pas limitées à une simple restitution des éléments de la formation. Comme dans le cas d'autres exposés thématiques sur les espaces géographiques de la zone (entre autres, « Le mariage aux Comores », « L'habitat à Djibouti », « Habitudes culinaires à Maurice, à la Réunion », « Pratiques de l'art en milieu urbain : l'exemple de la capitale tananarivienne »), la part d'initiative et de créativité personnelle était très présente : recherche d'informations auprès d'institutions comme les ambassades et les centres culturels ; élaboration de grilles adéquates pour la collecte des données ; échantillonnage spécifique, apport de documents de toutes sortes en guise d'illustration et plus particulièrement, lors de certaines séances de restitution,

participation de personnes clés qui ont gracieusement « représenté » les communautés enquêtées (peintre malgache, membre éminent d'une association littéraire, cuisinière dans un restaurant réunionnais de renommée). Sur ce point, une des meilleures animations a sans nul doute été la dégustation de plats mauriciens préparés et présentés par un natif enthousiaste dans un français serti de lexies créoles.

En prolongement de cette remarque, le soin accordé à la variable linguistique dénote chez les élèves-professeurs la capacité à tirer profit des ressources que renferment les langues en situation d'entretien : le malgache avec ses variantes dialectales, le français voire quelques mots d'anglais pour les enquêtés ne maîtrisant pas le malgache. La plupart des dossiers d'enquête apportent des justifications sur le choix de l'outil linguistique ; celles-ci se résument à la recherche de conditions optimales pour la communication et l'interaction en face-à-face avec l'utilisation de différentes stratégies : alternance de code, variation de registres de

langue, explicitation de termes par l'enquêteur selon les besoins.

À un niveau supérieur, celui de l'analyse des données, certains groupes ont été amenés à opter pour la traduction de quelques passages extraits de leurs ouvrages de référence : le *Rakibolana Malagasy* (dictionnaire monolingue), des études consacrées à la description de coutumes traditionnelles. Le mérite leur revient également d'avoir traduit, de leur propre chef, en français, quelques dictons ou proverbes relevant de leur champ d'analyse.

Au total, malgré quelques incorrections, des erreurs d'appréciation et autres maladroites dues au manque d'expérience et/ou au fait que le principal outil de travail, le français, n'est pas la langue maternelle de ces chercheurs en herbe, les « expéditions » au pays de l'interculturalité semblent avoir largement atteint leur objectif. (cf. tableau 3 : tenants et aboutissants des enquêtes interculturelles)

<i>Thèmes Domaines</i>	<i>Gastronomie chinoise</i>	<i>Exhumation</i>	<i>Alliance française (AFT)</i>
<i>Motivation du groupe</i>	« Choses du quotidien » « Gastronomie, vecteur de la civilisation d'un pays »	Reflète la philosophie malgache Pratique semblable en Indonésie	« AFT, véritable champ d'interculturalité » « Voir les autres pour se voir ensuite »
<i>État des lieux</i>	Préférences, habitudes, représentations des consommateurs malgaches	Aspiration des étrangers à connaître la culture du pays	Valeurs et représentations interculturelles des adhérents malgaches
<i>Procédures méthodologiques</i>	Entretien Fiche à questions multiples Documentation Internet	Entretien Documentation classique (Monod, Abdallah-Preteuille)	Entretien
<i>Questionnement</i>	Bonne articulation entre problématique, hypothèse et objectifs de recherche	Assez bonne cohérence d'ensemble	Explicitation de la problématique et des objectifs
<i>Conclusion</i>	Gourmand <i>vs</i> gourmet	Phénomène complexe sans explication scientifique Spécificité irréductible	Identité culturelle face à l'évolution mondiale

Tableau 3 : tenants et aboutissants des enquêtes interculturelles

Rapportés aux hypothèses de l'offre de formation, ces résultats montrent tout l'intérêt que représente pour la réflexion collective en éducation d'apprendre aux élèves-professeurs à poser leur regard ailleurs et/ou différemment ainsi qu'à modéliser leur approche.

5.3 Un butin à sauvegarder

Ainsi que le confirment ces étudiants eux-mêmes dans un écrit de synthèse et dans une évaluation organisée, comme à l'accoutumée, à l'issue de la formation, les raisons de poursuivre voire d'étoffer ce programme interculturel ne manquent pas.

En effet, sur la moitié des questionnaires retournés, les activités étaient jugées motivantes à l'unanimité; en outre, 90,90 % de réponses précisent que les objectifs ont été atteints et que les contenus d'informations préalables étaient accessibles. Le concept d'interculturalité est bien acquis (72,72 %); en ce qui concerne les méthodes de recherche en civilisation, elles sont insuffisamment maîtrisées par un tiers environ des preneurs de formation.

Ces tendances se retrouvent dans l'identification des difficultés rencontrées: elles concernent peu les variables psychologiques et linguistiques, si l'on en croit les classements donnés, mais portent davantage sur les aspects méthodologiques (traitement des données: 54,54 %) et matériels (accès à l'Internet, temps et coût de réalisation du fascicule: 45,45 %).

Face aux constats énoncés dans l'évaluation interne de l'établissement en septembre 2004 pour l'ensemble des sept disciplines de formation¹¹ et compte tenu des nouvelles orientations de la réforme éducative en cours (priorité à l'éducation pour tous, l'approche par compétences; basculement vers le système LMD), quelques principes généraux peuvent être formulés afin de mieux répondre aux besoins et aux attentes:

– Refondation des programmes et curriculums de formation initiale de façon à mettre en valeur l'optique transversale par un regroupement des disciplines par niveau de formation ex.: « bloc » Didactique des langues ou DDL,

mise en place en amont d'un tronc commun pour toutes les disciplines avec des composantes comme « Mise à niveau en français et en anglais »; « Ethno-Anthropologie », « Didactique générale »; « Tice », « Techniques documentaires », « Techniques de traitement de données »; – Consolidation des bases épistémologiques et de l'ancrage historique des disciplines enseignées; – Renforcement du travail sur l'interlangue et la métalangue; – Clarification des concepts de référence (contact de cultures, mobilité géographique, universalisation des savoirs, universalisation des approches) et mise en exergue de leurs implications pour le « reformatage » des activités au sein des établissements concernés.

6 Conclusion

Partant de ces itinéraires pédagogiques sans doute modestes, mais ô combien éclairants, il est permis de conclure à l'idée que l'école est une institution encore digne de confiance si elle aide l'individu à mieux appréhender les valeurs familiales et sociales, à se réconcilier avec son propre milieu en sollicitant les ressources de sa créativité et de son savoir-faire. En effet, il est apparu que loin de constituer un facteur irrémédiable de résistance, l'obstacle linguistique et matériel a pu être dépassé afin d'aboutir au résultat attendu: la connaissance d'un environnement de plus en plus ouvert à l'interculturalité. Il est question de motivation, d'observation et de science. Aspects stratégiques qui méritent d'être amplement développés et soutenus dans le cadre d'une éducation comparée visant la mutualisation des connaissances et la maîtrise des différentes problématiques en présence.

*Velomibanta Ranaivo
École normale supérieure d'Antananarivo
Centre d'études et de recherches Langue et lettres françaises
Antananarivo, Madagascar
ranaivomibanta@yahoo.fr*

11. Projet réalisé entre avril 2003 et septembre 2004, actuellement en attente des résultats de l'évaluation externe (collaboration avec l'Iredu).

Bibliographie

Association de didactique du français langue étrangère, 2001 : « Éducation comparée et enseignement des langues », Actes des 27^e et 28^e Rencontres, dans *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 13, Paris.

Association internationale de pédagogie universitaire, 1993 : *Enseigner à l'Université*, Actes du congrès de l'AIPU, Université de Yaoundé (Cameroun), 25-28 mai 1992, Montréal.

Berger (P.) et Luckmann (T.) : 1996, *La construction sociale de la réalité*, Paris : éd. Meridiens Klincksieck.

Dortier (J.F.) (dir.), *Dictionnaire des sciences humaines*, Auxerre : éd. Sciences humaines.

Fauroux (E.) : 2002, in « Afrique contemporaine », n° 202-203, p. 111-132, Paris : La Documentation française.

Grawitz (M.) : 1999, *Lexique des sciences sociales*, Paris : Dalloz.

« Loi n° 94 033 d'orientation portant organisation du système éducatif et de la formation à Madagascar » du 13 mars 1995, *Journal Officiel*, 21 août 1996, Antananarivo, p. 1683-1699.

MEN-CRIPEN : 1999, *Les États généraux de l'éducation, rapport général*, Djibouti.

MINESEB-UERP, 1998 : *Programmes scolaires, classes terminales ACD*, Antananarivo

Perrenoud (P.) : 1994, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris : L'Harmattan.

Ranaivo (V.), 2003 : « Contacts de cultures dans les programmes scolaires francophones », dans *Actes du Colloque international organisé à Antananarivo lors de la célébration du centenaire de l'Académie nationale des arts, des langues et des sciences*.

Urfer (S.) : 2003, *Le doux et l'amer*, Antananarivo : éd. Foi et Justice.

Zarate (G.) : 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette.