« Ethnocentrisme » dans l'enseignement des langues et civilisations

Le cas du turc

Michel BOZDEMIR
INALCO

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9953

Résumé : Glorifier sa langue pendant qu'on apprend une langue étrangère, est un comportement que l'on peut constater souvent dans les classes internationales. La langue y prend office d'une marque identitaire, d'un porte-drapeau. De la même manière, dans l'enseignement des matières de culture, fait souvent l'irruption une posture qu'on peut qualifier d'ethnocentrique parmi le public composé d'étudiants de profils divers. Le public en question étant essentiellement issu de l'immigration Réfléchir sur les moyens de dépasser cet obstacle culturel dans l'enseignement, notamment dans les études turques sera l'un des objectifs dans cette contribution.

Mots-clés : Ethnocentrisme - Enseignement du turc - Identité culturelle - Immigration - Langue maternelle - Pédagogie

Abstract: Glorifying one's own language while learning a foreign language is a behavior often observed in international classrooms. Language there serves as an identity marker, a kind of banner. Similarly, in the teaching of cultural subjects, a posture that can be described as ethnocentric often emerges among an audience composed of students from diverse backgrounds. Given that the audience in question is primarily from immigrant backgrounds, reflecting on ways to overcome this cultural obstacle in teaching, particularly in Turkish studies, will be one of the objectives of this contribution.

Keywords: Ethnocentrism - Teaching Turkish - Cultural Identity - Immigration - Mother Tongue - Pedagogy

---

La présente contribution s'inscrit dans une démarche que l'on pourrait qualifier d'*impressionniste*. Les analyses et propositions qui y sont développées ne reposent pas sur une enquête méthodique ou un protocole scientifique rigoureux —il importe de le préciser d'emblée—, mais sur un ensemble d'observations et de réflexions tirés d'une longue pratique professionnelle de l'enseignement de plusieurs décennies.

Ces observations, certes subjectives, se sont accumulées dans la durée, au contact des pratiques pédagogiques, des évolutions institutionnelles et des transformations du public scolaire. J'ose espérer que cette expérience, précisément parce qu'elle s'inscrit dans le temps long, conserve aujourd'hui encore sa pertinence et puisse contribuer utilement au débat scientifique, en apportant un éclairage complémentaire aux travaux empiriques.

1 La langue, une marque identitaire

La glorification de la langue d'origine au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère constitue un comportement fréquemment observable dans les classes internationales. Dans ce contexte, la langue assume une fonction identitaire marquée, devenant à la fois un signe d'appartenance et un véritable porte-drapeau symbolique.

De manière analogue, l'enseignement des disciplines dites culturelles voit souvent émerger, au sein d'un public étudiant aux profiles hétérogènes, des postures que l'on peut qualifier d'ethnocentriques. Ce phénomène s'observe plus particulièrement lorsque le public concerné est majoritairement composé d'étudiants issus de l'immigration, pour lesquels les références culturelles et linguistiques constituent des repères essentiels dans la construction et l'affirmation de soi.

Dans ce contexte, les écarts de prononciation sont fréquemment perçus par les apprenants, comme des marques identitaires à part entière. Ils ne sont pas seulement tolérés, mais revendiqués, au point que toutes tentative de correction visant un retour vers la norme standard est parfois vécue comme une atteinte à l'identité linguistique. La langue, en tant que support de l'amour-propre et de l'appartenance symbolique, devient ainsi un domaine que l'on estime intouchable, voire sacralisé.

Cette dynamique apparaît de manière particulièrement saillante chez les apprenants turcophones. Nombre d'entre eux sont convaincus de pratiquer un turc conforme à celui parlé en Turquie contemporaine, alors qu'il s'agit en réalité d'une langue principalement transmise dans le cadre familial, souvent issue de régions rurales d'Anatolie, et figée dans un état correspondant à la période de l'émigration parentale, parfois remontant à plus d'un demi-siècle. Cette variété linguistique, relativement peu exposée aux évolutions lexicales, syntaxiques et pragmatiques survenues en Turquie depuis lors, demeure généralement souvent marquée par des traits régionaux, un certain appauvrissement fonctionnel et un lexique limité.

Pendant ce temps, la société turque a connu des transformations profondes sur les plans social, économique et culturel. Les immigrés —désignés par le terme *Gurbetçi*— ainsi que leurs descendants, relégués par la force des trajectoires migratoires à une position périphérique, ont souvent été cantonnés au rôle de spectateurs passifs de ces évolutions, tant dans le pays d'origine que dans le pays d'accueil. Cette situation contribue à renforcer le décalage linguistique et symbolique observé, tout en nourrissant des mécanismes de repli identitaire.

En conséquence de cet état de fait, l'état d'esprit des apprenants appartenant à cette catégorie présente des caractéristiques spécifiques. Si leur présence est physiquement ancrée ici, leur univers symbolique et référentiel demeure largement orienté vers un

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

ailleurs, souvent idéalisé. Cette dissociation entre ancrage spatial et projection identitaire s'accompagne fréquemment d'un sentiment d'inquiétude diffuse, nourri par la crainte d'une perte de repères et d'une dilution de l'identité d'origine. La peur de l'assimilation, perçue comme une menace pour la continuité culturelle et linguistique, constitue ainsi un ressort central des attitudes observées.

Ces étudiants inscrits dans les filières de langues et cultures orientales se trouvent ainsi confrontés à un dilemme particulier lorsqu'ils sont amenés à redécouvrir le monde à travers le cadre universitaire, notamment en dehors de leur environnement d'origine. Sans vouloir porter un jugement de valeur, il convient de constater que nombre d'entre eux disposent d'une connaissance partielle, voire fragmentaire, tant de la société française que de la société turque, et ne maîtrisent pleinement ni le français ni le turc dans leurs formes standardisées.

Cette situation de double insuffisance linguistique et culturelle place ces apprenants dans un entre-deux durable, caractérisé par une difficulté à s'approprier pleinement l'un ou l'autre des espaces de référence. C'est dans ce contexte que s'est imposée, dans certains discours académiques et institutionnels, l'expression de « générations perdues », parfois étendue jusqu'à la quatrième génération, pour désigner les effets cumulatifs de ces décalages linguistiques, culturels et symboliques.

Dans ces conditions, ches les apprenants se déclenchent fréquemment des réflexes de défense face à l'exposition à des contenus ou à des sujets inattendus. Il s'agit d'un mécanisme psychologique d'auto-préservation, par lequel l'individu tente de se redéfinir, de maintenir son intégrité identitaire et de réagir sur un mode défensif. Ce processus, bien que souvent inconscient, reflète la tension permanente entre le besoin de protéger sa culture et sa langue d'origine et la nécessité de s'engager dans l'apprentissage et la compréhension d'autres référents culturels.

D'autres manifestations de cette posture identitaires apparaissent souvent de manière inconsciente. Il peut s'agir de sentiments d'hostilité ou de méfiance, exprimés sous des formes variées telles que l'anti-occidentalisme, l'anticolonialisme, ou la réaction à ce qui est perçu comme des attitudes de suprémacisme culturel. Placé dans un contexte qui suscite implicitement un positionnement identitaire, l'apprenant tend à affirmer la valeur de sa langue et de sa culture d'origine, transformant cette revendication en un réflexe identitaire.

Dans ce cadre, la confrontation aux modes de pensée et d'expression associés à la langue et à la culture cibles —souvent considérées comme dominantes— peut générer des attitudes négatives, plus ou moins durables, susceptibles de constituer un obstacle à l'acquisition linguistique et à la transmission culturelle. Cette dynamique illustre la manière dont l'apprentissage d'une langue étrangère s'inscrit non seulement dans un processus cognitif, mais aussi dans un réseau complexe de perceptions identitaires et de stratégies de préservation de soi.

La réflexion sur les moyens de dépasser ces obstacles culturels dans l'enseignement, en particulier dans le cadre des études turques, serait l'un des objectifs dans cette contribution.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

2 L'ethnocentrisme : un terreau pour les complexes interculturels, le repli sur soi et la xénophobie

Ma contribution s'articule autour d'un concept fondamental de l'anthropologie : l'ethnocentrisme. Ce concept renvoie à l'idée selon laquelle l'individu considère son groupe, sa culture, son pays ou sa nation comme le centre du monde. Les valeurs, normes et visions du monde qui y sont associées sont alors perçues comme universellement valables et devraient, selon cette logique, être reconnues et adoptées par tous. Dans le contexte de l'enseignement, cette posture représente un obstacle majeur, car elle entre en tension avec l'objectif même de l'éducation, qui consiste à favoriser l'ouverture d'esprit et l'émancipation par rapport aux idées reçues.

A la rencontre de l'altérité, ces attitudes peuvent se traduire par des tendances à exclure l'autre, à le sous-estimer ou à le juger au prisme de stéréotypes négatifs, accompagnées de sentiments d'hostilité, voire de xénophobie.

Il s'agit d'une identification forte de l'individu à son groupe d'origine. Dans ce contexte, l'ethnocentrisme tend à se manifester de manière plus prononcée, notamment lorsque le membre du groupe entretient peu de contacts ou de relations avec des personnes extérieures à sa communauté. Cette situation favorise des comportements de repli et un mode de vie en quelque sorte cloisonné, limité au cadre du groupe : on parle alors de repli communautaire.

Cette observation sociologique se trouve dans le comportement de certains élèves qualifiés « d'ethnocentristes » : ils ont tendance à se regrouper entre eux, à se séparer des autres étudiants, ce qui limite les interactions collectives, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. On observe ici un repli sur soi et sur son groupe, qui reflète et prolonge les pratiques communautaires héritées des familles. Ces dynamiques ont un impact direct sur la vie scolaire, car elles restreignent les opportunités de confrontation à l'altérité et freinent la construction d'une culture commune au sein de la classe.

Le reflet de ce prototype identitaire dans notre public se manifeste par une organisation des apprenants en groupe d'affinité. Dans le cadre des études turques, on peut observer, dans un premier temps, une distinction majeure entre les apprenants turcophones et francophones. Au sein du groupe turcophone, se constituent ensuite de plus petits sous-groupes, soudés et solidaires, partageant des réactions semblables face aux codes culturels et sociaux. Ces sous-groupes présentent un bagage culturel commun, influencé par la famille, par la circulation de clichés nationalistes ou religieux, ainsi que par des attitudes critiques vis-à-vis de la société globale.

Ce type de dynamique se retrouve également dans d'autres domaines sociaux, comme en témoignent les débats récents autour du sport. Par exemple, la question du jeûne pendant le Ramadan pour certains footballeurs de l'équipe de France, déconseillé par la Fédération, illustre le dilemme auquel certains musulmans en France sont confrontés : lequel des cadres normatifs doit primer, celui de l'establishment ou celui de la communauté religieuse ? Ces situations mettent en lumière la tension constante entre les appartenances multiples et les contraintes de la vie collective, et elles trouvent un écho direct dans les comportements observés en contexte éducatif.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

L'ethnocentrisme culturel repose sur la croyance de l'individu en la supériorité des normes et valeurs de son groupe d'origine. Il conduit à centrer l'attention sur les différences culturelles perçues, notamment en ce qui concerne les pratiques vestimentaires ou l'appartenance religieuse.

Dans une communication présentée à ce colloque, il a été judicieusement souligné l'intérêt de prendre en compte, parmi d'autres paramètres, le rôle du vécu de l'apprenant, c'est-à-dire l'impact de sa biographie sur les processus d'apprentissage[1*].

3 De la fierté à la perplexité

Dans le cadre des études turques, j'ai mis en place deux cours de civilisation intitulés « Géopolitique de la Turquie » et « Islam et société ». Dans le cours de géopolitique, j'ai pu observer chez le public turcophone une forme de fierté et d'émerveillement. Les étudiants manifestent un réel intérêt pour les aspects géographiques du pays —sa superficie supérieure à celle de la France, sa position stratégique entre quatre mers et la valeur mondiale de ses détroits, le Bosphore et les Dardanelles— ainsi que pour son essor économique en tant que membre du G20 et l'ampleur de son tourisme (plus de 20 millions de visiteurs par an, etc.). Ces éléments constituaient autant de motifs d'enorgueillissement collectif et de renforcement de l'identité culturelle.

A l'inverse, dans le cours de *Islam et société*, j'ai pu constater chez certains élèves un malaise ou une perplexité. Il ne s'agissait pas de contestations ouvertes, mais une réaction subtile de contrariété face à des informations qui entraient en tension avec leurs représentations religieuses et culturelles préexistantes. Par exemple, l'enseignement sur l'origine asiatique des Turcs provoquaient à la fois curiosité et désarroi : les étudiants découvraient que les Turcs anciens d'Asie centrale n'étaient pas musulmans, qu'ils pratiquaient des formes de chamanisme, de bouddhisme ou de manichéisme, et qu'ils adoptaient initialement une approche relativement légère à l'égard des religions. Ces découvertes heurtaient leurs cadres de référence et suscitaient un moment de décalage identitaire, révélateur de la tension entre la connaissance académique et les représentations culturelles intériorisées.

Il y a quelques années, dans le cadre d'un cours d'islamologie à l'INALCO, certaines étudiantes ont exprimé leur contestation quant à la légitimité de l'enseignante. Leur objection reposait sur le postulat que, du fait de son genre et de sa non-appartenance à la religion musulmane, elle ne serait pas qualifiée à parler du Coran ou aborder les questions relatives à l'islam. Ce cas illustre les tensions qui peuvent surgir entre la posture académique et les cadres identitaires et religieux des apprenants, mettant en évidence la manière dont les représentations culturelles et religieuse peuvent interférer avec le processus d'apprentissage.

Ce type de réactions culturelles, qui se manifeste sous la forme de mécanismes de défense identitaire, ne relève pas uniquement de l'ethnocentrisme. Elles s'inscrivent également dans des logiques religieuses et/ou politiques, que l'on pourrait qualifier,

[1*] Amani Benyagoub, « Multi et inter-culturalité : perceptions et mise en mots des acteurs didactiques », communication présentée au colloque international « Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction : perspectives algéro-française », les 29-30 avril 2024, Mostaganem.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

dans ce contexte précis, centrées sur l'enseignement concernant la civilisation islamique.

Au plan linguistique, les obstacles à l'apprentissage sont le plus souvent liés à la langue maternelle ou à la première langue des apprenants. Cependant, l'enseignement d'une langue à un public plurilingue présente également des avantages, car la proximité ou la distance phonologique, syntaxique et lexicale entre les langues semble déterminer le contexte et la dynamique d'apprentissage.

On peut ainsi observer que les turcophones présentent, en général, une relative facilité à produire des sons du français, tandis qu'ils éprouvent des difficultés avec des sons particuliers de l'anglais, tels que *th* / / ou la diphtongue *ing* / ŋ/. A l'inverse, les francophones apprécient l'alphabet latin du turc, mais rencontrent initialement des difficultés pour produire certains sons spécifiques, comme le « i » sans point ou le « r » roulé du turc. Ces observations mettent en évidence l'influence du système phonologique de la langue maternelle sur l'acquisition d'une langue étrangère et soulignent la nécessité d'adapter les pratiques pédagogiques en fonction de ces contraintes ou proximités linguistiques.

Il s'agit de difficultés à surmonter au plan linguistique, qui ne renferment pas, en elles-mêmes, de dimension culturelle.

4 L'alphabet : de l'approche linguistique au clivage idéologique

Toutefois, sans prétendre généraliser, il apparaît que certains étudiants d'origine turque, particulièrement attachés à leur religion, peuvent manifester des signes de désapprobation à l'égard de l'enseignant ou de la matière enseignée, y compris sur des questions linguistiques. Cette réaction traduit une tension entre approche linguistique et positionnement identitaire, pouvant provoquer chez l'apprenant une certaine crispation.

Dans l'enseignement des langues, on rencontre également des situations qui compliquent la tâche de l'enseignant. Le turc, en effet, a abandonné l'alphabet arabe au profit de l'alphabet latin en 1928. Bien qu'il soit possible d'expliquer la richesse du système vocalique du turc par rapport à la relative rareté des voyelles en arabe —ce qui rendait l'usage des caractères arabes inadapté pour transcrire correctement le turc—, près d'un siècle après cette réforme d'alphabet, certains étudiants turcophones ont encore du mal à reconnaître cette inadéquation linguistique.

Ce phénomène illustre d'un arrière-plan idéologique dans l'attitude des élèves : leur attachement à la langue sacrée peut primer sur le réalisme linguistique, révélant ainsi la manière dont des convictions culturelles ou religieuses influencent la perception et l'acceptation de faits linguistiques objectifs.

Dans le même ordre d'idées, le choix lexical constitue un révélateur des positionnements idéologiques des apprenants. Les effets de la réforme linguistique turque dont bien connus : avec l'avènement de la République, une politique linguistique volontariste a été mise en œuvre, entraînant notamment le rejet progressif d'un grand nombre de lexèmes d'origine arabo-persane.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

Or, dans les productions écrites de certains étudiants, on observe un recours spontané —ou parfois délibéré— à des termes vieillis d'origine arabe, vraisemblablement hérités de l'usage familial et transmis par les générations précédentes. Il va de soi que le choix des mots relève de la liberté linguistique de chaque locuteur et ne saurait être remis en cause en tant que tel, mais ce choix lexical peut être interprété comme le reflet d'un attachement nostalgique à la langue arabe, souvent associé à une référence religieuse valorisée.

Toutefois, du point de vue pédagogique, ce que l'enseignant est amené à constater, c'est la récurrence de préférences lexicales marquées politiquement ou idéologiquement. L'enjeu didactique s'en trouve alors partiellement déplacé : le travail sur la langue et ses usages tend à être investi d'une charge symbolique étrangère à l'objectif d'apprentissage, ce qui peut altérer la sérénité de la transmission des savoirs. Ce phénomène constitue un nouvel exemple des effets de l'ethnocentrisme sur le cadre pédagogique, en introduisant des tensions là où devrait primer une approche descriptive et analytique de la langue.

Même dans les exercices de grammaire, des éléments sont inévitablement intégrés aux exemples et aux expressions usuelles, tels que « Joyeux Noël », « Bonne année » ou « Bonne fête ». Or, chez certains jeunes issus de l'immigration et socialisés dans une culture populaire marquée par l'islam, ces expressions associées à des fêtes ou à des célébrations d'origine étrangère à leur univers de référence peuvent susciter un sentiment de gêne, voire de frustration.

C'est ainsi qu'un élève vous dira « Nous, on ne dit pas cela, Monsieur ! Nous, nous ne fêtons ni Noël, ni jour de l'an. Nous, nous avons nos propres fêtes… » Face à ce type de réaction, l'enseignant se trouve dans une position délicate : engager un échange approfondi s'avère souvent difficile, dans la mesure où il ne s'agit plus d'une question linguistique ou pédagogique, mais d'un positionnement identitaire.

Cette réaction souligne le fait que l'apprentissage linguistique ne saurait être dissocié de ses dimensions culturelles et symboliques : même des contenus apparemment neutres sur le plan grammatical peuvent être investis de significations identitaires, influençant ainsi la réception et l'appropriation de la langue enseignée.

A propos des anniversaires, rappelons que passage que, dans les sociétés rurales, jusqu'à une période relativement récente, la date de naissance n'était pas toujours considérée aussi importante qu'en ville. Les actes de naissance étaient fréquemment établis tardivement, parfois au moment de l'entrée à l'école. Dans ce cas, une date fictive était souvent attribuée d'office, le 1er janvier étant couramment retenu. Cette pratique administrative explique, de manière emblématique, l'idée —souvent formulée sur un mode anecdotique— selon laquelle la moitié des Turcs serait née le 1er janvier.

C'est précisément à ce niveau que les manifestations d'ethnocentrisme —ou, dans certains cas, de centration religieuse—deviennent sensibles. Elles génèrent des tensions latentes susceptibles de fragiliser la relation pédagogique, en faisant émerger des crispations réciproques et en entravant la neutralité nécessaire à la transmission des savoirs. Cette situation illustre les limites de l'intervention didactique lorsque les enjeux identitaires prennent le pas sur les objectifs d'apprentissage.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

En réalité, nous sommes confrontés à des jeunes pris dans une tension permanente entre deux appartenances identitaires, turque et française. Cette situation se traduit par une division identitaire marquée, caractérisée par un sentiment d'entre-deux : ni pleinement turcs, ni entièrement français. Bien que nés, grandis et scolarisés en France, ces jeunes se réfèrent spontanément, lorsqu'on les interroge sur leur origine, à des localités turques, lieux d'origine de leurs parents.

Cette inscription symbolique dans un ailleurs hérité témoigne du poids de la transmission familiale et du maintien d'un lien identitaire fort avec le pays d'origine. Toutefois, le fait de demeurer durablement entre deux cultures, combiné à la conviction de maîtriser à la fois le turc et le français, alors que la compétence linguistique effective reste souvent partielle dans les deux langues, pose de sérieuses difficultés pédagogiques. Les apprenants ne disposent pas toujours d'une conscience claire de leur niveau réel de compétence linguistique : se considérant comme locuteurs natifs du turc, ils présument en maîtriser pleinement la langue, ce qui peut freiner la remise en question nécessaire à l'apprentissage et compliquer le travail de l'enseignant.

Mentionnons un exemple parlant que montre la force de la conviction de l'apprenant : lorsqu'il est question des examens et que l'on emploie le terme turc *imtihan* (examen), il arrive que certains étudiants réagissent en affirmant que ce mot ne s'écrit pas de cette manière et que la forme correcte serait *imtan*. L'apprenant s'appuie alors sur l'usage familial auquel il a été exposé et n'éprouve aucun doute quant à la validité de cette forme, au point de considérer que l'erreur provient de l'enseignant lui-même.

Cette situation illustre de manière exemplaire la force de la transmission orale familiale et la difficulté, pour certains apprenants, à remettre en question des formes linguistiques intériorisées très tôt. Elle met également en évidence l'écart entre la variété domestique de la langue et la norme standard enseignée, écart qui, lorsqu'il n'est pas reconnu comme tel par l'apprenant, peut générer des tensions dans la relation pédagogique et entraver le processus d'apprentissage.

5 Didactique et sociologie

L'un des paramètres essentiels à prendre en compte est celui de la sociologie de l'éducation, dans la mesure où elle détermine en grande partie. Parler de sociologie implique nécessairement de s'intéresser à la constitution du groupe social que représente la classe : sa composition, sa diversité linguistique et culturelle, l'histoire individuelle et collective des apprenants (*background*), ainsi que les tensions susceptibles d'émerger entre ses membres.

L'ethnocentrisme n'est pas absent de ces dynamiques et peut influencer de manière significative le déroulement de l'acte pédagogique. L'ensemble de ces facteurs interagit dans la situation d'enseignement-apprentissage, façonnant les relations entre apprenants et enseignants et conditionnant, parfois de manière implicite, l'efficacité de la transmission des savoirs.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

6 Questions sensibles

Certaines thématiques sensibles, propres au contexte turc, constituent également des points de tension récurrents dans l'enseignement. Parmi elles figurent notamment la question du génocide arménien, la question kurde et celle de l'orientation sexuelle. Il a ainsi été rapporté que, dans certains cas, des étudiants ont manifesté leur opposition en quittant la salle lorsque l'enseignant abordait l'une de ces questions.

Parfois, la sensibilité s'exprime d'une manière plus indirecte : le simple usage d'un toponyme peut susciter des réactions vives, difficilement compréhensibles pour des observateurs extérieurs à cet espace géopolitique. Ainsi, désigner la région majoritairement peuplée de Kurdes par le terme *Kurdistan*, peut être interprété par certains apprenants comme une légitimation implicite de revendications séparatistes, et, par conséquent, comme une remise en cause du principe de l'État unitaire turc.

Ces réactions illustrent la manière dont des enjeux historiques et politiques non résolus continuent d'imprégner les représentations des apprenants et interfèrent avec le cadre académique. Elles soulignent les difficultés spécifiques auxquelles l'enseignant est confronté lorsque le savoir transmis entre en collision avec des narrations identitaires fortement intériorisées.

Les questions de mœurs, telles que les revendications liées aux droits des personnes LGPT, peuvent également susciter des tensions dépassant le strict cadre pédagogique. Ces réactions trouvent souvent leur origine dans une vision manichéenne du monde, opposant un « nous » à des « autres », le « bien » au « mal », sans espace intermédiaire pour la nuance, la gradation du jugement ou la prise en compte de la complexité des situations.

Ce type de positionnement peut être analysé à la lumière de la psychologie collective, dans la mesure où il repose sur des schémas cognitifs simplificateurs largement partagés au sein d'un groupe. Dans ce contexte, l'un des enjeux majeurs pour l'enseignant consiste à amener les apprenants à développer une capacité de distanciation critique : apprendre à nuancer, à adopter une vision plus globale, à intégrer des facteurs multiples et à relativiser les discours, afin d'éviter les jugements catégoriques et les anathèmes. L'objectif pédagogique demeure, en toutes circonstances, la préservation d'un climat de sérénité et de respect, indispensable à l'acquisition des savoirs et à l'ouverture intellectuelle.

Ici, bien plus que l'acquisition de connaissances factuelles sur un objet donné, il est question de l'apprentissage des règles de la démarche scientifique : méthode, distance critique, objectivation des faits et neutralité axiologique du savoir. L'enseignant est ainsi conduit à former les apprenants à cette posture intellectuelle en amont de l'enseignement des contenus eux-mêmes, ou, à tout le moins, à expliciter dès le départ le cadre dans lequel la connaissance est produite et transmise. Il s'agit de rappeler que l'enseignant appelé au devoir de réserve, ne défend ni cause idéologique ni position partisane, mais s'inscrit dans une démarche d'analyse impartiale fondée sur l'état des savoirs disponibles — idéal normatif qui relève, certes, d'un « meilleur des mondes », mais qui demeure un horizon pédagogique essentiel.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

7 Remèdes, ajustements et pistes pédagogiques

La question des réponses possibles aux difficultés évoquées appelle d'emblée une clarification : il n'existe pas de solutions miracles. L'enseignement des disciplines culturelles se révèle particulièrement complexe face à un public international, dans la mesure où l'adhésion initiale des apprenants peut rapidement céder la place à la méfiance, voire à l'hostilité, dès lors que les contenus abordés remettent en cause des représentations fortement ancrées ou exposent des aspects jugés sensibles.

Il est néanmoins fréquent que l'enseignant choisisse, dans un premier temps, de valoriser les dimensions positives des pays, des langues ou des cultures concernées. Cette démarche peut constituer un levier de motivation et de reconnaissance, en renforçant l'estime de soi des apprenants, souvent porteurs d'une image idéalisée de leur pays d'origine. Cette valorisation répond parfois à un sentiment de fierté nationale qui, bien que peu étayé sur le plan factuel, trouve un écho favorable dans l'apprentissage de connaissances nouvelles venant conforter des convictions préexistantes. À cet égard, il convient de rappeler que si le nationalisme est largement discrédité dans le contexte européen, il conserve en Turquie une forte légitimité symbolique et sociale.

En l'absence de recommandations universellement admises, l'enseignant est conduit à mobiliser des principes de bon sens, des pratiques ajustées et des solutions *ad hoc*, relevant d'une pédagogie de la situation. Parmi celles-ci, on peut notamment souligner :

– la nécessité de ne pas heurter frontalement les sensibilités des apprenants et d'éviter les controverses stériles qui tendent à rigidifier les positions identitaires et à éloigner enseignants et apprenants de leur objectif commun ;

– l'exploitation des centres d'intérêt et des affinités culturelles comme leviers pédagogiques. À titre d'exemple, certains étudiants ont souligné le rôle pacificateur du sport dans la relation pédagogique : un simple signe de connivence symbolique peut instaurer un climat de confiance propice à l'ouverture, permettant à l'enseignant de proposer d'autres manières de voir, de penser et de vivre, sans disqualifier les savoirs préalables, même lorsqu'ils sont erronés ou incomplets ;

– la mise en valeur de la diversité inhérente à la classe internationale elle-même. La pluralité des langues, des cultures et des trajectoires rend visibles, souvent de manière implicite, les limites des jugements ethnocentriques et la vanité des prétentions au caractère unique ou à la supériorité culturelle. Si cette prise de conscience s'opère plus aisément chez certains apprenants, elle demeure plus délicate à susciter chez d'autres, moins disposés à la remise en question ;

– l'accompagnement des apprenants vers une relativisation des savoirs hérités de leur environnement familial et communautaire, en les confrontant à des réalités objectivement établies, sans parti pris, afin de favoriser le passage du réflexe identitaire à l'ouverture à l'altérité, par l'éveil de la curiosité intellectuelle ;

– enfin, l'instauration d'un climat de confiance, fondé sur l'assurance donnée aux apprenants que la mission de l'enseignant n'est pas de substituer de nouveaux préjugés à d'anciens, mais de présenter l'état actuel des connaissances, avec leurs limites, leurs

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

zones d'incertitude et leur caractère évolutif. Il s'agit de proposer une vision du savoir à la fois rigoureuse et révisable, sans exiger le reniement de l'attachement à la culture d'origine, ni susciter un sentiment de dévalorisation ou d'infériorité.

Cette tâche, à la fois exigeante et délicate, constitue sans doute l'un des défis majeurs de l'enseignement des langues et des cultures en contexte interculturel. Elle n'en demeure pas moins une entreprise intellectuelle et humaine profondément légitime.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953