

Hind Lahmami¹

*L'approche anthropologique du texte littéraire francophone :
une clé de l'enseignement de l'interculturel à l'université
marocaine*

ABSTRACT

L'approche anthropologique du texte littéraire peut être une piste pour un regain d'intérêt pour la littérature. Le choix de textes littéraires francophones, maghrébins plus précisément, semble être un avantage pour une compréhension optimale et une appropriation rapide de la langue. Le texte littéraire marocain est une alternative à investir comme support didactique à l'enseignement de l'interculturel. Il donne beaucoup d'importance aux questions identitaire et culturelle et véhicule ainsi un certain nombre de valeurs éthiques, pour enseigner l'interculturel à l'université marocaine et, de là, doter les étudiants de la compétence interculturelle.

MOTS-CLÉS : Littérature, Francophonie, Interculturalité, Anthropologie, Maroc

The anthropological approach of the literary text may be a lead for a renewed interest in literature. The choice of French-speaking literary texts, specially the Maghrebi ones, seems to be an advantage for an optimal understanding and a rapid appropriation of the language. The Moroccan literary text may be invested, as a didactic support, for intercultural education. It gives great importance to identity and cultural issues and thus conveys a certain number of ethical values, to teach interculturality at the Moroccan university and from there endow the students with intercultural competence.

KEYWORDS : Literature, Francophonie, Interculturalism, Anthropology, Morocco

Introduction

Cet article ambitionne de participer au débat sur les questions contemporaines de l'enseignement du français dans les pays francophones, tout en essayant d'intégrer les acquis récents de la recherche en sciences de l'éducation et en théorie littéraire.

Dans cette mouvance, le texte littéraire francophone – maghrébin plus précisément – en tant que fait anthropologique, peut-il constituer un support didactique propice à l'étude de la culture, de la multiculturalité et, de là, de l'interculturalité en classe de FLE au Maroc ?

À l'ère de la mondialisation, de la globalisation et de la mobilité active de la personne, l'enseignement du texte littéraire francophone peut-il participer

¹ Moulay Ismail University of Meknes. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. E-mail : <h.lahmami@umi.ac.ma>.

à une avancée culturelle dans notre pays ? Comment l'étudiant marocain peut-il acquérir des compétences transculturelles et interculturelles par le canal de la langue française ?

Quelle mesure-action en didactique faut-il mettre en avant pour former des étudiants dotés d'un agir communicatif en langue étrangère au niveau de la perception de l'étranger, des écarts avec la culture de l'Autre et du transfert des modèles culturels d'une langue vers une autre ?

I. État des lieux de l'enseignement du FLE au Maroc

La langue française a un statut privilégié au Royaume : le français a acquis le statut de langue officielle du pays durant la période de la colonisation qui s'étale de 1912 à 1956. Après l'indépendance du Maroc, un processus d'arabisation a été instauré petit à petit par les lauréats des écoles traditionnelles. Les années 1980 marquent la fin de la domination d'une langue étrangère enlevant ainsi au français son statut de langue officielle².

Par ailleurs, les détracteurs de l'arabisation qui ne sont autres que les élites formées par l'école française ont pu maintenir le français comme première langue étrangère – de manière tacite³ – surtout qu'ils occupaient des postes qui leur permettaient de participer aux décisions gouvernementales, la politique éducative du pays notamment⁴.

Le Maroc actuel, faut-il le préciser, est tenu par des accords internationaux qui prouvent son engagement en faveur des valeurs véhiculées par la Francophonie, à savoir le respect des diversités culturelle et linguistique, l'observation des Droits de l'Homme et la mise en pratique de la démocratie parlementaire. Le royaume participe régulièrement aux Sommets de la Francophonie et est membre permanent de l'Agence Universitaire Francophone et de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie.

Ce dernier réitère, dans toutes les occasions officielles, sa volonté de renforcer les langues étrangères et de s'ouvrir sur le monde, en témoigne la Nouvelle Constitution de 2011. Il s'agit là de la norme juridique suprême du pays où les langues étrangères font partie des priorités.

L'État « veille à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale et à l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères les plus utilisées dans le monde, en tant qu'outils de communication, d'intégration et

² Laure Bianchini, 2004, <<https://www.institut-numerique.org/chapitre-ii-statut-de-la-langue-francaise-au-maroc-513f69fcd11a0>> (consulté le 14 avril 2019).

³ Fouzia Benzakour, « Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires », *Géopolitique de la langue française*, revue Hérodote, n. 126, Paris, éditions La découverte, 2007, p. 51.

⁴ Fouzia Benzakour, « Le français au Maroc. Le problème des doublets : entre dénotation et connotation », dans Actes des IV Journées scientifiques, *Contacts de langue et identités culturelles*, Les presses de l'Université Laval, Actualité scientifique, AUPELF-UREF, 2000, p. 52.

d'interaction avec la société du savoir, et d'ouverture sur les différentes cultures et sur les civilisations contemporaines⁵ ».

L'ouverture du Maroc sur les langues étrangères et les cultures y afférentes est un phénomène multiséculaire qui participe de l'identité multiculturelle du pays. La constitution précise dans ce sens que le Maroc est un pays certes musulman, mais il assume sa diversité culturelle et la considère comme une victoire des valeurs éthiques sur les susceptibilités raciales et religieuses.

C'est un « état musulman souverain, attaché à son unité nationale et à son intégrité territoriale, le Royaume du Maroc entend préserver, dans sa plénitude et sa diversité, son identité nationale une et indivisible. Son unité, forgée par la convergence de ses composantes arabo-islamique, amazighe et saharo-hassani, s'est nourrie et enrichie de ses affluents africain, andalou, hébraïque et méditerranéen⁶ ».

Et le législateur d'ajouter plus loin que :

« La prééminence accordée à la religion musulmane dans ce référentiel national va de pair avec l'attachement du peuple marocain aux valeurs d'ouverture, de modération, de tolérance et de dialogue pour la compréhension mutuelle entre toutes les cultures et les civilisations du monde⁷ ».

Le discours royal prononcé par le roi durant la fête nationale du 20 août 2018 place la jeunesse au cœur de la stratégie de développement du pays. Deux stratégies ont été ainsi dévoilées et qui constitueront la feuille de route du gouvernement actuel en ce qui concerne la gouvernance éducative :

- Le renforcement de l'apprentissage des langues étrangères dans tous les cycles de l'enseignement comme stipulé dans la Sixième recommandation : « favoriser une intégration linguistique accrue à tous les niveaux d'études⁸ ».
- L'acquisition par les élèves et étudiants des compétences nouvelles à même de favoriser leur épanouissement vu que « les questions de la jeunesse ne se limitent pas au seul domaine de la formation et de l'emploi ; elles recouvrent également d'autres champs conceptuels comme l'ouverture d'esprit⁹ ».

Il en ressort de ce discours une volonté royale d'améliorer l'offre éducative et ce, pour de meilleurs résultats dans l'apprentissage des langues étrangères et dans l'acquisition des valeurs.

Pour diversifier l'offre didactique et aider les élèves et les étudiants marocains à remédier aux différents problèmes rencontrés en classe de FLE,

⁵ « Préambule de la Constitution marocaine » in *Bulletin officiel* n 5964 bis du 28 chaâbane 1432 (30/07/2011).

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*

⁸ Discours royal, 20 août 2018, <https://telquel.ma/2018/08/20/le-texte-integral-du-discours-de-mohammed-vi_1607935> (consulté le 14 avril 2019).

⁹ *Ibid.*

nous proposons d'alimenter les curricula actuels, de textes littéraires francophones marocains, contemporains de préférence.

D'après Cuq¹⁰, le texte littéraire a connu différentes étapes dans la manière de le dispenser. En 1950, il n'est abordé qu'en fin de cycle d'apprentissage du FLE dans le but d'en faire une exploitation linguistique, d'étudier son esthétique, de dégager sa morale ou encore de donner l'exemple de l'élite francophone au reste du peuple. Les années 1960, elles, verront naître de nouveaux supports didactiques en classe de langue. Ces documents se veulent utiles et fonctionnels. Ils sont prisés par les adeptes des méthodes structurales audiovisuelles (SGAV) qui désirent « évincer le texte littéraire des supports d'apprentissages pour représenter la parole en situation¹¹ » et assurer par-là le primat des compétences orales. Les années 1980 connaîtront le retour du texte littéraire en classes de FLE mais avec à l'appui de nouvelles approches, celle communicative en l'occurrence.

À partir des années 1990, étudier un texte littéraire en classe de langue ne se fait plus dans la seule optique linguistique. Il s'agit également de « mobiliser des connaissances préalables et à utiliser des grammaires [...] [pour] se reproduire, se réactualiser en langue maternelle comme en langue étrangère¹² ». Le maniement d'une langue étrangère est considéré dès lors comme un moyen de s'ouvrir sur de nouvelles cultures et non une fin en soi¹³.

Actuellement, le texte littéraire est doublement investi en classe de FLE. Il permet aux élèves de se doter d'une nouvelle langue et à travers elle, d'aborder une nouvelle culture. Abdallah-Pretceille atteste dans ce sens que le texte littéraire « est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres [...] un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même¹⁴ ».

Dès lors, les objectifs assignés au travail sur ou avec le texte littéraire dans le cadre de l'apprentissage de l'enseignement du FLE débordent l'aspect lexical ou grammatical :

La rencontre d'une langue ne se réduit pas à la maîtrise d'un bagage lexical, d'un fonctionnement de règles, de repères culturels [...] Apprendre une langue étrangère, c'est découvrir, avec douleur, avec enthousiasme, que le monde est une représentation dont sa langue maternelle ne trace que l'une des figures. [...]. C'est alors que la

¹⁰ Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

¹¹ *Ibid.*, p. 375.

¹² Olivier Bertrand, Jean-Louis Mucchielli, Habib Zitouna, « Fusions et acquisitions transfrontalières des années 1990 », *Revue de l'OFCE* 2005/3 (n° 94), pages 45 à 70, <<https://www.cairn.info/revue-de-l-ofce-2005-3-page-45.htm>> (consulté le 30 septembre 2020).

¹³ Jean-Claude, Beacco, *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, collection F, 2000, p. 15.

¹⁴ Martine Abdallah-Pretceille, Louis Porcher, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « L'éducateur », 1996, p. 138.

rencontre d'une autre langue devient décisive, nous obligeant à moins de blocage, à rendre sa mesure, à devenir autre. On ne sort pas intact d'une expérience aussi riche et aussi profonde, et l'on a besoin d'aide pour fouiller l'autre langue [...] L'apprentissage d'une langue est alors de plein droit une expérience esthétique, il touche à la formation de soi, au projet existentiel qui habite chacun de nous¹⁵

En sus du pouvoir du texte littéraire à se prêter à l'enseignement de la langue, il permet de manière simultanée d'aborder l'aspect culturel. Dans cette mouvance, quelles sont les différents moyens d'appréhender la culture dans un tel support ?

II. *L'enseignement de la culture par le texte littéraire francophone*

Selon Gohard-Radenkovic¹⁶, l'enseignement de la dimension culturelle se fait en trois étapes :

L'étape extralinguistique : il s'agit d'enseigner la culture autour de l'opposition langue VS civilisation.

L'étape intralinguistique concerne l'enseignement de la civilisation étrangère.

L'étape ethno-communicative met la lumière sur les interactions culturelles entre la civilisation originelle et celle cible.

Du renforcement linguistique à l'épanouissement culturel, l'enseignement de la littérature francophone en classe de FLE semble être une voie judicieuse, d'autant plus que la littérature francophone postcoloniale a acquis ses lettres de noblesse, tant dans les pays francophones qu'en France. Il n'est pas question de faire l'apologie de cette littérature par rapport à celle française, mais de proposer une alternative à cette dernière dans le cadre d'une politique éducative éventuelle qui pourrait améliorer la qualité de l'enseignement du FLE au Maroc.

Cela dit, l'enseignement des valeurs à travers un module transversal de l'interculturel à l'université marocaine est une requête toujours d'actualité. Ce module pourrait être pris en charge par le département des langues vivantes notamment la langue-culture française ou, à défaut, via des activités extra-universitaires. Cet enseignement s'inscrirait dans la perspective d'une communication transnationale et transculturelle qui pourrait investir le texte littéraire francophone comme support didactique susceptible de favoriser l'éducation à l'échange interculturel au Maroc. Ce scénario demeure possible

¹⁵ Jean-François Bourdet, « Littérature et apprentissage », Actes des 7èmes Rencontres de l'ASDIFLE (Association de Didactique du Français Langue Etrangère), 11 et 12 janvier 1991 : « Les enseignements de la littérature », *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 3, Septembre 1991, 7èmes Rencontres de l'ASDIFLE, Jan 1991, Paris, France, hal-02159372.

¹⁶ Aline Gohard-Radenkovic, *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*, Peter Lang éditions, coll. « Transversales », Berne, 2005, p. 23.

tant que la langue française a un statut privilégié de première langue étrangère du royaume. Nous voulons rentabiliser cet acquis en investissant le texte littéraire maghrébin francophone dans l'enseignement de l'interculturel.

Il va sans dire que la civilisation marocaine est intrinsèquement multiculturelle et multiséculaire. La conscience de la diversité culturelle est une richesse qui peut rendre service à nos étudiants. L'UNESCO, un organisme mondial, en est convaincu et il n'est que de lire les deux articles ci-dessous pour s'en rendre compte :

Article 3 – La diversité culturelle, facteur de développement - La diversité culturelle élargit les possibilités de choix offertes à chacun ; elle est l'une des sources du développement, entendu non seulement en termes de croissance économique, mais aussi comme moyen d'accéder à une existence intellectuelle, affective, morale et spirituelle satisfaisante¹⁷.

Article 9 – Les politiques culturelles, catalyseur de la créativité - Tout en assurant la libre circulation des idées et des œuvres, les politiques culturelles doivent créer les conditions propices à la production et à la diffusion de biens et services culturels diversifiés, grâce à des industries culturelles disposant des moyens de s'affirmer à l'échelle locale et mondiale¹⁸.

Pour mettre en pratique les recommandations de l'UNESCO, le texte littéraire, de par sa nature anthropologique, dispose d'un potentiel de valeurs qu'il convient d'investir comme outil didactique pour l'enseignement de l'interculturel. Dans ce sens, nous pensons que les textes d'écrivains francophones de la nouvelle génération pourraient être un bon investissement didactique, du fait qu'ils inscrivent l'altérité au cœur de leur œuvre et qu'ils tendent à répondre, par le biais de leurs productions, à une demande de connaissance de l'autre et d'échanger avec lui.

Les textes littéraires de ces nouveaux arrivants francophones permettent à l'apprenant de faire référence à l'histoire socioculturelle de son pays, à sa langue, à sa culture dans une langue étrangère, puisqu'en classe du FLE.

Il est question donc d'un double intérêt dans le choix du texte littéraire francophone postcolonial, marocain de préférence. Le premier étant d'éviter la distanciation et l'appréhension de l'apprenant de l'objet étudié et le second étant de retrouver sa propre culture dans le texte. La familiarité avec les contenus incitera certainement les étudiants à vouloir s'approprier la langue pour une compréhension optimale.

Retrouver son identité, son vécu et son quotidien est plausible quand il s'agit d'enseigner le texte littéraire maghrébin à des étudiants marocains. L'identité est à entendre dans sa diversité telle que l'admet la Constitution du pays.

¹⁷ Déclaration de l'Unesco, article 3, <http://portal.unesco.org/fr/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> (consulté le 30 septembre 2020).

¹⁸ Déclaration de l'Unesco, article 9, *Ibid.*

À en croire Amin Maalouf « l'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence¹⁹ », Margarito affirme pour sa part que :

De plus en plus, objet de réflexion et d'implications dans les praxis de notre vie quotidienne, dans notre être-au-monde, dans les échanges interpersonnels, la vie sociale, focus d'ouvrages de philosophie, de psychologie, de déclarations de la part d'institutions internationales (ONU, UNESCO...), l'identité – individuelle, collective – est au cœur de tous les savoirs de l'humanité, par reconnaissance ou par déni, comme idéal ou comme ancrage social conflictuel. Étroitement liée à l'interculturalité, l'identité devient de plus en plus plurielle²⁰.

De ce fait, l'identité est le résultat d'une activité permanente de recherche de sens et de communication. Elle est cultivée tout au long de l'évolution d'un individu ou d'une communauté. Par conséquent, elle ne peut être que culturelle.

Par ailleurs, il est évident que toute civilisation est le fruit de métissage culturel de ses communautés, en témoignent les propos de Léopold Sédar Senghor qui précise que « toute grande civilisation est un métissage culturel²¹ ». Dans les rapports altéritaires, il n'y a pas forcément que la différence, il y a aussi des points d'affinité. Dans ce sens, Bénédicte Letellier précise que « la représentation de l'altérité suppose de savoir quelles sont les limites à partir desquelles le prédicat "autre" peut s'appliquer²² ». De l'interaction entre le Moi et les Autres naît la culture d'une communauté puis d'un peuple. La culture est le garant de la longévité d'une civilisation donnée. Khatibi le confirme en attestant que « la culture, c'est ce qui perpétue un pays et un peuple²³ », d'où la nécessité d'accepter la différence des autres. Il y va de sa propre existence. Or, l'être humain est par nature exigeant, surtout des autres. La sagesse est d'exiger d'abord de soi-même ce que l'on attend de l'autre du fait que « notre degré d'acceptation de l'autre dépend étroitement de ce que cet autre nous demande, et plus particulièrement du fait même qu'il nous demande quelque chose. Car en agissant ainsi, d'objet inerte et réductible à ce que l'on veut qu'il soit, l'autre devient sujet agissant et se place soudain dans la même logique existentielle et revendicatrice que nous²⁴ ».

En effet, l'altérité est un concept utilisé dans de nombreuses disciplines notamment la philosophie, l'anthropologie, l'ethnologie et l'interculturel. Elle dénote « le caractère et la qualité de ce qui est autre » dans les dictionnaires des langues.

¹⁹ Amine Maalouf, *Les identités meurtrières*, Paris, Ed. Grasset, 1998, p. 31

²⁰ Mariagrazia Margarito, « Présentation », *ELA*, n° 150, 2008, p. 133.

²¹ Léopold Sédar Senghor, *Le dialogue des cultures*, Paris, Ed. Seuil, 1993, p. 86.

²² Bénédicte Letellier, « Penser l'incomparable », dans Hubert Roland, Stéphanie Vanasten, *Les nouvelles voies du comparatisme*, Éditeur Academia Press, 2010, p. 20.

²³ Abdelkébir Khatibi, *Penser Le Maghreb*, Rabat, Ed. Maârif Al Jadida SMER, 1993, p. 105.

²⁴ *Ibid.*, p. 158.

Reconnaître l'Autre dans sa différence, qu'elle soit ethnique, sociale, culturelle ou religieuse au contact ou dans des moments d'interaction n'est pas un comportement évident. Ce contact se caractérise par la curiosité doublée de la méfiance envers l'*alter*. L'acceptation de l'autre « en tant qu'être différent et la reconnaissance de ses droits à être lui-même [...] [à ne pas confondre avec] la tolérance car elle implique la compréhension des particularités de chacun, la capacité d'ouverture aux différentes cultures et à leur métissage²⁵ ».

L'interaction est donc le premier jalon de la perspective interculturelle. En effet, interagir dans notre société actuelle n'est pas une tâche aisée. Les clichés, les stéréotypes, les préjugés constituent autant d'obstacles dans les rapports à l'Autre. Pour comprendre les tenants et aboutissants de cette relation bidimensionnelle et « dans une perspective de compréhension des phénomènes interculturels, il est donc nécessaire de dépasser ce stade de "réduction de l'autre" en décodant la fonction précise qu'il remplit pour telle personne à tel moment. En ce sens et en ce sens seulement, stéréotypes et préjugés constituent un outil de compréhension interculturelle²⁶ ».

Abdallah-Pretceille affirme qu'« organiser délibérément le rapport entre groupes ou individus culturellement différents, de manière au moins à éviter les dysfonctionnements de leur cohabitation, au mieux à obtenir les avantages divers que l'on attend de son aménagement réfléchi²⁷ » influe sur l'interaction entre les deux pôles. Un contact sain entre les deux interlocuteurs nécessite un minimum d'intelligence sociale pour fluidifier la communication et faciliter le ménagement de tous.

À défaut d'un échange interuniversitaire international, le texte littéraire demeure une alternative didactique en tant que document authentique produit par un écrivain ayant des valeurs de la culture cible²⁸.

Connaître de nouvelles valeurs par le biais du texte littéraire élargit l'horizon culturel de l'étudiant et l'aide à vivre, à agir, voire à transformer ses conditions de vie au lieu de les subir avec résignation.

III. *De quelques manières de libéraliser la culture et former des étudiants émancipés*

D'après Gisela Baumgratz-Gangl, « il suffirait en fait de concrétiser les normes éthiques de vie commune largement formulées dans les constitutions démocratiques ainsi que de nombreux accords internationaux²⁹ ». Cependant,

²⁵ <<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Alterite.htm>>

²⁶ Abdelkébir Khatibi, *Penser le Maghreb*, op. cit. p. 134.

²⁷ Martine Abdallah-Pretceille, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos, 2003, p. 34.

²⁸ Les textes de Balzac par exemple véhiculent des valeurs de Balzac lui-même, de son époque (XIX^e siècle), et d'une partie des français.

²⁹ Gisela Baumgratz-Gangl, *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris, Hachette FLE, coll. « Références », traduit de l'allemand par Daniel Malbert, 1993, édition princeps Paderborn, 1990, p. 17.

quelques obstacles entravent l'enseignement des valeurs. L'endoctrinement par exemple est un risque que subissent certains étudiants à l'université marocaine. Les valeurs enseignées dépendent alors des convictions personnelles du professeur. Le facteur de subjectivité y est très prononcé.

La capacité d'adaptation des étudiants est un autre exemple signalétique de l'éducation reçue par tout un chacun. Evoluer dans un contexte national, de plus en plus internationalisé, dépend en partie de l'enseignement culturel que l'étudiant a eu tout au long de son parcours scolaire. Ce dernier finit par constituer chez lui une conscience (de lui-même et de l'altérité) latente ou patente selon le contexte social auquel il appartient. Dans ce sens, une question s'impose : quelles valeurs enseigner aux étudiants marocains ?

Pour éviter de former des étudiants unidimensionnels et ethnocentriques, l'enseignement des valeurs peut être en mesure de les doter de la compétence interculturelle. Le texte littéraire est un réel réservoir de valeurs éthiques, en sus de celles esthétiques communément admises.

La valeur, en tant que concept, revêt plusieurs aspects (humains / éthiques / moraux). C'est une notion d'une polyphonie à large spectre. En langue, elle dénote, en général, « ce qui est vrai, beau, bien selon un jugement personnel plus ou moins en accord avec celui de la société de l'époque³⁰ ». En littérature, la notion de valeur dépend du discours critique qui la prend en charge et du contexte dans lequel elle se trouve : politique, social, économique ou autre. Ainsi, un même texte littéraire peut être appréhendé selon plusieurs approches faisant appel tantôt à la sociologie, tantôt à la psychanalyse, l'histoire, la sémiologie, etc. Complexité et multi dimensionnalité obligent.

Pour Michel Foucault³¹, la valeur est un élément instable, variable dans le temps, qui renvoie à la fois au contenu véhiculé par la littérature et à la valeur qu'on donne aux productions littéraires, une ambiguïté sémantique due à la polysémie du mot.

Cela dit, si l'on part de l'évidence selon laquelle tout texte littéraire est porteur de valeurs, le professeur de littérature est appelé à cerner le type de valeurs à mettre en évidence durant son cours.

Bref, quelles que soient les valeurs contenues dans un texte littéraire, leur découverte découle du contact de deux cultures, celle de l'œuvre et celle du lecteur ou de l'analyste. Cet échange soulève des interrogations fondamentales et met en avant la question de l'altérité culturelle.

Comment rendre donc opérationnelle l'entrée par les valeurs sur le plan pédagogique sans toucher aux sensibilités des étudiants ? Comment élaborer un dispositif didactique approprié à l'enseignement des valeurs ?

Le choix des textes littéraires en France « tend à privilégier les affects au collège, une interprétation plus littéraire et distanciée au lycée et une réflexion

³⁰ Dictionnaire Le Petit Robert, 2017.

³¹ Michel Foucault, *Les Mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966.

plus méta textuelle, plus philosophique à l'université³² ». Au Maroc, nous ne nous sommes pas encore là. Le texte littéraire d'expression française est généralement étudié dans l'optique du FLE et il ambitionne de perfectionner l'acquisition des mécanismes d'une langue étrangère avec l'insistance sur la compétence de l'écrit. Pour les étudiants inscrits au département de langue et littérature françaises, le texte littéraire est plutôt familier. Il est le document essentiel des professeurs de littérature. L'étude du texte littéraire à l'université suppose que le public étudiant n'a relativement plus de problèmes de compréhension, de lexique et de grammaire, ce qui favorise la discussion des idées et des valeurs du texte étudié en classe et encourage, dans un deuxième moment, l'écriture et la créativité des étudiants. Ramon Garcia Pradas parle dans ce sens de « la liberté et la créativité de l'apprenant [qui] entraîne aussi une interaction de connaissances chez lui qui sert à nous rendre compte du haut degré du potentiel d'interculturalité que le texte littéraire présente comme outillage didactique dans l'apprentissage³³ ».

Pour enseigner les valeurs à l'université, le texte littéraire constitue pour les professeurs de littérature un document de choix. Abdallah-Pretceille et Porcher attestent que « le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même³⁴ ». Enseigner la littérature en particulier, faut-il le rappeler, se fait par le biais d'œuvres intégrales ou de groupements d'extraits choisis par le soin du professeur.

Les textes dits classiques peuvent quelques fois rebuter les nouveaux étudiants qui reprochent au discours littéraire sa langue soutenue et son discours marqué, ce qui devrait inciter l'enseignant à prévoir des extraits littéraires ludiques ou oulipiens pour les sensibiliser à la littérature.

L'intérêt pour l'aspect éthique comme enjeu de l'enseignement de la littérature est de plus en plus en vogue. Alain Finkielkraut³⁵ pense que les écrivains ont le pouvoir de réorganiser notre perception des êtres, des valeurs, du présent ou de l'avenir. Todorov, quant à lui, précise que « l'objet de la littérature [étant] la condition humaine [...] [le lecteur est appelé à être] un connaisseur de l'être humain³⁶ », d'où l'importance de la lecture de textes littéraires. Du côté des américains, Martha Nussbaum³⁷ pense que l'éducation

³² Marie-France Bishop, Max Butlen, « Présentation. Continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature », *Le Français aujourd'hui*, n°168, 2010, p. 6.

³³ Ramón García Pradas, « Sur l'utilité du texte littéraire dans l'enseignement du FLE à l'université: un défi linguistique et interculturel », Université de Castilla-La Mancha 2010, <yumpu.com/fr.documentview/17093866/sur-lutilite-du-texte-litteraire-dans-lenseignement-du-fle-a-luniversite#> (consulté le 14 avril 2019).

³⁴ Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher, *Education et communication interculturelle*, op. cit. p. 138.

³⁵ Alain Finkielkraut, *Un cœur intelligent*, Paris, Stock / Flammarion, 2009.

³⁶ Tzvetan Todorov, *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007, p. 88-89.

³⁷ Martha Nussbaum, *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIème siècle ?* Paris,

par la littérature cultive le sens de l'empathie et l'esprit démocratique.

Au Maroc, l'enseignement des valeurs par la littérature à l'université peut contribuer au développement des valeurs nationales et universelles. Certes les textes officiels marocains de référence prévoient l'entrée par les valeurs comme l'une des approches possibles d'enseignement au cours des deux premiers cycles de formation, mais, au cycle supérieur, il revient à l'enseignant de mettre en évidence les valeurs véhiculées dans les œuvres étudiées. La négligence des valeurs éthiques contenues dans l'œuvre littéraire au profit des méthodes d'analyse dessert l'ouverture d'esprit nécessaire à l'épanouissement de l'étudiant. Todorov atteste à ce propos qu'« à l'école, on n'apprend pas de quoi parlent les œuvres, mais de quoi parlent les critiques³⁸ ». Il pense également que la dérive des études littéraires vers le formalisme découle de la sacralisation de l'Esthétique au détriment de l'Éthique.

Pour enseigner les valeurs éthiques, il importe de prendre en compte dans ses choix de textes littéraires l'univers de référence des apprenants (l'ensemble des croyances, des idées, des expériences, des principes communément admis par la société marocaine et auxquels se réfère l'étudiant pour décoder le message d'une œuvre littéraire). Le professeur pourrait procéder en optant par exemple pour des œuvres qui ne touchent qu'à la sacralité d'un seul référent à la fois, pour éviter tout malentendu avec les étudiants récalcitrants et surtout pour cibler la valeur – objet d'étude – car, faut-il le rappeler, l'interprétation d'un texte et l'acceptation des valeurs qu'il véhicule naissent généralement dans des situations conflictuelles où l'étudiant se trouve confronté à une culture différente. Marc Lits soutient à cet effet qu'« il n'est pas possible, pour des élèves, de percevoir ce qui constitue leur propre environnement culturel sans terme de comparaison³⁹ ». L'intériorisation des valeurs opère donc par la comparaison avec celles des autres et elle permet de surcroît de se découvrir, du moins dans certains aspects de notre personnalité jusque-là encore tus : « ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'autre que je puis percevoir ce qui fonde mes particularités⁴⁰ ».

Ainsi, la comparaison qu'établit tout étudiant entre son monde et le monde de l'Autre est un processus qui devrait l'aider à se connaître plus lui-même et à se situer dans l'environnement multiculturel marocain, et non à apporter un jugement de valeur sur d'autres personnes marocaines ou étrangères.

Somme toute, la littérature « ouvre des portes sur des modes de pensée, des modes de vie, des rapports au monde, des valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'autre, mis en scène par des personnages fictifs dans une histoire s'inspirant d'un contexte social et culturel dans lequel est ancré l'auteur⁴¹ », il importe donc d'y puiser pour enseigner l'interculturel à l'université.

Flammarion, « Climats », 2011, titre original : *Not for profit*, 2011.

³⁸ Tzvetan Todorov, *La Littérature en péril*, op. cit., p. 86.

³⁹ Marc Lits, *Pour lire le roman policier*, Edition De Boeck supérieur, 1994, p. 27.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Michel Boiron, « Les Idées pour lire en classe », *Le Français dans le Monde*, n° 3/3, 2001, p. 73-74.

IV. Quelques exemples de textes littéraires francophones, supports didactiques de l'interculturel

Exemple 1 : *N'zid* de Malika Mokeddem, qui relate l'histoire de Nora, une héroïne spéciale, inscrite dans l'amnésie temporelle. Elle se déplace dans la mer Méditerranée, espace maritime dépourvu de frontières tangibles entre les pays et ce, dans l'espoir de recouvrir sa mémoire. Ainsi, elle convoque toutes les patries sises autour de cette mer sans arriver à une réponse claire. C'est ainsi qu'elle s'interroge « L'Algérie ? L'Égypte ? Israël ? [...] Elle pense à l'ambiguïté avec laquelle se débrouillent tous ceux qui portent en eux plusieurs terres écartelées. Tous ceux qui vivent entre revendications et rupture⁴² ». Nora s'attribue plusieurs identités : « je suis Eva...Eva Poulos. Eva Poulos ! Mes parents étaient grecs... Étaient ? Père copte, mère juive. Je suis née à Paris. Une franco- gréco- arabothée pur jus⁴³ », c'est dire que c'est un personnage qui fait fi des limites géographiques créées par l'Homme et qui l'astreignent dans un cadre spatio-temporel donné, plus qu'elles ne lui garantissent une identité personnalisée.

Plus qu'un être transnational, l'héroïne Nora est un personnage de la Méditerranée voire du monde à l'instar du roman de Malika Mokeddem qui déborde la classification de littérature postcoloniale pour s'inscrire dans celle universelle.

Exemple 2 : *Au bonheur des limbes*⁴⁴ de Mohammed Leftah est un autre exemple de l'universalité des valeurs. Nous y trouvons des personnages d'horizons différents qui ont pris l'habitude de s'attabler au Don Quichotte, un bar casablancais, pour discuter de sujets d'obédience philosophique, théologique ou juste prosaïque. Le but étant de convoquer par la littérature, poètes, dramaturges, critiques et prophètes toutes races, religions et nationalités confondues pour célébrer la pensée universelle.

Il en résulte de ses deux exemples que les deux écrivains maghrébins ambitionnent de dire le monde, de briser les frontières géographiques et de donner la chance à toutes les voix par la littérature afin de véhiculer des valeurs identitaires et altéritaires dans leur confluence.

Eu égard à ce qui précède, comment investir le texte littéraire francophone comme support didactique susceptible de favoriser l'éducation à l'échange interculturel dans un espace multiculturel comme le Maroc ?

V. L'apport de l'approche interculturelle en classe de FLE

Il convient de mettre en œuvre de nouvelles pratiques éducatives et des stratégies d'action et d'orientation innovantes pour créer des situations de

⁴² Malika Mokeddem, *N'Zid*, Paris, Ed. Du Seuil, 2001, p. 22.

⁴³ *Ibid.*, p. 64.

⁴⁴ Mohammed Leftah, *Au bonheur des Limbes*, Paris, Ed. De la différence, 2006.

communication transnationale et favoriser ainsi l'apprentissage par la pratique :

- Adopter de nouvelles stratégies éducatives relatives à l'enseignement de la langue-culture française et / ou par des activités extra-universitaires.
- Se baser essentiellement sur des textes littéraires maghrébins d'expression française en tant que supports didactiques avant d'aborder des auteurs étrangers, français en l'occurrence.
- Revisiter les concepts culturels qui concernent l'œuvre littéraire francophone en mobilisant de nouvelles approches qui considèrent l'œuvre littéraire comme une production anthropologique, la lecture comme un acte culturel et l'étudiant (en tant que lecteur) un être de culture ouvert à l'échange interculturel.

Dans ce contexte, force est de constater que vouloir former ses étudiants pour les doter de la compétence interculturelle est une stratégie éducative qui ambitionne de répondre à un besoin d'une société marocaine multiculturelle. Pour Byram : « La compétence interculturelle se développe à travers une série de savoirs où il s'agit tour à tour de connaître des cultures différentes, de les comprendre et les interpréter, de s'impliquer en ayant une conscience culturelle critique, d'être apte d'agir et enfin de cultiver un savoir être relativiste⁴⁵ ».

L'étudiant est censé développer une attitude d'empathie (mieux comprendre soi pour apprendre à mieux connaître les autres). L'autre n'est pas forcément un étranger, il peut être un marocain ayant des convictions qui ne coïncident pas avec les siennes. La littérature semble être une clé fondamentale de l'éducation à l'échange.

La littérature dans le sens que lui donne Roland Barthes dénote « un champ de textes, un corpus, à valoriser comme corps. Il est possible de pulvériser ce corpus, même classique, de le jouer de le rendre ludique, de le considérer comme une fiction des fictions, d'en faire l'espace où l'on peut se mettre à désirer⁴⁶ ».

Il transparait de cette définition que la littérature comme corpus se prête à plusieurs utilisations qui sollicitent l'interaction du lecteur mais surtout de l'enseignant appelé à travailler sur la forme du texte et à en expliquer le contenu. Pour Barthes toujours « le vrai problème est de savoir comment l'on peut mettre dans le contenu, dans la temporalité d'une classe dite de lettres, des valeurs ou des désirs qui ne sont pas prévus par l'institution [...] Comment mettre de l'affect et du délicat ?⁴⁷ ». Pour le professeur de lettres, l'intérêt de l'étude de tout texte littéraire est la transmission de l'aptitude à communiquer avec une œuvre et décoder ses messages, de s'identifier dans une expérience humaine ou de vivre une émotion.

⁴⁵ Michael Byram, « Sociétés culturelles, personnes pluriculturelles et projet d'éducation interculturelle », *Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a223d>> (consulté le 30 septembre 2020).

⁴⁶ Roland Barthes, « Littérature / Enseignement », *Pratiques*, 1975, n° 5, p. 19.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 16-17.

De plus, l'enseignement de la littérature exige du professeur « sélection, réduction, calibrage et appareillage du texte en vue de l'usage pédagogique conforme⁴⁸ ». Ces différentes opérations relèvent de la didactique de la littérature. L'enseignement du texte littéraire est un moyen de transférer la culture et d'instaurer un dialogue entre les aspects culturels du texte et ceux personnels ou communautaires.

Dans le domaine des lettres, il est globalement reconnu que les étudiants ont besoin d'acquérir et de s'imprégner des compétences esthétiques essentiellement puis s'initier, au fur et à mesure, à la dimension culturelle qui concerne les questions identitaires culturelles et interculturelles.

L'approche interculturelle se définit comme étant un ensemble de méthodes intégrant la dimension interculturelle et ses implications didactiques au niveau de l'enseignement. Le fait d'intégrer une dimension interculturelle en classe se révèle un défi pour tout déroulement de l'enseignement de la littérature.

Si les générations précédentes cherchaient à cultiver les valeurs esthétiques et / ou spirituelles, il importe actuellement de s'intéresser davantage aux valeurs culturelles, à l'éthique, surtout que l'on se situe dans le champ des sciences humaines et sociales qui concernent l'homme dans son humanité.

Dans cette mouvance, il est à signaler que la notion d'interculturel a d'abord été utilisée dans le domaine de l'anthropologie américaine par Edward T. Hall, un des fondateurs de l'anthropologie qui déclare que « l'interculturel est l'ensemble de règles tacites de comportements inculqués dès la naissance lors du processus de socialisation précoce dans le cadre familial⁴⁹ ». Roselyne de Villanova, Marie Antoinette Hilly et Gabrielle Varro, pour leur part, définissent l'interculturel comme un domaine qui « ne peut s'étudier en dehors des cadres des relations sociales et l'analyse est moins de l'ordre de la comparaison entre porteur de culture que de l'ordre de l'interaction entre individus qui revendiquent une apparence culturelle différente, que celle-ci soit minoritaire ou majoritaire⁵⁰ ».

En France, la notion d'interculturel a vu le jour d'abord dans le secteur des sciences de l'éducation. Elle s'est développée, ensuite, avec l'essor de la pédagogie interculturelle qui considère la différence comme enrichissement et richesse ouvrant à la compréhension des difficultés sociales et éducatives. Comme concept, l'interculturel est généralement associé aux notions d'interculturalité, d'altérité, de préjugé et de stéréotype.

L'interculturalité dénote « l'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux et institutionnels générés par les interactions de cultures dans une perspective de préservation d'une relative identité culturelle des partenaires en

⁴⁸ Michel Charles, « La Lecture critique », *Poétique*, n° 34, 1978, p. 130.

⁴⁹ Sylvie Chevrier, « Edward Hall : la culture comme système de communication », *Le Management interculturel*, collection « Que sais-je ? », Presse Universitaire de France, 2003, p. 41.

⁵⁰ Roselyne Villanova, Marie Antoinette Hilly, Gabrielle Varro (dir.), *Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques*, Paris, l'Harmattan, 2001, p. 9.

relation⁵¹ ». Ce concept est fondé sur le dialogue, le respect réciproque et le souci de préserver l'identité culturelle de chaque individu lors d'une interaction culturelle horizontale excluant ainsi l'esprit de domination. « L'interculture » par ailleurs est « le degré de compétence culturelle de l'individu⁵² ».

Dans le domaine de l'enseignement, l'enseignement de la littérature en particulier, la formation des étudiants au savoir empirique et aux techniques d'analyse constitue le premier palier de l'enseignement de la littérature non une finalité en soi. Le développement de la compétence interculturelle exige du professeur « d'être prêt à gérer de nouvelles informations, l'incertitude et l'ambiguïté et à traiter tous ces éléments d'une manière cohérente au moyen des cadres conceptuels préexistants [...] et à regarder la réalité sous plusieurs angles⁵³ ». Il s'agit donc pour le professeur de superviser un processus d'apprentissage de connaissances et de valeurs et de désapprentissage de préjugés, de stéréotypes, voire d'une réévaluation des jugements de valeurs et des idées préconçues, le tout dans un mouvement cyclique permanent.

L'intérêt de ce type d'enseignement consiste à développer une autonomie quant à l'appropriation des œuvres littéraires tant au niveau esthétique qu'au niveau éthique pour l'épanouissement personnel de l'étudiant, sa capacité à comprendre la complexité du monde et surtout pour développer une identité plurielle, tolérante et relativiste.

Il revient au professeur de littérature ou du FLE de rendre compte de l'universalité de ce champ disciplinaire, de faire comprendre aux étudiants la spécificité de l'écriture littéraire par rapport aux autres écrits, somme toute de sensibiliser l'étudiant au goût littéraire. Le contact entre ses deux instances du carré pédagogique, à savoir le professeur et ses étudiants, gagnerait à s'orienter vers le plaisir de lire et d'écrire. L'initiation des étudiants à la culture littéraire se fait à travers le choix du texte approprié, l'analyse de ses articulations mais surtout à travers les commentaires pédagogiques du professeur.

Les obstacles rencontrés par les étudiants quant à l'appropriation des textes littéraires étudiés résultent du degré de difficulté de l'œuvre qui ne favorise pas une compréhension aisée et donc finit par les démotiver. La difficulté incombe également au jargon technique utilisé durant l'analyse. Dans les cours de poésie par exemple, le primat est souvent accordé à la prosodie au détriment des idées philosophiques qui sous-tendent la production littéraire. Autrement dit, privilégier la forme aux dépens du sens ennuie les étudiants désireux d'évasion par l'imagination loin de la rigidité des approches académiques.

Cela dit, l'ère de la mondialisation ou globalisation implique pour tous la diversité linguistique et culturelle. Il convient donc d'en tenir compte dans le

⁵¹ Claude Clanet, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1993, Édition princeps 1990, p. 21.

⁵² Evelyne Glazer, Manuela Guilherme, Maria Del Carmen Mendez Garcia, Terry Mughan, *Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle*, Icopromo, Conseil de l'Europe, CELV / ECML, juillet 2007, p. 39.

⁵³ *Ibid.*, p. 36-37.

processus de l'enseignement. La diversité linguistique est à la base du concept de l'enseignement des langues étrangères, le cas du FLE par exemple. La diversité culturelle, faut-il le rappeler, a été exploitée en premier dans les classes de langue dans le sens d'utiliser la langue étrangère dans différentes situations sociales et culturelles pour communiquer avec des interlocuteurs de la langue cible. La langue devient alors une langue-culture.

La dimension interculturelle va au-delà de l'échange linguistique, elle concerne l'interaction culturelle, se posent alors les questions de l'identité, des valeurs et de l'éthique.

VI. *Pour une approche anthropologique du texte littéraire*

Dans ce même ordre d'idées, il semble que l'approche anthropologique soit la mieux adaptée pour mettre la lumière sur les valeurs véhiculées par un texte littéraire. Rappelant que les multiples approches du texte littéraire, externes ou internes qui ont prévalu durant le vingtième siècle (l'approche historique, l'approche strictement thématique, l'approche linguistique, l'approche textuelle, formelle et structurale, l'approche comparative, l'approche sémiotique, l'approche sociocritique ou psychanalytique etc.) ont cédé la place à l'approche interculturelle vers la fin du siècle dernier pour mieux servir l'apprentissage des langues et développer le sens de l'ouverture sur le monde.

Prendre en compte la complexité de l'œuvre littéraire francophone implique le choix d'une approche complexe qui puisse synthétiser un ensemble d'approches pour mieux en décoder les connectivités.

Ne pas réduire l'œuvre à l'état d'objet prétexte car elle participe, par sa nature, à la réalité culturelle et donc à ce titre elle relève d'une approche anthropologique.

L'œuvre littéraire comme production de l'homme est par défaut un fait anthropologique. Elle relate une réalité humaine dans un groupe humain donné. De plus, plusieurs auteurs sont regroupés dans des écoles, des courants littéraires qui déterminent leurs valeurs et pour ceux qui se veulent marginaux ou révoltés, ils se situent toujours par rapport à une réalité qu'ils refusent ou critiquent. Pour Yves Chevallard « un savoir n'existe pas "in vacuo" dans un vide social : tout savoir apparaît, à un moment donné, dans une société donnée, comme ancré dans une ou des institutions⁵⁴ ». Le rôle du professeur consiste donc à transposer des savoirs savants⁵⁵ en savoirs enseignables⁵⁶ puis en savoirs enseignés. Ce processus développé par Michel Develay⁵⁷ est appelé

⁵⁴ Yves Chevallard, *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985, p. 126.

⁵⁵ Jacqueline Le Pellec, Violette Marcos Alvarez, *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette éducation, 1991, p. 39-62.

⁵⁶ François Audigier, « Savoirs enseignés - savoirs savants. Autour de la problématique du colloque », Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. Actes du colloque. Savoirs enseignés - savoirs savants, Paris, INRP, 1988, p. 13-15 ; 55-69

« reconstruction ». Il se fait en deux temps : la didactisation puis l'axiologie.

La didactisation consiste à organiser les situations d'apprentissage en adaptant les savoirs savants au niveau des étudiants et aux objectifs du cours. Ces étapes débouchent sur la préparation de nouveaux savoirs, enseignables cette fois.

L'axiologie, elle, appelée également science des valeurs, est l'étape qui s'intéresse aux finalités. Le professeur universitaire a la latitude de choisir le corpus à enseigner selon les valeurs contenues. Généralement, il opte pour des valeurs standardisées par sa société d'appartenance pour ne pas froisser la sensibilité de ses étudiants. Quelques obstacles peuvent cependant entraver la transmission des valeurs.

Dans ce sens, la combinaison des étapes de la transposition didactique (didactisation et axiologie) à celles de la théorie de l'action dans l'élaboration des savoirs enseignables, notamment les valeurs, inscrivent cette opération didactique dans le contexte d'interaction sociale.

Le professeur de littérature peut opter pour l'approche par tâche chère à Nancy-Combes qui a édifié les concepts de « micro-tâches⁵⁸ » et de « macro-tâches ». L'enseignement des valeurs peut se faire à travers les macro-tâches vu qu'elles sont plus adaptées aux pratiques sociales. Elles ont le mérite de déclencher des discussions sur le sens et ne pas se contenter d'étudier l'aspect linguistique permettant ainsi à l'apprenant, l'étudiant en l'occurrence de devenir un « acteur-créateur⁵⁹ » capable d'interagir avec ses pairs pour résoudre une situation sociale posant problème. Les micro-tâches, elles, ciblent plutôt le volet linguistique et peuvent se faire en sous-groupes en présentiel comme à distance. Les macro-tâches, par contre, sont plus propices à l'enseignement à dimension collective qui favorise une implication des apprenants.

Le professeur peut priser tantôt le travail de collaboration, tantôt celui de coopération. Pour Grosbois : « La collaboration consiste à proposer aux participants de réaliser la totalité d'une tâche en commun. La coopération consiste, elle, à décomposer les éléments d'une tâche et à les répartir entre les différents membres d'un groupe, de façon à ce que chacun en réalise une partie. Les résultats individuels sont alors rassemblés en un tout⁶⁰ ».

La dimension collective de l'apprentissage favorise « la cognition » comme un contenu informationnel socialement partagé autrement dit, ses différentes composantes ne prennent forme que dans le partage des étudiants acteurs-

⁵⁷ Michel Develay, *Peut-on former les enseignants ?* Paris, ESF, 1992.

⁵⁸ Françoise Demaizière, Jean Paul Nancy-Combes, « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches, TIC », *Alsic*, n°8, 2005, p. 45-64.

⁵⁹ Jean Vassilef, « Projet et autonomie », dans Bernadette Courtois et Marie Christine Josso (dir.) *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?* Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1997, p. 93-138.

⁶⁰ Muriel Grosbois, « Les années 2000- Réflexion didactique », *Didactique des langues et technologies. De l'EAO aux réseaux sociaux*, collection PUPS, Paris- Sorbonne, 2012, p. 85.

sociaux du milieu et de la situation ; Hutchins en parle en termes de « cognition distribuée⁶¹ ».

Cela dit, « le travail collectif permettrait de développer des connaissances qui sont plus que la somme des connaissances individuelles des membres du groupe⁶² » et c'est justement le contexte des facultés au Maroc (de grands effectifs d'étudiants). Il semble que l'enseignement collectif est plus favorable au traitement des questions d'ordre social, notamment l'enseignement des valeurs et, de là, de la culture.

Il importe donc de définir ce que nous entendons par culture puis voir la transposition didactique de ce type de savoir.

L'anthropologue Ward Goodenough trouve que « la culture d'une société donnée consiste en tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se conduire d'une manière acceptable pour les membres de cette société, et ce dans tout rôle qu'ils accepteraient pour chacun des leurs⁶³ ».

Geertz, anthropologue américain, définit à son tour la culture en recourant à une métaphore arachnide. Il compare ainsi la culture d'un homme à une toile d'araignée où l'homme se fait autopiéger : « l'homme est un animal suspendu dans des toiles de signification qu'il a lui-même tissées, c'est l'ensemble de ces toiles que j'appelle culture⁶⁴ ».

Benveniste, quant à lui, atteste que :

La culture est un phénomène entièrement symbolique, elle se définit comme un ensemble très complexe de représentations, organisées par un code de relations et de valeurs : traditions, religion, lois, politique, éthique, arts, tout cela dont l'homme, où qu'il naisse, sera imprégné dans sa conscience la plus profonde et qui dirigera son comportement dans toutes les formes de son activité⁶⁵.

Il considère que la culture est en rapport étroit avec la maîtrise d'une langue et le primat du symbole car c'est

Par la langue [que] l'homme assimile la culture, la perpétue ou la transforme. Or comme chaque langue, chaque culture met en œuvre un appareil spécifique de symboles en lequel s'identifie chaque société. La diversité des langues, la diversité des cultures, leurs changements, font apparaître la nature conventionnelle du symbolisme qui les articule. C'est en définitive le symbole qui noue le lien vivant entre l'homme, la langue et la culture⁶⁶.

⁶¹ Edwin Hutchins, *Cognition in the Wild*, MIT Press, 1995.

⁶² Muriel Grosbois, « Les années 2000- Réflexion didactique », art. cit., p. 86.

⁶³ Ward Hunt Goodenough, *Explorations in cultural anthropology. Essays in Honor of George Peter Murdock. Edited by Ward H. Goodenough*, New York, Mc Graw- Hill Book Company, 1957, Hymnes, 1964, p. 36.

⁶⁴ Clifford Geertz, *The Interpretation of cultures*, New York, Basic Books, 1973, p. 23.

⁶⁵ Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, t. I, Paris, Éd. Gallimard, 1966, p. 67.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 69.

Hall, pour sa part, précise que « la culture lie les hommes de manière inconsciente, l'emprise qu'elle exerce n'est rien de plus que la routine des habitudes⁶⁷ ». La culture est pour ainsi dire une communication imposée à l'homme par les circonstances sociales dans le sens où il est appelé à interagir pour résoudre ses problèmes.

Hofstede, lui, pense que la culture s'acquiert durant le processus de désapprentissage des comportements assimilés pendant la petite enfance. Les « logiciels de l'esprit », selon lui, utilisent des « programmes mentaux ». Une sorte de programmation collective de l'esprit qui permet à l'homme de distinguer les membres de son groupe d'appartenance des autres, toujours est-il que l'homme « partiellement déterminé par son mental ou son "programme" : il a une capacité de base à s'écarter d'eux et à réagir de manière nouvelle, créative, destructive, inattendue ...⁶⁸ ».

Enfin pour Blanchet, la culture constitue « un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes, de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages)⁶⁹ ».

L'interculturel pour sa part est en rapport avec l'interaction entre les cultures. Pour le prix Nobel de littérature J-M-G Le Clézio⁷⁰ « l'Interculturel n'est pas un luxe d'intellectuel, c'est une nécessité pour échapper à la violence et à l'enfermement communautaires » à ne pas confondre avec « multiculturel » qui est la description d'un état de présence de plusieurs cultures simultanément chez un groupe de personnes, une communauté, une région, un pays. Abdallah-Preteille considère « le préfixe "inter" du terme "interculturel" [...] une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des identités [...] il ne correspond pas à une réalité objective⁷¹ ».

Il est vrai que l'interaction entre les personnes, les communautés, les pays ne date pas d'hier. L'échange est l'activité première qui a marqué le début de la civilisation humaine. L'interculturel est un degré supérieur à l'interaction entre les cultures, c'est « la volonté de donner sens à cette interaction, d'en

⁶⁷ Edward Twitchell Hall, *Le langage silencieux*, Point, Essais, 1984, p. 212. Edition princeps 1959.

⁶⁸ Geert Hofstede, *Cultures and Organizations. Software of the mind*, Institute for Research on Intercultural Cooperation (IRIC) University of Limburg at Maastricht, The Netherlands, p. 4 <https://pdfs.semanticscholar.org/5b53/90078b153ff9d9f805f09c570fb82f90c9a5.pdf?_ga=2.165440255.1146487529.1601652874-1454502154.1601652874> (consulté le 02 octobre 2020) traduit en français par <http://asl.univ-montp3.fr/e41slym/INTERCULTUREL_3.pdf> (consulté le 18 novembre 2020).

⁶⁹ Philippe Blanchet, « L'Approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement / apprentissage de la pluralité linguistique », *Synergies*, n°3, Chili, 2007, p. 22.

⁷⁰ Jean-Marie-Gustave Le Clézio a créé la Fondation pour l'Interculturel et la paix, basée sur l'île Maurice.

⁷¹ Martine Abdallah-Preteille, *L'Éducation interculturelle, Que sais-je ?*, 1999, p. 49.

faire un ressort pour améliorer les relations entre les personnes et les peuples [...] la volonté de créer un ordre dynamique dans ce qui peut être une source de conflits et de tensions⁷² ».

Ce champ définitoire permet de comprendre l'enjeu de l'interculturel. Sans vouloir donner des règles précises à suivre ou un modèle de société idéale, l'interculturel aspire à investir les différences culturelles pour créer une dynamique relationnelle dont les retombées seraient profitables à tous. La confrontation avec l'altérité est un obstacle qu'il faudrait apprendre à surmonter. L'interculturel est une notion qui n'est pas figée et qui n'a pas une définition scientifique définitive, elle se réalise dans l'échange et dans la rencontre. La socio-diversité est un phénomène naturel qu'il faut apprendre à respecter. D'ailleurs, plusieurs instances internationales comme UNESCO, ONU, UE veillent à donner des garde-fous aux éventuels dérapages dans la gestion de la diversité culturelle des pays.

L'interculturel est l'apanage des anthropologues qui étudient le fonctionnement des cultures et les interactions entre elles comme « des matrices d'action et de pensée qui se testent en fonction des contraintes nouvelles [...] Une culture vit autant à travers ses stratégies et ses formations nouvelles qu'à travers ses formations antérieures⁷³ ».

Pour opérer la transposition didactique du savoir à enseigner, force est de définir le type de ce dernier avant de choisir la démarche adéquate pour l'enseigner.

Nous dénombrons ainsi trois types de savoirs :

- Savoirs thématiques : proposer en classe des savoirs humains relatifs aux grands domaines et champs de référence tels qu'ils se présentent dans les œuvres. Apprendre à les classer et les circonscrire dans l'espace du savoir et de l'expérience humaine.
- Savoirs littéraires : faire intégrer progressivement les notions et catégories littéraires : le genre, mouvements et périodes littéraires. Elaborer un index notionnel et chronologique des termes littéraires.
- Savoirs anthropologiques : s'acquièrent avec le maniement d'approches variées et la maîtrise de leurs terminologies, ce qui permet à l'enseigné une pratique renouvelée de la synthèse interprétative.

S'approprier un savoir-faire lié aux différentes approches et procédures méthodologiques et détecter les intersections entre elles pour trouver la spécificité d'une société ou culture donnée est le propre de la démarche anthropologique. Selon Laplantine, cela « consiste moins à dresser un inventaire de ces domaines qu'à montrer la manière particulière dont ils sont liés entre eux et au travers de laquelle apparaît la spécificité d'une société⁷⁴ ». Autrement dit, elle concerne les réalités culturelles spécifiques à une culture

⁷² Gilles Verbunt, *Penser et vivre l'interculturel*, Lyon, Chronique Sociale, 2011, p. 9.

⁷³ Jacques Demorgon, *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Paris, Anthropos, 1996, p. 10-11.

⁷⁴ François Laplantine, *L'Anthropologie*, Paris, Seghers, 1987, p. 19.

(mythes, représentations, croyances, universaux de langage ou de culture) alors que pour d'autres, elle est plutôt une méthodologie de synthèse : une « méta méthodologie opérant théoriquement l'intégration de ces différentes méthodes dans l'unité d'un objet signifiant construit scientifiquement⁷⁵ ».

Conclusion

Somme toute, le texte littéraire maghrébin francophone est une composante sine qua non pour désinstaller la catégorisation et l'ethnocentrisme dans l'agir de l'étudiant marocain et les substituer par un comportement interculturel. Le fait de connaître les tenants et aboutissants de la culture originelle n'est pas une finalité en soi. L'étudiant marocain doit être capable de dépasser sa culture d'origine, la culture d'accueil (française ou francophone) et embrasser une troisième culture « en transformation perpétuelle », seule garante de la survie des générations futures.

Pour pouvoir enseigner l'interculturel par la littérature, certaines mesures d'ordre didactique sont à prendre. Le choix des textes est primordial. Il importe de travailler sur des textes modernes voire contemporains. L'époque prémoderne, elle, se caractérisait par un système de valeur inamovible basé sur la naissance, la filiation, le droit divin et par une identité toute faite. Kaufmann atteste, dans ce sens, que vouloir « appliquer [le concept d'identité] à des sociétés anciennes est souvent un contresens ; la quête identitaire est intrinsèquement liée à la modernité. Elle ne s'impose d'ailleurs véritablement que dans la période contemporaine, avec la généralisation de l'invention de soi individuelle⁷⁶ ».

En recourant à la didactique de l'interculturel, l'enseignant universitaire exploitera l'approche interculturelle capable d'analyser les interactions culturelles dans leurs acceptions les plus larges et qui définissent l'essence même de l'humanité, à savoir les cultes, les us et les rites.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, Martine ; Porcher, Louis, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « L'Éducateur », 1996.
- Abdallah-Pretceille, Martine, *L'Éducation interculturelle*, Que sais-je ?, 1999.

⁷⁵ Louis Marin, « L'œuvre d'art et les sciences humaines », *Encyclopaedia Universalis*, Symposium Paris, EU, 1980, vol. 17, p. 141.

⁷⁶ Corinne Martin, « Jean-Claude Kaufmann, L'invention de soi. Une théorie de l'identité », *Questions de communication*, 7 | 2005, mis en ligne le 23 mai 2012, URL : <<http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/5591>> (consulté le 03 octobre 2020).

- Abdallah-Preteceille, Martine, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos, 2003.
- Audigier, François, « Savoirs enseignés - savoirs savants. Autour de la problématique du colloque », Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales, Actes du colloque *Savoirs enseignés - savoirs savants*, Paris, INRP, 1988.
- Barthes, Roland, « Littérature / Enseignement », *Pratiques*, 1975.
- Baumgratz-Gangl, Gisela, *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris, Hachette FLE, coll. « Références », traduit de l'allemand par Daniel Malbert, 1993, édition princeps Paderborn 1990.
- Beacco, Jean-Claude, *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, 2000.
- Benveniste, Émile, *Problèmes de linguistique générale*, t. I, Paris, Éd. Gallimard, 1966.
- Benzakour, Fouzia, « Le français au Maroc. Le problème des doublets : entre dénotation et connotation », Actes des IV Journées scientifiques, *Contacts de langue et identités culturelles*, Les presses de l'Université Laval, Actualité scientifique, AUPELF-UREF, 2000.
- Benzakour, Fouzia, « Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires », revue *Hérodote*, n. 126, « Géopolitique de la langue française », Paris, éditions La découverte, 2007.
- Bertrand, Olivier ; Mucchielli, Jean-Louis ; Zitouna, Habib, « Fusions et acquisitions transfrontalières des années 1990 », *Revue de l'OFCE* 2005/3 (n° 94), pages 45 à 70, <<https://www.cairn.info/revue-de-l-ofce-2005-3-page-45.htm>> (consulté le 30 septembre 2020).
- Bishop, Marie-France ; Butlen, Max, « Présentation. Continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature », *Le Français aujourd'hui*, n°168, 2010.
- Blanchet, Philippe, « L'Approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement / apprentissage de la pluralité linguistique », *Synergies*, n°3, Chili, 2007.
- Boiron, Michel, « Les idées pour lire en classe », *Le Français dans le Monde*, n° 3/3, 2001.
- Bourdet, Jean-François, « Littérature et apprentissage », Actes des 7èmes Rencontres de l'ASDIFLE (Association de Didactique du Français Langue Etrangère), 11 et 12 janvier 1991 : « Les enseignements de la littérature », Les Cahiers de l'Asdifle, n° 3, Septembre 1991, 7èmes Rencontres de l'ASDIFLE, Jan 1991, Paris, France, hal-02159372.
- Bulletin officiel* n 5964 bis du 28 chaabane 1432.
- Byram, Michael, « Sociétés culturelles, personnes pluriculturelles et projet d'éducation interculturelle », *Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, <www.coe.int>.
- Charles, Michel, « La Lecture critique », *Poétique*, n° 34, 1978, p. 129-151.

- Chevallard, Yves, *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.
- Chevrier, Sylvia, « Edward Hall: la culture comme système de communication », *Le Management interculturel*, collection « Que sais-je ? », Presse Universitaire de France, 2003.
- Clanet, Claude, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1993, Edition princeps 1990.
- Cuq, Jean-Pierre ; Gruca, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.
- Demaizière, Françoise ; Narcy-Combes, Jean-Paul, « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches, TIC », *Alsic*, n°8, 2005, p. 45-64.
- Demorgon, Jacques, *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Paris, Anthropos, 1996.
- Develay, Michel, *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF, 1992.
- Finkielkraut, Alain, *Un cœur intelligent*, Paris, Stock / Flammarion, 2009.
- Foucault, Michel, *Les Mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966.
- García Pradas, Ramón, « Sur l'utilité du texte littéraire dans l'enseignement du FLE à l'université : un défi linguistique et interculturel », Université de Castilla-La Mancha 2010, <yumpu.com/fr.documentview/17093866/sur-lutilite-du-texte-litteraire-dans-lenseignement-du-fle-a-luniversite#>
- Glazer, Evelyne ; Guilherme, Manuela ; Del Carmen Mendez Garcia, Maria ; Mughan, Terry, *Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle*, ICopromo, Conseil de l'Europe, CELV/ ECML, juillet 2007.
- Geertz, Clifford, *The Interpretation of cultures*, New York, Basic Books, 1973.
- Gohard-Radenkovic, Aline, *Plurilinguisme, interculturelité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*, Peter Lang éditions, coll. « Transversales », Berne, 2005.
- Goodenough, Ward-Hunt, *Explorations in cultural anthropology. Essays in Honor of George Peter Murdock. Edited by Ward H. Goodenough*, New York, Mc Graw-Hill Book Company, 1957, Hymnes, 1964.
- Grosbois, Muriel, « Les années 2000 - Réflexion didactique », *Didactique des langues et technologies. De l'EAO aux réseaux sociaux*, collection PUPS, Paris-Sorbonne, 2012.
- Hall, Edward Twitchell, *Le langage silencieux*, Point, Essais, 1984, Edition princeps 1959.
- Hutchins, Edwin, *Cognition in the Wild*, MIT Press, 1995
- Khatibi, Abdelkébir, *Penser Le Maghreb*, Rabat, Ed. Maârif Al Jadida SMER, 1993.
- Laplantine, François, *L'Anthropologie*, Paris, Seghers, 1987.
- Leftah, Mohammed, *Au bonheur des Limbes*, Paris, Ed. De la différence, 2006.
- Le Pellec, Jacqueline ; Marcos Alvarez, Violette, *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette éducation, 1991.

- Letellier, Bénédicte, « Penser l'incomparable », dans Hubert Roland, Stéphanie Vanasten, *Les nouvelles voies du comparatisme*, Éditeur Academia Press, 2010.
- Lits, Marc, *Pour lire le roman policier*, Edition De Boeck supérieur, 1994.
- Maalouf, Amine, *Les identités meurtrières*, Paris, Ed. Grasset, 1998.
- Margarito, Mariagrazia, « Présentation », *ELA*, n° 150, 2008.
- Marin, Louis, « L'œuvre d'art et les sciences humaines », *Encyclopaedia Universalis*, Symposium Paris, EU, 1980, vol. 17.
- Mokeddem, Malika, *N'Zid*, Paris, Ed. Du Seuil, 2001.
- Nussbaum, Martha, *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIème siècle ?*, Paris, Flammarion, « Climats », 2011, titre original : *Not for profit*, 2011.
- Senghor, Léopold Sédar, *Le dialogue des cultures*, Paris, Ed. Seuil, 1993.
- Todorov, Tzvetan, *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.
- Vassilef, Jean, « Projet et autonomie », dans Courtois, B. et Josso, Ch. (dir.) *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1997.
- Verbunt, Gilles, *Penser et vivre l'interculturel*, Lyon, Chronique Sociale, 2011.
- Villanova, Roselyne ; Hilly, Marie-Antoinette ; Varro, Gabrielle (dir.), *Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques*, Paris, l'Harmattan, 2001.

SITOGRAFIE :

- <https://telquel.ma/2018/08/20/le-texte-integral-du-discours-de-mohammed-vi_1607935>
- <<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Alterite.htm>>
- <<https://www.institut-numerique.org/chapitre-ii-statut-de-la-langue-francaise-au-maroc-513f69fcd11a02004>>
- <http://portal.unesco.org/fr/ev.phpurl_id=13179&url_do=do_topic&url_section=201.html>
- <https://pdfs.semanticscholar.org/5b53/90078b153ff9d9f805f09c570fb82f90c9a5.pdf?_ga=2.165440255.1146487529.1601652874-1454502154.1601652874>
- <<http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/5591>>
- <http://asl.univ-montp3.fr/e41slym/INTERCULTUREL_3.pdf>