

Université Sidi Mohammed Ben Abdellah
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Dhar El Mehraz - Fès



CEDOC : Esthétiques et sciences de l'homme

Formation doctorale : Laboratoire de recherche en langue, littérature,

Communication et Didactique (2LCD)

Spécialité : études françaises

Thèse pour l'obtention du doctorat

Sujet de thèse :

**La didactique de l'interculturel et les œuvres intégrales
en classe de F.L.E: Contraintes et perspectives.
« Le cas du cycle secondaire qualifiant au Maroc »**

Candidat : EL AICHE HOUDA

CNE : 03/21830589

Directrice de thèse :

Pr. AMINA HIHI

Année universitaire : 2018 – 2019

Remerciement

En premier abord, je tiens à m'acquitter d'un réel devoir de reconnaissance à l'égard d'un professeur illustre et éminent, aux mérites humains et scientifiques incontournables. Ma profonde et vive gratitude va à Madame le professeur HIHI AMINA pour m'avoir fait l'honneur d'accepter d'encadrer mon travail. J'espère qu'elle en trouve de quoi justifier sa confiance.

Il m'est vraiment très agréable de saisir cette occasion pour le souligner. Que mon estime et mon respect les plus profonds lui soient adressées, en mon propre nom et en celui de tous ceux qui ont eu la chance scientifique de s'insérer parmi ses disciples ou de prendre part à ses interventions.

Je présente par la même toute ma considération à Monsieur le professeur Chakib Tazi, pour les efforts qu'il n'a cessé de déployer en vue de mener à bien notre formation et pour ses actes de grâce parentale dont il entoure ses étudiants.

Je tiens, aussi, à adresser un grand merci à tous ceux qui m'ont prêté main forte et m'ont permis d'achever ce travail.

Dédicace

A mes chers parents :

Sachant que toute étape franchie vous procurait joie et bonheur, sachant également que ces pas positifs sont l'œuvre de votre amour et votre soutien sans limite, sachez chers parents que l'amour que je vous porte en mon for intérieur est sans égal. Je vous suis très reconnaissant et que Dieu vous protège et vous préserve.

A mon cher mari Khalid :

Merci d'avoir donné un sens à ma vie.

Merci pour ton amour, ton soutien et tes encouragements qui ont toujours été pour moi d'un grand réconfort.

Merci pour ta gentillesse et ton sens du sacrifice.

A mon très cher petit poussin « Amine » :

C'est à toi mon adorable ange, ma joie, mon petit trésor que maman dédie ce travail pour te dire que tu resteras pour toujours le rayon du soleil qui égaye ma vie.

Je t'aime mon bébé

A mes frères et sœurs :

Mes remerciements les plus chaleureux et mes respects les plus dévoués, car je savais que votre cœur et votre esprit ont toujours été avec moi.

A mes amis :

Votre soutien moral m'a toujours réconforté et poussé à aller de l'avant en donnant le meilleur de moi-même. Merci infiniment

A vous tous merci

Sommaire

Introduction	p.18
<u>Partie 1 : la compétence interculturelle et les œuvres intégrales en classe de F.L.E, un cadre théorique pluriel</u>	
Chapitre 1 : perspective interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères.	P.25
I/ L'histoire de l'interculturel : vue panoramique	P.27
1. La fin du colonialisme	P.27
2. L'immigration	P.28
3. Les aléas de l'intégration de groupements culturels minoritaires	P.29
a) L'origine ethnique différente des populations immigrées	P.29
b) Les revendications d'intégration pluraliste des jeunes générations	P.30
II/ L'interculturel : Question de terminologie	P.31
1. culture	P.32
2. L'étranger	P.35

3. L'acculturation	P.38
4. L'assimilation	P.41
5. Différence/ diversité	P.44
6. L'intégration pluraliste	P.47
7. Principe de coupure et situation pluriculturelle	P.49
<u>III/</u> Quelques obstacles épistémologique	P.52
1. Préjugés et stéréotypes	P.52
a) Question de définition	P.55
b) La bivalence du stéréotype	P.60
2. Préjugés et approche antidiscriminatoire	P. 63
a) L'anti discrimination : un concept pour la diversité et contre la tolérance.	P.66
b) Les objectifs de l'approche anti discriminatoire et les principes de leur application	P.67
<u>IV/</u> Vers une pédagogie interculturelle :	P.72
1. Proposition pour une définition	P.72
a) A la recherche d'un objet et d'un public	P.73
b) Education et décentration	P.76

c) Education de la relation à l'autre	P.80
2. Les domaines d'application de la pédagogie interculturelle	P.82
a) L'éducation interculturelle et la scolarisation des enfants de migrants	P.83
b) Ethique de l'altérité	P.85
V/ L'enjeu interculturel	P.88
1. Le dépassement de l'ethnocentrisme	P.88
2. dépassement des relations culture/ société	P.89
3. La coexistence et les interpénétrations des ensembles culturels	P.92
Conclusion	P.94
Chapitre 2 : la place de la littérature dans l'enseignement du F.L.E	P.96
I/ L'espace littéraire	P.98
II/ L'universel singulier	P.102
III/ Lecture, interculturelle.	P.110
IV/ La littérature, lieu emblématique de l'interculturel.	P. 112

V/ Le texte littéraire à travers les méthodes d'enseignement du F.L.E	P.117
1. Le texte littéraire «sacralisé» : la méthode dite traditionnelle	P.117
2. Le texte littéraire «rejeté» : la méthode dite directe	P.122
3. La méthodologie active	P.126
4. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle	P.128
5. Le texte littéraire « revalorisé » : l'approche communicative	P.132
VI/ Le cadre européen commun de référence pour les langues :	P.135
1. C.E.C.R et perspective actionnelle	P.135
2. place du texte littéraire dans le CECR	P.137
VII/ Enseignement du français langue étrangère au cycle secondaire qualifiant	P.141
1. Le français au Maroc : Statut ambivalent d'une langue	P.141
2. Le système éducatif marocain	P.143
3. Orientation et articulation des cycles d'enseignement	P.144
VIII/ Les objectifs de l'enseignement du français au Maroc	P.147
1. La Charte nationale d'éducation et de formation	P.147
2. Le français au primaire et au collège	P.148

3. L'enseignement du français au niveau secondaire	P.149
4. Programmes et horaires du français dans le second cycle qualifiant	P. 150
IX/ l'introduction du texte littéraire au cycle secondaire qualifiant :	P.152
X/ Le projet pédagogique :	P.155
XI/ Présentation des modules du français au cycle secondaire qualifiant	P.158
Conclusion	P.170
Chapitre 3 : Les aspects interculturels abordés dans les œuvres intégrales: <i>La boîte à merveilles</i> (Ahmed Sefrioui) – <i>Il était une fois un vieux couple heureux</i> (Mohammed Khair Eddine).	P.172
I/ La littérature Maghrébine d'expression française au carrefour des cultures et des langues.	P.173
1. Littérature maghrébine de langue française ou littérature francophone?	P.173
2. Un débat trop souvent centré sur la question de la langue.	P.177
3. La littérature maghrébine d'expression française : pourquoi écrire et pour qui écrit-on ?	P.179

4. Panorama historique de la littérature maghrébine d'expression française.	P.182
II/ Mohammed Khair-Eddine : la vie à l'œuvre :	P.195
III/ L'œuvre face à la critique	P.198
a) Les pratiques religieuses dans l'œuvre de Mohammed Khair-Eddine	P.199
a) La culture berbère dans l'œuvre de Mohammed Khair-Eddine	P.204
IV/ La culture inventée dans « <i>Il était une fois un vieux couple heureux</i> »	P.207
V/ L'œuvre de Mohammed Khair-Eddine comme métaphore :	P.213
a) Métaphore du miroir éclaté	P.213
b) La métaphore du torrent	P.214
c) Impact de ces deux métaphores sur la question du culturel et de l'interculturel chez Khair-Eddine.	P.216
VI/ Ahmed Séfrioui vu par la critique :	P.217
1. La biographie d'Ahmed Sefrioui	P.217
2. Réception critique d'Ahmed Sefrioui	P.221
a) Les détracteurs : Ahmed .Sefrioui est le	P.221

prolongement de l'esthétique coloniale.	
b) La critique satellite :	P.225
c) La défense de Sefrioui par lui-même :	P.228
VII/ L'univers spatial et socioculturel de l'œuvre de Ahmed Sefrioui	P.231
1) L'historicité de l'œuvre	P.231
2) L'univers féminin dans le récit de Sefrioui	P.236
VIII/ Socialisation et représentation sociale dans la Boite à Merveilles	P.240
1. L'image de soi dans le monde rêvé :	P.242
2. L'enfant et les autres personnages adultes :	P.243
a) L'enfance sous le signe des femmes :	P.244
b) L'enfant dans l'univers masculin :	P.246
3. L'école coranique :	P.248
4. L'image du bain maure :	P.249
Conclusion	P.252
<u>Partie 2 : De la théorie à la pratique</u>	

Chapitre 1 : Questionnaire destiné aux professeurs du français langue étrangère au cycle secondaire qualifiant :	P.257
I/ Description du questionnaire	P.259
II/ Echantillonnage	P.263
III/Contenu et analyse des résultats :	P.264
1. La formation des enseignants à l'interculturel	P.264
2. Le rôle de l'enseignant en classe du français langue étrangère	P.269
3. Autour du texte littéraire : (caractéristiques ; intérêt pédagogique)	P.272
a. L'utilité de l'intégration de l'œuvre intégral au cycle secondaire qualifiant	P.272
b. La littérature française ou la littérature maghrébine d'expression française :	P.273
c. L'intérêt pédagogique du texte littéraire :	P.274
d. L'enseignement culturel de la langue française :	P.274
4. Texte littéraire et apprenants :	P.278
1. Attitudes des élèves :	P.278

2. Difficultés des élèves face au texte littéraire :	P.280
5. L'exploitation pédagogique du texte littéraire :	P.283
6. obstacles de la mise en place de la didactique de l'interculturelle	P.291
7. Former les apprenants du FLE à l'interculturel :	P.293
Conclusion	P.298
Chapitre 2 : Questionnaire destiné aux élèves du cycle secondaire qualifiant	P.299
I/ Présentation du questionnaire :	P.300
1. Le type de recherche	P.300
2. Questionnaire	P.300
3. La population visée	P.304
4. Les participants	P.304
5. Le déroulement de la collecte des données	P.304
6. L'instrument de collecte de données	P.305
7. Le traitement et analyse des données	P.307

8. La description des représentations	P.307
8. Les considérations éthiques de la recherche	P.308
10. Les limites de la recherche	P.308
11. Les pertinences scientifiques et sociales de la recherche	P.309
II/ Présentation des résultats	P.310
1. Présentation	P.310
2. Analyse des résultats	P.319
a. La lecture littéraire en classe de français: une lecture scolaire assujettie	P.319
b. La lecture littéraire dans la classe de français : une lecture d'épanouissement culturel et personnel	P.320
c. La lecture littéraire en classe de français: une lecture de plaisir personnelle et subjective	P.321
d. La lecture littéraire en classe de français : un mal nécessaire	P.322
Conclusion	P.324
Chapitre 3 : Exploration didactique de la perspective interculturelle en classe de F.L.E	P 325
I/ Description de l'expérimentation	P.326

II / Déroulement des enseignements :	P.328
a) Séance n°1 : pré-test	P.328
b) Séance n°2 Thème : les fêtes en France « Noël »	P.331
c) Séance n°3 Thème : Le statut social de la femme	P.334
d) Séance n°4 Thème : La mode pour les français	P.337
e) Séance n°5 Thème 1: La famille et les rapports parents/ enfants Thème 2 : La religion (les rites religieux)	P.340
III/ Remarques générales sur l'expérimentation	P.343
Conclusion générale	P. 346
Bibliographie	P.348
Annexes	P.358

Le cortège passé et j'y cherché mon corps,
Tous ceux qui survenaient et n'étaient pas
Moi-même, amenaient un à un les morceaux
De Moi-même.

Guillaume Apollinaire

Introduction

La mondialisation des marchés économiques et le flux croissant de populations amènent de plus en plus les individus à communiquer à l'échelle planétaire, à rencontrer, échanger, vivre et travailler avec des interlocuteurs issus de contextes linguistiques et socioculturels extrêmement variés. Face à un tel défi, l'enjeu serait donc de savoir gérer cette abondance et cette mixité.

Cette état de chose appelle de nouveaux paradigmes, et nous amène à penser à une construction à même de favoriser les rapports entre les individus. Une construction qui aiderait à gérer une altérité exponentielle que connaît un monde de plus en plus globalisé : le dialogue interculturel qui est devenu une condition nécessaire des échanges entre les peuples et un élément incontournable du rapprochement entre les civilisations et les cultures.

La différence et la diversité culturelles devenant le paradigme central dans les politiques de gouvernance et du management, doivent l'être aussi dans la gestion pédagogique et didactique au sein des institutions éducatives. En effet, la mission de l'espace éducatif ne se limite plus à la maîtrise des langues mais la dépasse pour porter son intérêt sur le traitement des cultures afin d'assurer une éducation interculturelle aux apprenants.

Apprendre une langue étrangère permettrait à l'apprenant d'élargir son horizon d'échange personnel et professionnel afin de tisser des relations positives avec des interlocuteurs étrangers pour mieux cerner ce profond bouleversement culturel et identitaire que connaît le monde aujourd'hui, l'apprenant d'aujourd'hui serait amené à travailler à côtoyer ou à vivre avec des personnes de différents horizons culturels, des personnes de nationalités diverses où les cultures auront sans doute un rôle à jouer dans la communication.

L'apprenant aura besoin d'une pédagogie ouverte sur le monde contemporain, une pédagogie qui puisse le conduire vers l'idée d'un patrimoine mondial pluriel qui favorise l'ouverture et la tolérance dans un monde de plus en plus conscient de son interdépendance. Grâce à cette pédagogie d'ouverture

l'apprenant abordera le monde de demain avec une volonté incontestable de ratifier une culture de paix et de dialogue pour briser les murs qui entravent la connaissance et le respect de l'autre.

Il convient de dire que l'interculturel serait pour l'apprenant une manière de se conduire et vivre la mondialisation. C'est un concept qui se vit plus qu'il ne se décrit, s'adopte plus qu'il ne s'apprend.

L'ampleur du concept d'interculturel s'est accrue du moment qu'il s'est instauré dans la sphère de la didactique des langues. Il devient de plus en plus l'un des axes nodaux de toute démarche soucieuse de dépasser un enseignement purement linguistique d'une langue étrangère. Dès lors, la jonction du linguistique et du culturel que connote le concept « interculturel » oriente la réflexion didactique vers un enseignement qui s'efforce de tenir compte de l'ensemble des interactions suscitées en classe de langue en plaçant l'apprenant au cœur de toute formation.

En ce sens, il est de plus en plus remarquable que l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère s'appuie sur une démarche visant des objectifs de socialisation, d'éveil aux langues et aux cultures et d'ouverture à d'autres perspectives en se centrant sur l'apprenant en tant que sujet social ayant ses représentations et ses spécificités culturelles. Laquelle démarche s'élabore selon une conception binaire alliant la culture de l'apprenant à celle transmise par la langue enseignée.

L'indissociabilité de l'enseignement de la langue de celui de la culture constitue aujourd'hui l'une des revendications fondamentales d'une didactique ayant un objectif formatif ainsi que pragmatique.

Il est à signaler que l'enseignement du français au Maroc doit contribuer à:

- ✓ L'acquisition d'un moyen de communication permettant à l'apprenant d'accéder au savoir.
- ✓ La familiarisation avec la culture de l'autre et la compréhension mutuelle entre les peuples.
- ✓ L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Il y'a donc nécessité d'affirmer que la culture de l'autre ne doit pas être conçue comme une dimension ornementale du processus conjoint de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère, mais comme une composante nodale dont la valorisation demeure indispensable.

Le constat que nous avons fait en classe de FLE, nous révèle que l'enseignement de la langue étrangère se base sur la présence des textes littéraires.

La littérature est l'un des domaines où certaines questions posées concernant l'interculturel trouvent souvent une réponse, ou du moins sont soumises à l'examen. En effet, de par son universalité et son enracinement dans une culture spécifique, la littérature est l'une des voies les plus efficaces qui permettent la connaissance de l'Homme et du monde. Dans *Éducation et communication interculturelle*, M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher décrivent la littérature comme étant « *l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu* »¹, ils la qualifient de « *lieu emblématique de l'interculturel* »² et l'envisagent comme une « *discipline de l'apprentissage du divers et de l'altérité* »³. Partant de ces idées, le texte littéraire peut être considéré comme un intermédiaire en vue de la rencontre et de la connaissance de l'Autre.

L. Collès, quant à lui, avance dans son ouvrage *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle* que « *le texte littéraire (est) comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel. La multiplicité des regards nous permettra de cerner petit à petit les valeurs autour desquelles celui-ci s'ordonne* »⁴. Ainsi, le texte littéraire peut constituer un moyen d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels car, quelle que soit sa langue d'expression, il renferme souvent une représentation du monde, des valeurs partagées entre une culture et une autre. L'un des moyens de mettre en exergue cette interculturalité dans certains écrits réside dans le fait de graver l'altérité au cœur des œuvres

¹ ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.p.138

² Ibid,p 162

³ Ibid, p.117

⁴ COLLES . L: « Littérature comparée est reconnaissance interculturelle .» De bock – Wesmael , s. a , Bruxelles .1994 , p20

comme une réponse à une demande urgente de (re)connaissance de l'Autre et de dialogue interculturel ; c'est ainsi que certains écrivains recourent à l'intertextualité telle une stratégie syncrétiste qui fait des frontières et reconstruit l'identité **culturelle**.

La littérature maghrébine d'expression française a souvent été perçue comme un espace d'exploration de la pluralité et des métissages des cultures. C'est un espace par conséquent des plus favorable à la réalisation de la dynamique interactionnelle et le champ de l'étude du concept de l'interculturalité et du traitement de l'altérité. De par les inventivités langagières, les intertextualités, les jeux des résonances, les assonances et les consonances qu'elle renferme, la littérature francophone maghrébine est à la fois le lieu où se confrontent et se définissent les cultures. Le lieu de l'émergence de l'Autre, le lieu de l'immersion et de la transcendance. La littérature francophone maghrébine est sans conteste un champ infini de métissage, de l'hybridation, de l'acculturation, de l'entre-langue, mais c'est aussi un espace sans conteste d'une nouvelle altérité linguistique, reflet d'une identité plurielle.

La production de ces textes littéraires est toujours abondante. Le nombre de titres paraissant chaque année dément ainsi les prédictions selon lesquelles ces littératures dites « mineures » devaient inéluctablement disparaître après la décolonisation. Des recherches ayant pour objet leur étude sont très nombreuses ; les approches les sous-tendant sont également très variées allant de l'étude thématique, en passant par l'étude socio-historique et psychanalytique, jusqu'aux approches d'obédience formaliste. Des spécialistes éminents tels que Jean Déjeux, Jacqueline Arnaud, le Professeur Marc Gontard et bien d'autres qu'il ne serait pas possible de citer dans le cadre étroit de cette introduction, ont mis la lumière sur maints aspects des textes littéraires maghrébins

La réception de la littérature maghrébine d'expression française en milieu scolaire est un champ d'investigation qui mérite, à notre sens, un intérêt particulier. Cette investigation est rendue nécessaire en raison des réformes de l'enseignement au Maroc, notamment celles que connaît le statut de la langue française. De là surgit notre problématique : **Dans quelle mesure la didactique de**

la langue française telle quelle est menée dans l'enseignement secondaire qualifiant permet-elle de faire émerger les aspects interculturels latents dans les œuvres intégrales enseignées ?

Pour répondre à cette question il s'avère nécessaire de trouver d'abord des réponses aux interrogations suivantes: dans les nouveaux programmes actuellement en usage au Maroc, quel est le corpus littéraire francophone proposé pour la classe de français? Quels sont les objectifs assignés à la lecture de ces textes ? Comment sont-ils appréhendés ? Quelle est, dans le corpus littéraire proposé par le Ministère de l'Education Nationale, la place des textes littéraires maghrébins ? Quel est le rapport des enseignants et des apprenants à ces textes ? Quelles représentations les enseignants se font-ils de la production culturelle maghrébine? Comment lisent-ils, eux mêmes réellement les textes littéraires maghrébins francophones ? Quel horizon d'attente veulent-ils créer, à travers l'analyse de ces textes, chez les élèves-lecteurs?

Donc l'objectif majeur de cette recherche est de tenter de voir si l'approche du texte littéraire en classe de langue vise à développer chez les apprenants des compétences interculturelles. Pour cela nous avons organisé notre travail en deux parties :

Une partie théorique composée de trois chapitres.

- Le premier évoque l'importance de la compétence interculturelle.

Nous commencerons tout d'abord par la définitions des différentes notions, la langue, la culture, la compétence culturelle et interculturelle et leurs composantes, ainsi que les représentations et les stéréotypes. Le chapitre sera clôturé par les domaines d'application de la pédagogie interculturelle et ses enjeux. Notre objectif dans ce présent chapitre est de montrer l'importance de la compétence interculturelle dans les apprentissages linguistiques.

- Le deuxième chapitre tente de mettre à la lumière le texte littéraire, c'est-à-dire sa place dans les méthodes d'enseignement du FLE, sa définition, ses caractéristiques, ses finalités et ses objectifs dans une classe du FLE. Ce chapitre aura pour objectif de pénétrer l'univers du texte littéraire comme support didactique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

- Le troisième chapitre a pour but d'analyser les aspects interculturels abordés dans les textes littéraires maghrébins francophones étudiés au cycle secondaire qualifiant à savoir « *la boîte à merveilles* d'Ahmed Sefrioui » et « *il était une fois un vieux couple heureux* de Mohammed Khair Eddine »

Une partie pratique qui se structure en trois chapitres :

- Le premier et le deuxième chapitre seront réservés à l'analyse du questionnaire réalisé à l'intention des élèves et des professeurs. Le recours au questionnaire est motivé par le principe de commencer par ce qui se passe en classe de langue
- Le troisième chapitre reflète la mise en pratique de notre réflexion. Nous démontrons en détail le déroulement d'un enseignement s'inscrivant dans une perspective interculturelle dans une classe de deuxième année secondaire. Nous ferons appel à des supports traitant de thèmes variés afin d'aider l'apprenant à identifier les aspects caractéristiques de la culture française et à actualiser ses connaissances de sa propre culture. Notre but est de stimuler sa curiosité quant aux différences et similitudes entre les deux systèmes culturels, il sera ainsi amené à se reconnaître et à remodeler ses attitudes à l'égard de la culture étrangère. Cet apprentissage sera étayé par l'acquisition progressive d'une compétence linguistique dans la mesure où les échanges seront guidés par l'enseignant afin de susciter la créativité langagière chez l'apprenant et l'inciter à s'exprimer librement en français.

Finalement, nous commenterons le prolongement des enseignements et les résultats auxquels nous sommes parvenus.

Partie I :

La compétence
interculturelle et les
œuvres intégrales en
classe de F.L.E, un
cadre théorique pluriel

Chapitre 1 : perspective interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères.

Que dire (encore) de « l'interculturel » ? S'il est des termes utilisés avec beaucoup d'ambiguïté et qui font souvent débattre, celui-ci en fait partie. C'est pour cela qu'il mérite sans cesse d'être abordé sous des facettes particulières. Aller de l'intra culturel à l'interculturel est un long apprentissage que les recherches actuelles continuent d'explorer. A l'heure où se dessine ça et là une tendance à se replier sur soi-même, il semble utile et nécessaire de rappeler que d'autres voies existent pour faire vivre les valeurs fondamentales de l'humanité, comme la reconnaissance de l'autre, le partage ou la solidarité.

Diversité, hétérogénéité, solidarité, altérité, pluralité, ethnocentrisme, égocentrisme, acculturation, métissage, voilà quelques-uns des mots que l'on entend souvent quand on parle d'inter culturalité.

L'interculturel est un concept à l'étrange destinée. Qui chercherait à en dessiner le profil épistémologique constaterait aisément qu'il s'est imposé d'abord vers le milieu des années soixante dix.

Il est identifié par les dominants de l'époque comme une sorte de gadget préposé à combler les immenses carences de l'enseignement aux enfants migrants. On avait beau répéter que « la pédagogie interculturelle » s'adressait à tous les élèves sans exception, que c'était une option à la fois universaliste et spécifique, les ténors, qui luttent toujours dans le sens de leurs propres intérêts, proclamaient hautement que cette notion contestable n'était qu'une rustine sur un trou.

L'interculturelle ne se réduit pas à une proclamation, même s'il reste, sans doute pour longtemps encore une revendication pour une transformation des attitudes. Il est désormais un levier pour la réflexion et l'action, un chemin sûr dans l'obscurité, mais sur lequel il faut veiller constamment de peur qu'il ne soit envahi, effacé, par une végétation parasite proliférante, qui, à la lettre, brouille les pistes et fait disparaître les traces.

De plus en plus de praticiens et de chercheurs des pays francophones s'intéressent, dans le champ de l'éducation et des sciences Humaines aux relations

entre cultures... On parle, de plus en plus souvent, de relations ou de communications interculturelles ; d'où notre interrogation initiale : pourquoi parler de l'interculturel aujourd'hui ?

I) L'histoire de l'interculturelle: vue panoramique

Mais pourquoi aujourd'hui, plus hier, cette réflexion interculturelle est-elle en œuvre, pourquoi est-elle-même indispensable ? Plusieurs raisons semblent nous pousser à cette étude.

1. La fin du colonialisme :

Certaines perspectives de société interculturelle ou d'éducation interculturelle commencent à être évoquées en France dans les années 70, c'est-à-dire quelques dix à quinze ans après l'émancipation des dernières colonies. En situation de domination coloniale, la France- ainsi d'ailleurs que bien d'autres pays européens- ne parvient pas à situer les cultures sur un même plan de valeur. La suprématie militaire s'accompagne, parce qu'elle ne peut s'en détacher, d'une suprématie culturelle ; la « culture française » se vit comme plus évoluée que celle des pays colonisés... ce qui donne bonne conscience au colonisateur investi d'une « mission civilisatrice », chargé qu'il est de conduire vers le « progrès » les peuples « sauvages » ou « barbares ». Dans ce contexte politico-idéologique, l'idée d'une société pluriculturelle qui reconnaîtrait aux cultures dominées une certaine parité ne peut trouver un écho... d'où les références à des idées et des valeurs « universelles » et l'affirmation de la nécessité de les propager... Universalisme malheureusement presque toujours synonyme d'ethnocentrisme... ma vérité étant affirmée universelle parce que je le crois... sans me rendre compte que je le crois parce que je suis le plus fort⁵.

Plus de 20ans après la fin des guerres coloniales, les passions tendent à s'apaiser ; il devient possible de s'intéresser à la culture des autres- dont celle des pays anciennement colonisés- et comme on s'est forcément rendu compte de sa

⁵ B.Brill et H.Lehalle, le développement psychologique est-il universel ?, Paris, PUF, 1988, p.14

propre faillibilité, de reconnaître à la culture de l'autre une valeur... autant de valeur qu'à la sienne... et parfois d'avantage lorsque la culpabilité s'en mêle... bref, l'idée d'une société interculturelle qui ne pouvait trouver dans les mentalités un écho favorable pendant la période coloniale en vient à être entendue, voire reconnue par certains comme un modèle socio culturel vers le quel tendre, donc à l'élaboration duquel investir une part de nos énergies.

2. L'immigration :

Il est clair que la dernière décennie a constaté l'émergence et l'importance de flux migratoires nouveaux, non seulement dans la vieille Europe, mais dans d'autres continents et qui exigent des solutions humaines nouvelles d'intégration de populations minoritaires... Si l'on ne veut pas que la rencontre de ces populations tourne en violence et guerre. Ce fut longtemps le travail qui attira les populations du Maghreb vers l'Europe. Mais tout indique que des populations de l'Europe de l'Est sont prêtes à quitter l'orbite de l'ex-URSS pour s'installer dans des terres économiquement plus favorables.

La présence d'importantes minorités maghrébines en France, turque en Allemagne, indo-pakistanaise en Angleterre... revendique une reconnaissance religieuse et culturelle de plus en plus forte et nécessite donc à ce que l'on réfléchisse, dans les systèmes scolaires, à des stratégies nouvelles et plus efficaces pour intégrer les jeunes issus de cette immigration dans des cultures qui leur sont étrangères. Cette intégration doit être pensée non en termes d'assimilation-disparition dans la masse, mais en termes de reconnaissance de l'autre qui dans sa diversité ne joue pas moins le jeu de la solidarité nationale avec le pays qui l'a accueilli.

La situation sociale de cette population est souvent difficile, notamment si elle remplit les banlieues. Elle génère inévitablement des problèmes sociaux nouveaux liés à l'ennui et le désœuvrement dû au manque d'emploi et de formation, au trafic de la drogue, à l'expression de la violence. Cette situation doit être traitée non pas comme une caractéristique quasi « in se » de l'immigré mais comme un

phénomène social d'une classe exclue de la richesse des autres⁶. Néanmoins une bonne connaissance de l'Autre est indispensable dans cette résolution des problèmes car chaque culture possède également sa manière de résoudre les difficultés sociales.

3/ Les aléas de l'intégration de groupements culturels minoritaires :

Avec une tendance assimilationniste prévalente, l'intégration socioculturelle de groupements culturels minoritaires ne posait pas de problème, du moins au niveau politique et institutionnel. Par exemple en 1973, les enfants étrangers constituaient dans certains départements (Alpes-Maritimes) près du tiers des effectifs de la population scolaire. Malgré cela, pas de prise en compte de cette hétérogénéité culturelle : le programme scolaire avait pour fonction de rendre les enfants scolarisés culturellement homogènes.

Nos remarques à propos de l'école ne font qu'illustrer une politique assimilationniste générale : des réflexions analogues pourraient être faites à propos de n'importe quelle autre organisation sociale.

Les résultats d'une telle politique assimilationniste sont difficiles à évaluer. Les communautés immigrées antérieurement aux années 60 et aussi les subcultures régionales, professionnelles... tendent à se fondre dans « un tissu » national. Avec des enfermements, d'isolement, de souffrances... Ces dysfonctionnements liés à une politique d'assimilation aveugle conduit, depuis plus d'une décennie, à poser les problèmes d'intégration culturelle en termes différents⁷. A ces changements de conception de l'intégration, plusieurs facteurs ont contribué :

a) L'origine ethnique différente des populations immigrées :

Jusqu'à ces dernières années la majorité des immigrés en France c'était d'origine européenne : Italiens, Portugais, Espagnols, Polonais... Cette

⁶ Bernard Stassi, *L'immigration : Une chance pour la France*, Paris, Laffont, 1985, p.75

⁷ Ibid. p.66

prépondérance européenne des populations immigrées est allée en s'atténuant ; en 1982, sur 4 200 000 immigrés, 2 000 000 environ étaient d'origine africaine, essentiellement maghrébine. De cette augmentation des populations d'Afrique sur le sol national découlent plusieurs conséquences :

D'abord une « visibilité sociale » plus forte : l'africain ou le Maghrébin sont aisément repérables, ne serait-ce que par la couleur de leur peau ou le crêpage de leurs cheveux. Visibilité accentuée par des modes de vie très différents des modes de vie européens, par exemple, dans la manière de se nourrir ou dans le goût prononcé pour des modes de vie communautaires...

Ensuite une « distance culturelle » plus grande, par rapport à la culture française, que celle des populations européennes. Distance plus grande au plan linguistique : le français, l'italien, l'espagnol, le portugais...ont des racines gréco-latines communes ; distance plus grande encore quant aux traditions idéologico-religieuses plus ou moins associées à des valeurs culturelles essentielles, les pays européens s'inscrivant dans une tradition judéo-chrétienne tandis que les pays du Maghreb et bon nombre de pays d'Afrique Noire se référant à la tradition islamique, si bien que l'islam est devenu, après le catholicisme, la deuxième religion de France.

b. Les revendications d'intégration pluraliste des jeunes générations :

Comme exemple de jeune génération en mal d'intégration culturelle nous évoquerons brièvement les enfants d'immigrés devenus adolescents ou adultes, ceux qu'improprement on appelle « deuxième génération » et qui ont vécu en France toute leur vie. Cette « deuxième génération », tiraillée entre des références identitaires contradictoires revendique un mode d'intégration culturelle pluraliste, qui soit capable de faire exister des ensembles culturels différents, voire d'assumer des normes et des valeurs culturelles contradictoires⁸.

⁸ Enquête sur la France multi- raciale de J.P.Moulin, Paris, Calman Levy, 1985

Cette revendication est nouvelle et on peut se demander pourquoi elle ne s'est pas manifestée plus tôt dans l'histoire. Le levier principal de cette revendication pluraliste consiste, semble-t-il, en l'accès de ces jeunes générations aux modes d'expression et de communication privilégiés de la culture dominante, en particulier la langue écrite et les media audio-visuels. De manière paradoxale, il semblerait qu'une culture minoritaire, pour entamer un dialogue avec la culture dominante doive le faire sur le terrain de celle-ci, en s'appropriant ses modes d'expression et de communication.

La « beur génération », parfois avec beaucoup de difficultés, a accédé à l'écrit ainsi qu'aux modes d'expression et de communication médiatiques. C'est donc avec des modes d'expression et des outils culturels analogues à ceux de la culture dominante qu'elle amorce un dialogue interculturel, avec, pour la première fois, des interrelations possibles, une chance d'être entendue.

Tous ces facteurs donnent naissance à une nouvelle vision de l'intégration culturelle. « (...) il convient de poser le concept de dialogue entre les cultures, il importe d'ouvrir chaque culture à toutes les autres dans une perspective largement internationale. La spécificité, d'une part, et les relations interculturelles, de l'autre, apparaissent comme deux termes complémentaires qui donnent son équilibre à l'ensemble des activités »⁹

Une fois le terme « interculturel » introduit et validé, l'attention se détourne vers le problème de son emploi et de sa terminologie, chose qu'on essayera de traiter dans la partie qui suit.

II/ L'interculturel : question de terminologie

Les termes que nous utilisons pour signifier les interrelations entre groupes culturels sont, la plupart du temps, généraux voire syncrétiques. Ils sont en effet très souvent empruntés à différents secteurs du savoir- en particulier aux sciences

⁹ C. Clanet (1990) *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, p. 71.

humaines- et parfois aussi au vocabulaire politique ou idéologique. C'est dire que des efforts de définition ou de redéfinition doivent être poursuivis afin de rendre certain nombre de notions clés opérantes dans le champ des relations interculturelles.

Le concept d'éducation interculturelle suggère l'existence d'une pluralité d'univers culturels entre lesquels il s'agirait d'établir de meilleures relations. Le problème fondamental auquel aurait à faire face ce nouveau courant éducatif serait celui des rapports entre la culture dominante dans un pays donné, la culture d'accueil et les cultures immigrées.

Cette conception très répandue conduit à lier la pertinence de l'introduction d'une perspective interculturelle en éducation à la présence de communautés dont la culture est différente de la culture majoritaire. Il s'agit là, bien sûr d'une question centrale dont doit se préoccuper tout programme de formation visant à introduire une perspective interculturelle en éducation. Mais si on centre trop exclusivement l'éducation interculturelle sur cette question, on risque de ne pas accorder suffisamment d'attention à certaines notions théoriques fondamentales comme les notions de culture, d'identité culturelle et de relativisme culturel. Pour asseoir l'éducation interculturelle sur des bases solides, il apparaît important de réfléchir sur ces notions et sur la signification qu'elles prennent dans le contexte de la modernité.

1/ La culture :

Il n'est pas question de commencer ici longuement les centaines de définitions qui ont été données de ce terme dans différentes disciplines. Nous essayerons seulement de nous situer et de nous démarquer par rapport à deux types de définition :

Celles qui se réfèrent au sens traditionnel courant où le terme « culture » est plus ou moins synonyme de savoir acquis, transmis par les institutions : « Ensemble de connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le

jugement » (Petit Robert). Cette signification du terme culture est toujours liée au « quantitatif », « que ce soit dans un sens général- on est plus ou moins « cultivé »- ou dans un sens particulier –on a une plus ou moins grande culture scientifique, littéraire...- et tend à établir dans la société une hiérarchie sur une échelle de prestige et/ou de pouvoir »¹⁰

Celles qui se réfèrent au sens très général donné par certains anthropologues qui désignent par « culture » ce qui, chez l'homme est distinct de la « nature ». la culture est la partie de l'environnement fabriquée par l'homme. Mais alors, comme le remarque Camilleri, « ... la culture d'un groupe humain se confond à tout instant avec l'ensemble de sa production excédant le biologique. Dès lors le culturel est tellement élargi qu'il en perd toute spécificité et qu'il n'est même plus possible de le délimiter »¹¹

Entre une conception restrictive de la culture (culture= savoir transmis par des institutions et valorisé par un groupe particulier) et une conception extensive (culture=l'ensemble des productions spécifiquement humaines), il nous faut proposer une définition de la culture à partir de laquelle il nous sera possible d'étudier les contacts entre cultures et les transformations qui en résultent. Ou plutôt, les contacts et les transformations qui surviennent lorsque des individus ou des groupes appartenant à des cultures différentes entrent en contact. Cette définition de la culture doit donc prendre en compte d'une part une composante holistique (globale) : l'ensemble des comportements, productions, normes, valeurs, croyances...existantes et particularisées dans un groupement humain et qui font qu'on le repère comme « communauté culturelle », et d'autre part une composante particulière, singulière, liée aux significations que prennent pour les intéressés leurs actes et leurs productions

Ainsi, en venons-nous à une définition psycho-anthropologique de la culture : « la culture comme un ensemble de systèmes de significations propres à un

¹⁰ C.Camilleri, Anthropologie culturelle et éducation, Paris, UNESCO, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1985, p.14

¹¹Ibid. p.8

groupe ou à un sous-groupe, ensemble de significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquelles il se particularise, se différencie des groupes voisins »¹²

Donc le rapport de l'être humain au monde est médiatisé par le sens et la signification, car l'univers des symboles et des signes s'interpose entre l'être et le monde. Univers de symboles et de signes qui n'est inscrit dans nos gènes mais que notre entourage nous transmet.

Et cet univers de signes et de symboles dans le quel nous baignons, nous nous le sommes approprié...d'abord dans l'enfance, mais aussi tout au long de notre vie ; nous l'avons construit ou reconstruit ...nous le construisons et reconstruisons encore. Donc univers personnel, mais aussi univers en grande partie commun avec d'autres. D'autres d'un ensemble humain plus ou moins vaste : groupe, ethnie, pays...Ce sont ces différences d'univers qui permettent de spécifier la notion de culture. Comme l'indique Carmel Camilleri, « la culture est l'ensemble plus au moins lié de significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe sont amenés à distribuer de façon prévalent sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques »¹³. Ainsi tel événement apparemment analogue peut-il prendre des significations fort différentes d'une culture à une autre. Par exemple les parents français d'un enfant de trois ans seront fiers si celui-ci intervient de manière pertinente dans une conversation d'adultes, cette intervention témoignant de sa compréhension, de sa vivacité, d'une « avance » dans son développement...qualités très valorisées dans le contexte culturel occidental. Or, la même intervention d'un enfant du même âge dans tel contexte traditionnel africain pourra être considérée comme une impolitesse grave car contraire aux normes-

¹² C. Clanet, Op.cit. p 16

¹³ C. Camilleri, Op-Cit., p.13

l'enfant doit, avant toutes choses, apprendre les codes relationnels : son intervention contraire aux normes témoigne donc d'un retard –. Donc un comportement n'a pas de sens en soi, mais ne prend sens que par rapport à des ensembles cohérents de normes, de valeurs, d'attitudes, etc. Par rapport à ces « réseaux de sens » que sont les « modèles culturels » qui structurent le groupe de façon profonde et durable. Modèles culturels qui maintiennent l'unité du groupe dans la mesure où les individus adhèrent à ces significations « les plus persistantes et les plus partagées » qui fondent leur « identité culturelle », dans la mesure aussi où ces réseaux de significations, ces « modèles culturels » s'opposent à ceux d'autres groupes.

Nous voyons ici poindre une difficulté. Dans les sociétés complexes- la plupart des sociétés actuelles- les réseaux de significations sont diversifiés, multiples... S'il est relativement aisé de délimiter une culture ou une aire culturelle lorsque tout, ou presque, les différencie- la langue, les structures familiales, la plupart des normes et valeurs, etc.-, il devient beaucoup plus difficile de distinguer des cultures proches dont certains réseaux de significations se recouvrent tandis que d'autres diffèrent. Par exemple on s'accorde volontiers à trouver différentes la culture française et la culture maghrébine ; on différencie moins nettement la culture française de la culture espagnole ou belge... et on hésite souvent à parler d'une culture occitane distincte d'une culture française. Il convient donc, lorsqu'on essaie de délimiter des cultures ou des aires culturelles, de repérer les réseaux de significations qui se recouvrent et ceux qui fondent les différences culturelles.

Cette conception dynamique et interactive de la culture constitue une base solide pour amorcer une réflexion sur la notion d'Autrui, une notion dont il est difficile de se faire une idée claire.

2/ L'interculturel implique l'étranger :

On constate que l'usage de l'adjectif interculturel accompagne dans la vaste majorité des cas un substantif ou une situation dénotant la présence d'un étranger. Ce qui signifie que le champ même de l'inter culturalité est déterminé par l'opposition entre le « nous (plutôt national) » et le « eux, les autres » (autres pays,

autres « cultures »). Donc, il s'agit d'un véritable processus de relation en miroir qui est mis en place.

L'importance de l'autre, en interférence avec le « je », constitue un axe essentiel, tant par ses composantes au niveau psychologique, que par ses implications au niveau social et surtout dans les relations intergroupes et interindividuelles. En effet « toute relation implique une définition de soi par l'autre et de l'autre par soi »¹⁴

L'autre, ce n'est pas l'étranger, l'autre au sens le plus général du terme, c'est tout simplement celui qui n'est pas moi.

On adoptera simplement comme principe de recherche que l'autre, c'est celui qui n'a pas la même culture que moi. Certes, personne n'est tout à fait identique culturellement, même parmi les plus proches : chacun en effet exprime à sa manière la culture au sein de laquelle il est né. En revanche entre moi et l'autre, il y a des différences : une langue que je ne parle pas, des pratiques alimentaires, vestimentaires, sociales, religieuses qui ne sont pas les miennes. En ce cas, l'autre que je rencontre souvent involontairement, ce n'est pas seulement l'étranger, mais d'abord l'étrangeté, ce qui désarçonne et inquiète. De l'autre, je peux vouloir me protéger et fuir. Paradoxalement, l'autre, c'est aussi celui que je peux souhaiter rencontrer, par souci de découverte ou volonté d'exotisme : en ce sens l'autre me distrait de ma propre lassitude. Bref, on rencontrerait l'autre, non pour lui-même, mais pour résoudre nos propres difficultés.

La rencontre avec l'autre, c'est d'abord la découverte de l'étrangeté et c'est aussi la rencontre de soi-même. En rencontrant, dans un véritable échange celui qui n'est pas moi, c'est moi-même que je découvre.

¹⁴ Laing R.D., *Soi et les autres*, Gallimard, 1971 , P.99, Ed. originale, 1961

On se permettra de reprendre une image forte ancienne puisqu'elle est racontée par Platon. Il s'agit de l'allégorie de la Caverne¹⁵ : un homme est enchaîné dans un antre obscur. Il voit des ombres projetées sur la paroi. Il les prend pour la réalité. Afin qu'il puisse en être conscient, il est nécessaire qu'intervienne un autre qui l'arrache à l'obscurité (il lui fera découvrir, hors de la caverne, la lumière du soleil) et lui permette ainsi de comprendre que ce qu'il croyait être la réalité ne l'était pas. Il lui fallait changer de point de vue. Or, ce changement se fait douloureusement. L'allégorie multiplie en effet les indices qui convergent en ce sens : il faut parcourir un chemin rude et escarpé, le passage de l'ombre à la lumière est brutal, la délivrance des chaînes fait mal. Bref, sans l'autre, c'est l'enfermement dans la caverne qui eût été préféré. La suite de l'histoire précise d'ailleurs que la réussite n'est jamais assurée puisque l'on peut être tenté de revenir au confort des habitudes acquises dans cette caverne. Que nous apprend cette allégorie pour le propos qui nous concerne ?

Que la rencontre avec l'autre est indispensable si l'on veut passer de l'erreur à la vérité, c'est-à-dire échapper aux certitudes préétablies - on le sait, c'est la description de l'entreprise du pédagogue. Celle-ci est comprise sur le modèle de l'accouchement : elle s'accompagne de souffrance et de douleur, mais avec la joie finale de la découverte. On peut être tenté de renoncer, de faire demi-tour et de s'enfermer dans le confort supposé de sa culture d'origine. Le rôle d'autrui est justement de contribuer à éviter cet isolement. Toutefois, il faut admettre qu'une telle rencontre ne puisse se faire facilement¹⁶, qu'il soit source de tensions et d'interrogations : on ne remet pas facilement en cause ce qui semblait être, ne serait-ce que de façon inconsciente, le fondement même de son être social. Parfois le rejet est brutal sous forme d'ethnocentrisme.

Toute rencontre avec l'autre finit par une rencontre avec soi-même. On a vu qu'il ne s'agissait pas ici de psychologie, mais de culture. L'autre est ce qui me

¹⁵ Platon, République, Paris, NRF, coll. La Pléiade, t.2, livre VII. On récusera ici l'accusation d'ethnocentrisme en se rappelant que la diffusion de la culture grecque s'est faite, au Moyen Age, par l'intermédiaire des traductions en langue arabe.

¹⁶ Andrée Collot, Guy Didier, Béchir Louestali, la pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens, « Documents, actes et rapports pour l'éducation », Nancy, CRDP de Lorraine, 1993

révèle à moi-même. Certes, l'autre est d'abord cause de désordre, d'inquiétude et d'interrogation. L'interrogation peut être levée dans la mesure où elle permet de comprendre le caractère relatif de toute culture mais qu'il y a aussi un certain nombre d'universaux. Ceux-ci permettent de reconnaître en l'autre l'humanité que je crois saisir en moi, de la développer, l'enrichir. En ce sens, l'étrangeté de l'autre est révélation de ma propre étrangeté.

3/ L'acculturation : lieu anthropologique du rapport à l'autre :

Formé à partir du latin *ad* (le *ac* initial renvoie au latin *ad*), qui exprime le rapprochement, le terme «acculturation» a été proposé dès 1880 par les anthropologues nord-américains. Longtemps utilisé en anthropologie, ce concept a aussi été employé pour rendre compte des changements culturels dans les sociétés modernes. En 1936, M.Herskovits, R. Linton et R.Redfield proposent dans le *Mémoire pour l'étude de l'acculturation* une définition qui fait encore autorité : « L'acculturation est l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes...Selon cette définition, l'acculturation doit être distinguée du changement culturel, dont elle n'est qu'un des aspects- et de l'assimilation, qui n'en est qu'une des phases. Elle doit être également différenciée de la diffusion qui, bien que se produisant dans tous les cas d'acculturation, peut non seulement se produire sans qu'il y ait contact de groupes, mais encore qui ne constitue qu'un des aspects du processus d'acculturation » 17

L'acculturation ainsi définie ne se réalise pas hors d'un contexte social, contexte caractérisé par des rapports entre les groupes en présence. Par ailleurs, « L'acculturation ne varie pas seulement en fonction des populations en contact. Elle se différencie aussi en fonction des cultures en présence, suivant que celles-ci sont proches ou éloignées l'une de l'autre, suivant le degré de prestige dont jouit chacune d'elles et suivant que les groupes en contact sont, en eux-mêmes,

¹⁷ Redfield, Linton, Herskovits, *American Anthropologist*, 1936, 38.

culturellement homogènes ou hétérogènes. Il reste que les notions de proximité/ éloignement, d'homogénéité/ hétérogénéité et de prestige sont des notions relatives, et seule la comparaison différentielle justifie l'usage qu'on en fait »¹⁸

L'ensemble de ces paramètres contribue à prouver que le phénomène d'acculturation est un processus complexe qui met en jeu un certain nombre de variables. Cette complexité engendre parfois des conflits, en effet, « les situations d'acculturation ont surtout produit des effets traumatisants quand l'une des cultures en présence s'est présentée – à tort ou à raison – comme supérieure à l'autre et a prétendu la supplanter »¹⁹

Dans l'analyse de toute situation d'acculturation, il faut prendre en compte autant le groupe donneur que le groupe receveur. Si l'on respecte ce principe, on découvre vite qu'il n'y a pas à proprement parler de culture uniquement «donneuse » ni de culture seulement « receveuse ». L'acculturation ne se produit jamais à sens unique. C'est pour cette raison que Bastide propose les termes d'« interpénétration » ou d'« entrecroisement » des cultures, en lieu et place de celui d'acculturation qui n'indique pas clairement cette réciprocité d'influence.

Bastide construit donc sa typologie à partir de trois critères fondamentaux, l'un général, le deuxième culturel, le troisième social. Le premier critère est la présence ou l'absence de manipulation des réalités culturelles et sociales. Trois situations types peuvent se présenter.

Celle d'une acculturation « spontanée », « naturelle », « libre » (en fait jamais complètement). Il s'agit d'une acculturation ni dirigée ni contrôlée. Dans ce cas, le changement est dû au simple jeu de contact et se fait, pour chacune des deux selon sa logique interne propre.

¹⁸ Abou.S. , L'identité culturelle, relations interethniques et problèmes d'acculturation, Paris, Anthropos, 1981, P.52.

¹⁹ Maistriaux R., « Psychanalyse du contact humain dans les civilisations différentes », in Revue de Psychologie des Peuples, 1966, 1^{er} trimestre, p.43.

Celle d'une acculturation organisée, mais forcée, au bénéfice d'un seul groupe, comme dans le cas de l'esclavage ou de la colonisation. Il y a alors volonté de modifier à court terme la culture du groupe dominé pour le soumettre aux intérêts du groupe dominant. L'acculturation reste partielle, fragmentaire. Bien souvent, elle est un échec (du point de vue des dominants), car il y a méconnaissance des déterminismes culturels. Il y a fréquemment déculturation sans acculturation.

Celle de l'acculturation planifiée, contrôlée, qui se veut systématique et vise le long terme. La planification se fait à partir de la connaissance supposée des déterminismes sociaux et culturels. En régime capitaliste, elle peut aboutir au « néocolonialisme ». En régime communiste, elle prétend construire une « culture prolétarienne » qui dépasse et englobe les « cultures nationales ». L'acculturation planifiée peut résulter d'une demande d'un groupe qui souhaite voir évoluer son mode de vie, par exemple pour favoriser son développement économique.

Le deuxième critère, d'ordre culturel, est la relative homogénéité ou hétérogénéité des cultures en présence.

Enfin, le troisième critère, celui-là d'ordre social, est la relative ouverture ou fermeture des sociétés en contact. Suivant qu'il s'agit de sociétés à caractère plutôt communautaire, peu différenciées socialement, ou au contraire de sociétés plus individualisées et plus différenciées, elles sont plus ou moins perméables aux influences culturelles extérieures.

Ainsi, Roger Bastide (1898-1974) dans une étude portant sur les religions africaines au Brésil²⁰, considère que l'acculturation correspond à un processus se déroulant en plusieurs étapes.

Chaque groupe social emprunte certains traits culturels aux autres groupes sociaux, grâce à un processus de sélection.

²⁰ Bastide.R., Les religions africaines au Brésil. Vers une sociologie des interpénétrations de civilisations. Paris, Presse Universitaire de France, 1960, p.345.

Les traits culturels empruntés ne sont pas simplement transférés d'une culture à l'autre, ils subissent une transformation, une adaptation au nouveau contexte (processus de réinterprétation).

Enfin, la réinterprétation des modèles culturels étrangers implique des modifications structurelles dans tout le système culturel (processus de restructuration)

Dans une telle conception, l'acculturation est un phénomène universel qui connaît des formes et des degrés divers selon les sociétés : l'histoire de toute culture peut être considérée comme un processus permanent de transformation des modèles culturels. À ce titre, R. Bastide parle de double acculturation. Pour montrer que, dans la plupart des cas, chacun des groupes en contact voit sa culture se modifier. Il n'existe donc pas de « modèle culturel pur » qui s'imposerait aux autres.

Toute culture, toute sorte de représentation a subi-plus ou moins- une influence extérieure de l'autre culture. Une influence qui nous ramène parfois à une disparition totale de la culture de l'autre au profit de la culture de l'autre avec lequel il est en contact, d'où la notion de l'assimilation.

3/ L'assimilation :

L'assimilation terme issu d'une expression juridique latine, est, selon Olivier Douard « traiter l'autre à égalité comme les deux plateaux équilibrés d'une balance ; il a acquis au XIX siècle, le sens d'intégrer, de faire disparaître l'élément étranger dans le corps social »²¹. La signification du terme assimilation vient du droit romain et recouvre une double acception : d'une part l'action de rendre

²¹ Doaurd Olivier, Immigration, intégration : les mots pour le dire, [www.leris.org / immigration-integration-les-mots-pour-le-dire](http://www.leris.org/), p1-17

semblable dans le sens de faire accéder à l'égalité, d'autre part l'acte de l'esprit qui regarde comme semblable ce qui est en réalité distinct²²

L'assimilation signifie une absorption radicale, une sorte de digestion sociale dans laquelle l'identité d'origine disparaît totalement, l'assimilé étant englouti, transformé sans réserve et sans retour. Le sens de la notion évolue jusqu'à désigner le fait de s'approprié, de faire sien. Au cours de la période de la constitution de la sociologie, des années 1880 aux années 1950, le terme fut d'abord utilisé, aussi bien aux Etats-Unis qu'en France, pour désigner selon Dominique Schnapper, le processus par lequel les nouveaux immigrants devenaient progressivement des membres de la société d'installation. L'assimilation comme processus niant et détruisant les cultures d'origines des immigrés se voit dénoncée comme étant dès lors connotée par le nationalisme, le colonialisme et l'impérialisme.

La sociologie américaine pose l'assimilation comme finalité inévitable et souhaitable. Une majorité de sociologue s'opposent à l'avis des chercheurs de l'Ecole de Chicago, pour qui l'assimilation constitue un moyen démocratique pour faire participer aux membres des groupes minoritaires à la vie collective, sans les contraindre pour autant à renoncer à leur culture d'origine : le melting –pot était un échec et il est condamnable²³. Lorsqu'ils s'assimilent, les immigrés adoptent les particularités et les habitudes du pays d'accueil et renoncent pour cela, à leur mode de vie propre.

L'assimilation est un processus et non un état. Ce processus peut être vu comme une succession de phases étroitement liées les unes aux autres. Milton Gordon²⁴ distingue quant à lui sept étapes successives de l'assimilation par lesquelles passent normalement les diverses populations issues de l'immigration :

²² Hessel Stephane, Johanet Gilles, Schiettecatte Paul, Guignard-Hanon Claire, Immigration : le devoir d'insertion, Paris, la documentation française, vol.1, 1998. P.216

²³ Schnapper Dominique, Qu'est ce que l'intégration, Paris, Gallimard, 2007, p80

²⁴ Gordon M. M. (1964). Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion and National Origin, New York, Oxford University Press.

l'assimilation culturelle, structurelle, conjugale, identificatoire, l'absence d'hostilité puis de discrimination et enfin la dernière étape, l'assimilation civique.

L'assimilation culturelle désigne la phase de l'adoption par le groupe minoritaire des modèles culturels de la société d'accueil, de la langue, des habitudes vestimentaires, des goûts musicaux ainsi que le respect des pratiques sociales et politiques. Il s'agit d'acquérir de nouveaux moyens, d'apprendre à user de mécanismes sociaux nouveaux²⁵. l'assimilation structurelle définit l'entrée des minorités ethniques dans les groupes primaires, c'est-à-dire, les associations, les clubs, les institutions, et les réseaux de proximités (voisinage, ami, famille). l'assimilation conjugale consiste à choisir son conjoint dans le groupe majoritaire, en dehors de son groupe d'origine. L'assimilation par identification, lorsque les immigrants développent un sentiment d'appartenance au peuple de la société d'accueil et modifient leur identité en conséquence. L'assimilation grâce aux attitudes réceptives de la société d'accueil, possible lorsque les immigrants ne se buttent pas à des préjugés. L'assimilation grâce aux comportements réceptifs de la société d'accueil, réalisée lorsque les immigrants ne font plus l'objet de pratiques discriminatoires. L'assimilation civique, accomplie lorsqu'il n'y a pas de conflits entre majorités et minorités sur des questions politiques, lorsque les immigrants participent et s'engagent dans les affaires publiques et acquièrent la citoyenneté.

Pour la chercheuse Mirna Safi²⁶ la théorie assimilationniste postule qu'au fil des temps et des générations, les populations issues de l'immigration se rapprocheraient de plus en plus des natifs, jusqu'à en devenir indiscernables. Robert E. Park rappelle que l'assimilation fait que la migration aboutisse à la situation de l'homme « marginal » : les immigrants sont attirés par la culture de la société hôte, mais leur culture d'origine les « retient »²⁷. L'assimilation postule que les caractéristiques ethniques (normes de comportement, la langue) ou les enclaves

²⁵ Douard, Loc.cit

²⁶ Safi Mirna, « le processus d'intégration des immigrés en France : inégalité et segmentation », Revue française de sociologie, N° 47, 2006/1

²⁷ Ibid. p.4

professionnelles, sont des inconvénients. Pour quitter cette position marginale, l'immigré doit se libérer de son ancienne culture.

Dès lors, l'individu perd totalement, volontairement ou pas, sa culture d'origine afin d'acquérir une autre culture dans l'objectif de faire partie de la société d'accueil sans rencontrer de difficultés.

Néanmoins, prétendre à une assimilation totale est loin d'être chose réelle sur le terrain, car au lieu d'être assimilés, nous avons des individus qui préfèrent la marginalisation, qui vont résister, ou même refuser entièrement la culture dominante que la société d'accueil leur impose²⁸.

De ce fait, les recherches menées pour étudier l'impact du nouveau système culturel sur les nouveaux arrivants ont donné naissance à d'autres notions, comme celles de la différence et la diversité.

5/ Différence/ Diversité :

Il nous faut partir d'un constat : nos sociétés sont structurellement et durablement marquées par la pluralité et la diversité culturelle. C'est une diversité à caractère exponentiel. Au sein de chaque groupe voire au sein de chaque individu, on constate une pluralisation de plus en plus forte. L'hétérogénéité est devenue le dénominateur commun de tous les groupes, que ceux-ci soient nationaux, sociaux, religieux ou ethniques.

T.Todorov a décrit la perception qu'a Colomb des Indiens comme la suite : « Ou bien, il pense les Indiens comme des êtres humains à part entière, ayant les mêmes droit que lui, mais alors il les voit non seulement égaux mais aussi identiques, et ce comportement aboutit à l'assimilationnisme, à la projection de ses propres valeurs sur les autres. Ou bien, il part de la différence, mais cela est immédiatement traduit en termes de supériorité et d'infériorité ; on refuse

²⁸ Poutignat Ph., Streiff-Fenart J. (1995). *Théories de l'ethnicité*, suivi de *Les groupes ethniques et leurs frontières*, de F. Barth. Paris : PUF, p. 72

l'existence d'une substance humaine réellement autre, qui puisse ne pas être un simple état imparfait de soi. Ces deux figures élémentaires de l'expérience de l'altérité reposent toutes deux sur l'égocentrisme, sur l'identification de ses valeurs propres avec les valeurs en général, de son Je avec l'univers, sur la conviction que le monde est un »²⁹

Il convient de s'arrêter quelque peu sur cette problématique de la différence car la revendication actuelle du droit, d'un « droit à la différence » fait l'objet d'un consensus social qui, bien que confus et désordonné, interroge. Interrogation d'autant plus justifiée que, depuis quelque année déjà, différents chercheurs en sciences sociales ont remis en question cette stigmatisation, cette absolutisation des différences.

Selon O.Klineberg, le psychologue G. Allport faisait remarquer que « les éducateurs insistent beaucoup sur les différences qui existent entre les peuples, en présentant l'étranger comme ayant des conduites étonnantes, voire bizarres. Il donnait préférence à une « encyclopédie des ressemblances » qui soulignerait surtout ce que les hommes ont en commun. Il paraîtrait raisonnable, en fait, d'enseigner aussi bien les ressemblances que les différences. Pour comprendre la culture, il faut se préoccuper autant des ressemblances que des différences et voir aussi dans quelles conditions et avec quelle probabilité apparaissent les différences »³⁰

Celui qui affirme la différence de l'Autre, qui le marque du sceau de la différence, s'arroge en fait la qualité de l'universalité. « Les minoritaires sont posés comme un particulier face au général. Ils sont recouverts d'un cachet du particularisme, quelle que soit la forme concrète qu'il revêt. Ils sont, en cela, différents de la majorité, qui, elle, est dépourvue de particularité et conserve pour elle-même la généralité psychologique et sociale. Le rapport des minoritaires à la majorité est revêtu du sceau de la différence. Le majoritaire n'est différent de rien, étant lui-même la référence ; il échappe à toute particularité qui l'enfermerait en lui-

²⁹ Todorov T., op.cit., p.47

³⁰ Klineberg O., « Culture et cultures », in Le Courrier de l'UNESCO, Juillet 1982.

même. La particularité au contraire constitue le minoritaire autant qu'elle le différencie du majoritaire »³¹

Alors le Discours sur autrui se trouve prisonnier d'une double contradiction ; ou « la différence se dégrade en inégalité et l'égalité en identité »³², ou la dilution de la différence dans l'identique conduit à une autre forme de négation d'autrui et de rejet. « L'accent porté sur l'identité conduit à accentuer, par force, les identifications d'un certain nombre de personnes, d'autre par très individualisées, ou à exclure avec énergie les différences non maîtrisables. Il y a par suite une tendance inerte à repousser la différence (sous prétexte d'égalité) ou plus exactement à utiliser la différence en termes de séparation, en termes de ségrégation, réprimant les interactions entre individus »³³

La pluralité et la diversité sont au cœur même de toute vie, « la diversité des cultures et des identités ethniques est indispensable à la civilisation humaine »³⁴. En effet, « la seconde loi de la thermodynamique nous enseigne, qu'un système fermé, totalement homogène, cesse de produire du travail perceptible de l'extérieur »³⁵. « L'homme est une entité multidimensionnelle d'une manière univoque »³⁶.

Il s'avère que le terme qui devrait être associé au pluralisme n'est pas celui de différence mais celui de diversité. La différence sert non pas à attribuer une identité mais à identifier, elle répond à une volonté de marquages. « A travers cette opération de marquage et de stigmatisation qui vise une catégorie déterminée d'individus, il s'agit bien sûr de les exclure, d'établir des frontières qui en définiront les contours mais aussi de les faire exister comme entité distincte de sorte que le groupe dominant se trouve défini par complémentarité, sans qu'il soit besoin de le caractériser précisément et explicitement. A travers l'exclusion qu'il opère, ce

³¹ Guillaumin C., *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*, Paris, La Haye, Mouton, 1972, p. 87

³² Todorov T., *op. cit.*, p. 152.

³³ Peretti A. de, *Du changement à l'inertie*, Paris, Dunod, 1981, p. 182

³⁴ Devereux G., *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion, 1985, p.165.

³⁵ *Ibid*

³⁶ *Ibid*

dernier tend à se poser- à s'imposer- comme représentant de la totalité humaine, des normes universelles et comme référent unique. D'ailleurs l'exclusion qui est visée à travers le marquage, non seulement regroupe un ensemble d'individus sous une étiquette commune, elle les voue en outre à un sort commun, de sorte qu'elle les constitue bien en groupe, au sens où Lewin disait qu'un groupe d'appartenance rassemble tous ceux qui ont une certaine communauté de sort. Toutefois, dans la mesure où leur groupement n'a d'autre fondement que ce sort sur lequel ils n'ont aucune prise, auquel ils sont totalement subordonnés, le groupe existe exclusivement comme groupe d'exclusion »³⁷

Ainsi, de même qu'il ne faut pas confondre différence et diversité, il ne faut pas amalgamer pluralité et relativité. La diversité est, selon, M.Dufrenne, ce qui caractérise l'humain et conduit par là-même à l'universalité.

6/ L'intégration pluraliste :

La présence de groupes culturels minoritaires au sein d'un groupe culturel dominant ne peut se concevoir sans faire naître un « modèle » socio-culturel appelé « intégration pluraliste » ou encore modèle interculturel.

Le terme « intégration » a souvent mauvaise presse, selon J.P.Liégeois « nous parlons d'intégration quand l'une des deux cultures enveloppe l'autre dans ses propres institutions. La culture englobée peut conserver sa spécificité(...) mais la suite la plus probable de l'intégration est l'assimilation de la société enveloppée par l'autre, avec perte progressive de tout ce qui en faisait sa spécificité, à part quelques caractères épars... »³⁸. Mais non en biologie : coordination de plusieurs organes en vue de leur fonctionnement harmonieux réalisé par divers centres nerveux... ni en philosophie : l'établissement d'une interdépendance entre les parties d'un être vivant, ou entre les membres d'une société.

³⁷ Apfelbaum F., Relations de domination et mouvements de libération. Le pouvoir entre les groupes, multigrphié, 1976, juin (IDERIC), Nice. P.64

³⁸ J.P.Liégeois, Mutation Tsigane, Bruxelles, éd. Complexe, 1976, p.204

Puisqu'il s'agit d'une coexistence de cultures minoritaires et de cultures majoritaires, nous proposons que le terme intégration se base d'une part sur l'interdépendance entre culture dominante et culture minoritaire et d'autre part sur l'idée de réparation, de recreation, de renouvellement et de la cohérence d'une globalité.

A.Perotti explique que « le concept d'intégration s'oppose à la notion d'assimilation et indique la capacité de confronter et d'échanger dans une position d'égalité et de participation-valeurs, normes, modèles de comportement-, autant de la part de l'immigré que de la société d'accueil »³⁹

Ainsi l'interdépendance, la confrontation, l'échange, la position d'égalité constituent le socle du modèle socio-culturel de l'intégration. Toutefois, afin de lever certaines ambiguïtés qui pourrait résulter d'un usage courant du mot intégration, nous parlerons « d'intégration pluraliste », l'adjectif indiquant la nécessaire pluralité, donc la différenciation des cultures, dans l'ensemble socio-culturel.

Mais à quelles conditions une intégration pluraliste de différents ensembles socio-culturels est-elle possible ?

Il est nécessaire de viser une diminution sensible de toutes formes de discriminations directes et indirectes, imposées ou bien produites par la dynamique des situations. Cela passe par des relations et des échanges réciproques qui s'instaurent entre différents sous ensembles culturels. Relation et échanges nécessaires car, d'une part une coexistence heureuse d'ensembles différents est liée à une bonne, voire à une très bonne connaissance des autres- et par la même de soi- ; d'autre part les cultures évoluent et, dans cette perspective de coexistence, chacune a intérêt semble-t-il, à s'enrichir des autres, au moins dans certains secteurs.

³⁹ A. Perotti, « Petit Lexique », Bulletin du CIEMI, n°142, p. 14

L'intégration est donc un combiné de moindre discrimination sociale, de reconnaissance et de respect de l'autre dans sa culture.

La culture n'est pas un donné immuable contrairement à ce que pensent les théoriciens du culturalisme. Elle se construit à partir des cultures d'origines autour d'une culture dominante. Elle est en ce sens un syncrétisme. Le dialogue interculturel doit éviter deux écueils : d'une part le communautarisme qui fige les cultures et justifie que les populations différentes vivent séparément ; d'autre part l'assimilation complète car celle-ci dénie l'existence d'une diversité culturelle, fût-elle construite et attribuée à la culture nationale un aspect figé auquel les populations d'origine étrangère devraient se rallier grâce à l'école de la République, voire par la force lorsqu'il leur est dénié la possibilité d'apprendre, voire d'utiliser leurs propres langues.

Dans ces perspectives, une connaissance et une appropriation partielles et réciproques de la culture de l'autre sont nécessaires afin que s'instaurent des ouvertures, des relations, des échanges susceptibles de créer et d'alimenter une dynamique interculturelle. Mais cette hétérogénéité culturelle nous permet aussi de passer, sans effort d'adaptation particulière, d'une culture à l'autre, de changer notre personnalité selon la situation, d'être soumis à la notion de « principe de coupure ». Notion qui sera traitée comme suit :

7/ Principe de coupure et situation pluriculturelles :

Dans une situation repérée comme pluriculturelle existent des oppositions, voire des incompatibilités entre différents secteurs de la vie socioculturelle. Plusieurs systèmes de significations coexistent, on peut parler de contradictions ou d'antagonismes.

Cette hétérogénéité culturelle conduit chez un même individu à occuper des statuts et à jouer des rôles contradictoires, un peu comme si, d'une situation à l'autre, s'opérait un « changement de personnalité ». Changements brusques que

Roger Bastide repère sous la notion de « principe de coupure »⁴⁰ et qui permettent au sujet de passer sans effort d'adaptation particulier d'une situation à l'autre, de vivre normalement des états successifs apparemment inconciliables.

Exemples :

→« (...) le Noir brésilien peut participer à la vie économique et politique brésilienne et être en même temps un fidèle des confréries religieuses africaines sans qu'il sente une contradiction entre ces deux mondes dans lesquels il vit »⁴¹

« (...) le noir ne voit pas d'opposition à être un nègre et, en même temps, un citoyen anglais, un Espagnol de nom, un catholique de religion ... »⁴²

→Certains comportements des Tsiganes apparaissent contrastés selon qu'on se trouve en milieu Tsigane⁴³ ou en milieu « gadjo »⁴⁴ ; d'un contexte à l'autre sont adoptés des normes et des valeurs différentes jusqu'au nom même de l'individu qui peut changer. Tout se passe comme s'il existait une structure de personnalité actualisable à l'intérieur de la communauté et une autre structure actualisable en milieu « gadjo ».

Sans doute ce « principe de coupure » existe-t-il chez tout être humain. En situation considérée comme mono culturelle le même individu ne joue pas le même rôle dans les divers groupes et secteurs de la vie sociale. Dans les exemples proposés, les ruptures paraissent qualitativement différentes des ruptures habituelles dans la mesure où nous sommes en présence d'une véritable hétérogénéité culturelle avec dans chaque cas une culture minoritaire (dominée)- culture des Noirs du Brésil, culture des Tsiganes- confrontée à une culture majoritaire (dominante)- culture des blancs, culture des Gadjé –

⁴⁰ R. Bastide, Les Amériques noires, Paris, Payot, 1967

⁴¹ Ibid., p. 110

⁴² Ibid

⁴³ Tsiganes est un terme qui a été adopté par l'Union romani internationale pour désigner un ensemble de populations, ayant en commun une origine indienne, dont les langues initiales sont originaires du nord-ouest du sous-continent indien.

⁴⁴ Nom donné par les Tsiganes aux personnes qui ne sont pas de leur monde

En effet, lorsque plusieurs cultures coexistent sur un même espace géographique, elles ne sont jamais totalement séparées ; les coupures « interculturelles » ne sont pas globales. Comme le note Bastide⁴⁵, elles peuvent se faire à différents niveaux, entre telle où telle strate de la réalité socioculturelle : soit entre les techniques matérielles et l'économie d'un côté, l'organisation sociale de l'autre- cas des Tsiganes qui ont avec les « Gadjé » une large communauté technico-économique mais une organisation sociale différente- ; soit entre l'organisation sociale et les croyances religieuses- le Noir brésilien participe à la vie socio-économique et peut être en même temps un fidèle des confréries religieuses africaines.

Ces ruptures ou ces fissures culturelles viennent de ce que les communautés concernées sont soumises à un double mouvement : l'un lié au déterminisme du milieu qui les porte à s'adapter à un contexte, à créer des institutions de lutte et de survie en prise directe sur les structures de la socio-culture dominante, l'autre lié aux exigences d'une mémoire communautaire qui fonde une unité ou une identité culturelle et pousse à maintenir les valeurs et les traditions de la communauté culturelle.

Dans ces perspectives, une connaissance et une appropriation partielles et réciproques de la culture de l'autre sont nécessaires afin que s'instaurent des ouvertures, des relations, des échanges susceptibles de créer et d'alimenter une dynamique interculturelle. C'est à partir de celle-ci que les différents ensembles culturels doivent être à même de se définir en prenant conscience de leur existence relative, de s'accepter par la connaissance de l'autre et par la négociation des limites entre composantes culturelles communes et dimensions particulières à chaque sous-ensemble, de collaborer et d'échanger enfin, dans une perspective de développement et d'enrichissement réciproques. Dans l'idéal, ces processus d'interculturalisation doivent intervenir à tous les niveaux possibles du champ interculturel.

⁴⁵ R.Bastide, op.cit., p.73

Nous avons essayé de définir un champ notionnel ainsi que la spécificité de l'approche interculturelle par rapport à d'autres possibles, restent à analyser les obstacles d'ordre épistémologique qui s'opposent et risquent de bloquer la dynamique de ce type de démarche.

III) Quelques obstacles épistémologiques :

Comme tous les modes de pensée, la perspective interculturelle est marquée par son temps. Il n'y a pas, de nouveauté, d'innovation, destinées à supplanter les anciennes. Il s'agit d'une évolution, d'une mutation pour ne pas dire d'une maturation de la pensée. Il importe, en effet, d'enraciner le discours interculturel dans une continuité, dans un temps, afin, justement, de lui donner toute sa portée et sa fécondité.

Le discours interculturel, en portant l'interrogation sur les interactions entre Moi et Autrui, implique un questionnement autant sur l'objet de l'observation que sur l'observateur lui-même.

Toute mise en question de l'Autre ne peut qu'être doublée d'un questionnement sur soi. Cette articulation fondamentale de toute problématique interculturelle fait appel à deux pôles de réflexion, celui des préjugés et de stéréotypes ainsi que celui de la discrimination. Ces éléments constituent en effet, les pivots véritables de la visée interculturelle.

1/ Préjugés et stéréotypes :

Le stéréotype, c'est le prêt-porter de l'esprit. C'est l'idée préconçue que nous nous faisons d'une personne ou d'un groupe. Lorsque le journaliste américain Walter Lippmann a introduit le terme de « stéréotype » dans les sciences sociales en 1922, il l'a pittoresquement décrit comme une « image dans notre tête »⁴⁶. En effet, notre esprit est meublé de représentations collectives à travers lesquelles nous appréhendons la réalité quotidienne et faisons signifier le monde.

⁴⁶ LIPPMANN, W. (1922). Public opinion. New-York: Harcourt, Brace.(Rééd.: 1965, NY: Free Press)

Le stéréotype constitue l'image préfabriquée, toujours semblable à elle-même, que la collectivité fait monotonement circuler dans les esprits et les textes. Le stéréotype n'est pas un objet que l'on peut appréhender concrètement. Ses contours et ses contenus ne sont pas déterminés clairement.

En effet, dans le vécu comme dans le culturel, rien ne se reproduit de façon absolument identique. Les représentations de la Bohémienne ou du juif ont beau se conformer à un modèle impérieux, elles n'en diffèrent pas moins les unes des autres dans leur tonalité et leur détail. Ici, l'homogénéité ne supprime pas tout à fait la différence ; même sous une forme atténuée, celle-ci subsiste toujours. On ne peut donc voir le stéréotype comme on perçoit physiquement l'objet concret. Pour le dégager pleinement, il faut prendre la peine de le reconstruire.

C'est dire que le stéréotype n'existe pas en soi. Il n'apparaît qu'à l'observateur critique ou à l'usager qui reconnaît spontanément les modèles de sa collectivité. Il émerge lorsque, sélectionnant les attributs dits caractéristiques d'un groupe ou d'une situation, nous reconstituons un schéma familier. Plutôt que de stéréotype, il faudrait donc parler de stéréotypage. C'est-à-dire de l'activité qui découpe ou repère, dans le foisonnement du réel ou du texte, un modèle collectif figé.

Le Noir ignorant et insouciant, le juif avare au nez crochu, ne circulent pas en tant que tels dans le monde. Nous les retrouvons en réassemblant, à partir d'une série d'éléments choisis à cet effet, un schème connu d'avance. Le stéréotypage consiste en une lecture programmée du réel ou du texte.

Un bref exemple pour éclairer ce propos. Voici l'image du Juif que présente Balzac dans le Cousin Pons. Il s'agit d'Elie Magus, le rusé Marchand de tableaux :

C'était un tableau vivant au milieu de ces tableaux immobiles que ce petit vieillard, vêtu d'une méchante petite redingote, d'un gilet de soie décennal, d'un pantalon crasseux, la tête chauve, le visage creux, la barbe frétilante et dardant ses poils blancs, le menton menaçant et pointu, la bouche démeublée, l'œil brillant

comme celui de ses chiens, les mains osseuses et décharnées, le nez en obélisque, la peau rugueuse et froide, souriant à ces belles créations du génie ! Un juif, au milieu de trois millions, sera toujours un des plus beaux spectacles que puisse donner l'humanité ⁴⁷

Le lecteur a tôt fait de retrouver dans cette description un modèle ancestral. Il le repère par un double mouvement. Tout d'abord, il décompose mentalement le texte en sélectionnant certains de ces éléments. En un second temps, il le reconstruit en réintégrant les traits ainsi privilégiés dans un moule préconçu. C'est ainsi qu'il retient tous les signes de l'avarice, à laquelle se rapportent la pauvreté et la saleté de l'habit : la « méchante petite redingote », le « gilet décennal », le pantalon qu'on ne prend même pas la peine de nettoyer et qui est « crasseux ». A la négligence vestimentaire causée par l'esprit d'économie s'ajoute la cupidité. L' « œil brillant » comme celui des chiens toujours affamés de Magus, les « mains osseuses et décharnées » qui rappellent les doigts crochus des caricatures, témoignent d'une insatiable avidité. La barbe « qui darde ses poils blanc » et le « menton menaçant et pointu » renforcent l'impression de cupidité active, c'est-à-dire agressive. Un « nez obélisque » parachève le tableau du vieux Juif avare.

On voit ici la stratégie qui met en place le stéréotype. Le texte se trouve refaçoné selon les impératifs d'un modèle préfabriqué, extérieur au récit et enregistré de façon plus au moins distincte par la mémoire culturelle du récepteur. Le déchiffrement privilégie tous les constituants de la description qui correspondent aux cases du schéma préexistant. Ce faisant, il découpe, élague et efface. Toutes les nuances qui ne sont pas immédiatement pertinentes sont gommées. Toutes les variantes sont réduites et réinsérées bon gré mal gré dans le moule initiale.

Le stéréotype est le schème abstrait, la grille que l'esprit humain applique sur le monde pour mieux l'investir. Il varie infiniment selon les époques, les cultures, les milieux.

⁴⁷ H. Balzac : le cousin Pons, Paris, Calmann-Lévy, 1894 , p.98

a) Question de définition :

Tel qu'il vient d'être illustré, le stéréotype est un concept contemporain introduit dans le vocabulaire courant vers la fin du XIX^e siècle, et dans le domaine des sciences sociales à partir des années 1920.

L'histoire du vocable n'est pas sans intérêt. On sait qu'il était à l'origine utilisé en imprimerie. C'est à cette définition première que se limite le Grand Dictionnaire Universel du XIX^e siècle de Larousse, qui note laconiquement : « typogr. Imprimé avec des planches dont les caractères ne sont pas mobiles, et que l'on conserve pour de nouveaux tirages »⁴⁸. La stéréotypie, quant à elle, désigne soit l'art de stéréotyper, soit l'atelier où l'on stéréotype, plutôt dénommé « clicherie ». Le stéréotype dans l'industrie de l'époque, c'est donc l'objet imprimé dupliqué à l'infini grâce à la reproduction d'un même modèle. C'est le produit standardisé qui est à la clé de la diffusion et de la consommation de masse. Il règle l'échange en ouvrant l'ère des grands tirages.

Dans cette optique, rien ne justifie qu'il reçoive une valorisation négative. Le passage s'opère lorsque, par l'effet d'une expansion métaphorique, le littéral glisse au figuré. Ce sont d'abord les formes verbales du terme qui se prêtent à la métaphore. De « reproduire en planche solide » le verbe « stéréotyper » en vient à signifier « rendre inaltérable...fixe, immuable, toujours le même ».

Selon le Grand Dictionnaire Universel du XIX^e siècle, le stéréotypé est « ce qui ne se modifie point, reste toujours le même »⁴⁹. Selon celui du XX^e, il est ce « qui manifeste, dénote un automatisme ». C'est bien dans ce sens que s'infléchissent les exemples dès le siècle dernier.

Voici l'un de ceux que cite le dictionnaire du XIX^e siècle : « on ne peut se figurer l'influence des phrases stéréotypées : elles font notre malheur depuis

⁴⁸ Pierre Larousse, *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle : français, historique, géographique, mythologique, bibliographique...*, Paris, 1866-1876, p :234

⁴⁹ *ibid*

soixante ans. »⁵⁰ De plus en plus, le même relève de la répétition stérile : le stéréotype échappe à l'imprimerie, qui l'a vu naître.

D'une acception neutre sinon positive, il glisse vers un sens nettement péjoratif ; de la standardisation industrielle pure, il passe à la mécanisation de la production culturelle. On dénonce désormais les stéréotypes qui déparent une œuvre d'art ou infirment un raisonnement politique.

Le terme existe déjà dans le vocabulaire courant lorsque Walter Lippmann le reprend à son compte dans son *Public Opinion*. C'est de la parution de cet ouvrage en 1922 que les encyclopédies datent l'introduction du vocable dans les sciences sociales. En le patronnant, Lippmann, journaliste de sa profession, n'avait guère chicané sur les définitions. Il l'avait présenté grosso modo comme ces « pictures in our heads », images de seconde main qui médialisent notre rapport au réel.

Nous ne percevons en effet que ce que notre culture a défini d'avance pour nous ; notre vision et notre expérience de la réalité se coulent dans les moules transmis par notre culture. Ces formes stéréotypées dérivent tant des arts (peinture, sculpture, littérature...), que « de nos codes moraux, de nos philosophies sociales et de nos activités politiques ».

Se rattachant en droite ligne à cette tradition, certains sociologues continuent à assimiler les stéréotypes à des images mentales, les définissant comme les « images préconçues et figées, sommaires et tranchées, des choses et des êtres » que l'individu reçoit de son milieu social, et qui « déterminent à un plus ou moins grand degré ses manières de penser, de sentir, d'agir »⁵¹. Dans le même ordre d'idées les stéréotypes peuvent être définis comme une « représentation

⁵⁰Ibid, p :432

⁵¹ Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines, A. Colin, Paris, 2005, nouvelle édition, p532.

collective(...) constituée par l'image simplifiée d'individus, d'institutions ou de groupe »⁵².

Il ne faut pas en déduire pour autant qu'il existe un consensus en ce qui concerne la définition du stéréotype dans les sciences sociales. Un rapide parcours à travers les encyclopédies et les manuels de psychologie sociale suffit pour mesurer les divergences qui se font jour dans ce domaine. Le stéréotype se trouve en effet classé dans les rubriques les plus diverses. Tantôt image et représentation, il est aussi concept, idée, croyance, attitude, jugement... Plus on s'exerce à le définir, et plus le sens du stéréotype paraît changeant et indéterminé. Cette variété extrême, si elle jette parfois le trouble dans les esprits, n'a cependant jamais entravé le développement des études sur le stéréotype. Bien au contraire, l'imprécision du concept a garanti sa flexibilité et sa capacité de se redéfinir en fonctions des secteurs de la recherche : opinion publique, attitudes et comportements, préjugés, interactions entre groupes... Paradoxalement, c'est parce que la notion introduite par Lippmann dans le champ des sciences sociales était imprécise, floue et métaphorique qu'elle a fécondé la réflexion contemporaine.

Dans le champ de la psychologie sociale les stéréotypes se penchent sur les attitudes et les comportements humains. La conduite du Français face au Maghrébin, ou des habitants de Gaza face à l'israélien, est déterminée par l'attitude qu'ils ont adoptée envers l'immigré ou l'envahisseur. L'attitude qui inclut une composante cognitive (ce que le Français sait ou croit savoir sur le Maghrébin) et émotionnelle (ce qu'il ressent envers lui) est la propension à certains types de réactions face à un objet donné. Elle est nécessairement sous-tendue par les croyances en cours.

A partir de là, la psychologie sociale peut analyser non seulement les comportements sociaux et les interactions entre groupes, mais aussi le phénomène communément désigné par le terme de « préjugé ».

⁵² E. WILLEMS, Dictionnaire de sociologie, Rivière, 1997, p.266

Le rapprochement avec le préjugé découle tout naturellement des considérations qui précèdent. Si le stéréotype représente une opinion ou une croyance qui assigne un ensemble de traits généraux à tous les individus appartenant au même groupe, il a nécessairement partie liée avec le préjugé définie comme « un ensemble de sentiments, de jugements et naturellement d'attitudes individuelles qui provoquent, ou tout au moins, favorisent, et même parfois simplement justifient des mesures de discrimination »⁵³

Croire que le Noir est un être superstitieux et paresseux, et la femme une créature dépendante, excessivement émotive et dépourvue d'ambition, c'est adopter envers les représentants de ces catégories une attitude négative et faire preuve de préjugés. Ceux –ci ont vite fait de mener à la discrimination et de se traduire en actes.

En tant que tel, le stéréotype nous pousse à définir les individus en termes d'appartenance à un groupe et à les ranger dans une catégorie préétablie. D'où le problème de la catégorisation.

« Par catégorisation, on entendra ici les processus psychologiques qui tendent à ordonner l'environnement en termes de catégories : groupes de personnes, d'objets, d'événements, en tant qu'ils sont soit semblables, soit équivalents les uns aux autres pour l'action, les intuitions ou les attitudes d'un individu »⁵⁴

En effet, la catégorisation est à la base du pré jugement, elle donne la possibilité d'identifier rapidement un objet donné en l'insérant dans une classe, dans un groupe. En ce sens, la catégorisation est inhérente à toute pensée. Selon G. Allport, « l'une des premières choses que nous faisons, lorsque nous percevons un objet quelconque, est de le placer dans une catégorie familière. Les personnes ne font pas exception à cette règle. Supposons que nous rencontrions un étranger et qu'on nous ait simplement dit que c'est un Français. Immédiatement, nous lui

⁵³ Gordon R., « Dynamique de la personnalité et stéréotypie », in bulletin international des sciences sociales, Paris, UNESCO, 1954, vol.6, N°3, p.632

⁵⁴ Tajfel H., « la catégorisation social », in introduction à la psychologie sociale, sous la direction de S. Moscovici, Paris, Larousse, 1972, p. 272

attribuons tous les attributs de notre propre stéréotype du Français. En d'autres mots, notre première tendance est de placer une personne dans la catégorie de l'autrui généralisé.

Cependant, dans la mesure où des valeurs sont attribuées aux catégories, la catégorisation dépasse largement le seul stade de la formulation d'une pensée pour devenir un processus psychologique. « Catégoriser les individus comme appartenant à des groupes connotés de façon évaluative, mène à attribuer à ces individus, non compte tenu de leurs caractéristiques propres, des intentions valorisées positivement ou négativement, selon le groupe d'appartenance de celui qui évalue et de celui qui est évalué »⁵⁵

« Le stéréotype n'est, en réalité, qu'une catégorie bien particulière de catégorie, c'est vraiment l'attribution, sans analyse préalable, à un individu de traits que l'on suppose appartenir au groupe dont il est membre »⁵⁶. Par ailleurs, « en même temps qu'il y a catégorisation dans le fonctionnement habituel du stéréotype, il y a hiérarchie des valeurs »⁵⁷

Autre axe paradigmatique du stéréotype et de la pensée par catégorie, celui de l'implicite. Le non-dit constitue la partie immergée de l'iceberg, « le contenu d'un stéréotype, toujours binaire, est l'énoncé d'une qualité formulée et de son contraire non proféré »⁵⁸

Stéréotypes et préjugés constituent donc des obstacles à la connaissance, dans la mesure où ils interviennent avant même toute formulation puisqu'ils influencent la perception et l'expérience. O. Klineberg a mis en évidence les mécanismes responsables de la survie des stéréotypes :

⁵⁵ Coslin .P., Winnykamen F., « Contribution à l'étude de la genèse des stéréotypes », in Psychologie française, tome 26, fasc . 1, mars 1981 , p.39-49

⁵⁶ Winnykamen F., « Enfance et stéréotypes », in Recherche, pédagogie et culture, 1983, avril-mai-juin, n° 62, p.8

⁵⁷ Ibid

⁵⁸ Bekombo M., Parole et persuasion, op.cit., p. 45

« Nous faisons une sélection des expériences admettent à notre conscience celles qui entrent dans le cadre de nos stéréotypes...

Il se produit souvent des distorsions : nous changeons la perception de la réalité que nous avons sous les yeux pour mieux l'adapter à nos stéréotypes.

En troisième lieu, nous faisons une réinterprétation des mêmes données pour sauvegarder encore une fois nos stéréotypes...

Finalement, nous pouvons rejeter certaines expériences comme des exceptions »⁵⁹

b) La bivalence du stéréotype

Dans le langage courant comme dans le discours savant, le stéréotype est essentiellement péjoratif. Concept, il est un faux concept de classification. Idée, il est de seconde main, reçu tel quel sans esprit critique. Lorsqu'il est classé parmi les jugements, on note qu'il est rigide et simplifié ; quand il se donne comme une croyance, on ajoute qu'elle est le produit d'une routine. En bref, si le stéréotype ne se confond pas avec les notions dont il participe, c'est parce qu'il en représente le versant négatif.

Mais un rapide survol marquera la bivalence constitutive du stéréotype dans le champ de la cognition (qui conditionne notre rapport au monde), et dans celui de l'interaction (qui modèle notre relation à autrui).

Qu'en est-il dans le domaine des rapports sociaux ? Notre attitude envers autrui est déterminée, nous l'avons vu, par l'image que nous nous faisons moins de l'individu en question, que de la catégorie à laquelle il appartient. Le stéréotype s'avère cependant bénéfique et utile à la vie communautaire.

⁵⁹ Klineberg O., « Recherche sur les stéréotypes » in Revue de psychologie des peuples, 1996, 1^{er} trimestre, P. 80-81

Les sociologues estiment que les représentations collectives ont pour effet de faire naître la solidarité du groupe et d'assurer sa cohésion. Elles traduisent la volonté de faire circuler une vision du monde commune qui donne à un ensemble d'individus isolés la sensation de former un corps social homogène. De plus la fonction du stéréotype dans un groupe social est de « perpétuer les événements de son histoire(...) de le protéger contre toute menace de changement »⁶⁰. Il va de soi que l'image collective, relativement stable malgré ses capacités d'évolution, cimentent l'édifice social en fixant ses modes de penser et de sentir. C'est dire qu'elle joue un rôle stabilisant et conservateur.

Dans cette optique, l'importance du stéréotype est cruciale pour l'individu en société, comme le précisait déjà Lippmann :

Les systèmes de stéréotypes peuvent être le fondement de notre tradition personnelle, les défenses de notre position en société. Ils constituent un tableau ordonné, plus au moins consistant, du monde auquel nos habitudes, nos goûts, nos capacités, nos comforts et nos espoirs se sont ajustés. Peut-être n'offrent-ils pas un tableau complet du monde, mais ils composent celui d'un monde possible auquel nous sommes adaptés. Là les personnes et les objets ont une place bien à eux et font des choses prévisibles. Là nous nous sentons chez nous (...). Là nous trouvons le charme du familier, du normal...⁶¹

De là, les stéréotypes sont à la fois nocifs et bénéfiques, dangereux et indispensable. Ils empêchent le mouvement qui porte à noter la différence, la nuance, le cas individuel, à cause de ses généralisations globales et simplifiées.

Il catégorise abusivement, simplifie outrageusement et fige tout dans un geste qui momifie bien plus qu'il ne stabilise. Niant, ou tout au moins ignorant l'expérience, le stéréotype entrave la démarche scientifique. Plus encore, le

⁶⁰ Balta, Paul. Stéréotype et réalités, in : Lamchichi, Abderrahim (dossier préparé par). « Islam-occident, la confrontation ? ». Paris : Ed. L'Harmattan, 2001. P. 49

⁶¹ Lippman, W. 1946. Public opinion, p. 71

stéréotype n'influence pas seulement la pensée et le jugement : il affecte jusqu'à nos perceptions, qu'il déforme. Engagé à son insu dans une activité répétitive et stérile, l'individu s'épuise à retrouver dans l'univers les formes préconçues qu'il projette sur lui.

Pour trouver une réponse à tous ces reproches, et ôter le voile sur les caractéristiques constructives du stéréotype, il suffit là encore de relire l'introduction de Lippmann dans le domaine des sciences sociales. Il entendait montrer que le contact direct avec toutes choses et événements constitue de nos jours une impossibilité foncière. Notre connaissance d'un homme politique, d'un conflit international, d'une communauté que n'avons pas le loisir de fréquenter est toujours de seconde main. Elle passe par les médias, l'opinion publique, la rumeur ambiante. La procédure est essentiellement économique. En effet, note en bonne logique l'auteur de *Public Opinion* « L'effort de voir toutes choses avec fraîcheur et en détail, plutôt qu'en termes de types et généralités, est épuisant et pratiquement hors de question »⁶². On n'a ni le temps ni l'occasion de connaître le monde dans sa réalité. A la place nous notons un trait qui marque un type bien connu, et nous remplissons le reste au moyen des stéréotypes que nous avons en tête.

Brown s'oppose à toute dévalorisation du stéréotype basée sur son aspect de généralisation indifférenciée. On a avancé, explique-t-il, que le stéréotype est « une généralisation et donc ignore les différences individuelles. Ceci implique que nous devrions considérer chaque personne et chaque événement comme une entité unique, ce qui n'est ni réalisable ni souhaitable »⁶³. Il ne faut pas oublier que c'est notre aptitude à catégoriser qui nous permet d'anticiper l'avenir, condition essentielle de notre survie. De plus, Brown réfute l'argument relatif aux connaissances acquises par ouï-dire plutôt que par l'expérience directe.

« La plupart de nos croyances, rappelle-t-il, proviennent du discours oral ou écrit des autres, et pour la plupart d'entre elles (comme le fait que la terre est ronde

⁶² Lippman, W. 1946. *Public opinion*, p. 54

⁶³ Brown, Roger, 1965, *Social Psychology*, New York, The free press.

et que Christophe Colomb a découvert l'Amérique) nous n'avons pas de preuves directes »⁶⁴ De nombreuses généralisations héritées « de seconde main » sont à la fois vraies et utiles ; aussi n'est-il guère possible de discréditer les stéréotypes sur cette base.

Il est frappant de constater que toutes ces discussions n'aboutissent jamais à la décision d'évacuer purement et simplement la notion de stéréotype. Constat qui oblige plusieurs sociologues à chercher l'issue dans l'approche antidiscriminatoire.

2) Préjugés et approche antidiscriminatoire :

L' « anti-bias approach » ainsi que la désignent les locuteurs anglo-saxons est une approche contre les uniformités : le terme « bias » désigne les « travers » ou « obstructions » qui ont lieu lorsqu'on observe des réalités sociales. Seule une partie des aspects de la réalité sociale sera vraiment vue et examinée ; l'autre restera dans l'ombre. Le mot « anti » exprime le refus de voir les choses de cette façon. On fera donc, pour le dire positivement, des efforts conscients pour intégrer dans son point de vue les aspects habituellement exclus et ignorés.

« Anti-bias approach » : quelle est la traduction la plus appropriée ? Sans trop réfléchir on pourrait dire : « l'éducation antidiscriminatoire ». Alors qu'il est bien sûr irréaliste de croire que les hommes pourraient être entièrement exempts de préjugés. Et de plus, cette formulation risque de nourrir l'illusion que l'on pourrait changer le monde par le seul moyen de la pédagogie. Cette promesse serait fausse. Pire : en promettant des idéaux, on néglige le réalisable. Comment peut-on alors nommer ce qu'il est possible de réaliser au niveau pédagogique concernant la diversité et les préjugés ?

L'éducation antidiscriminatoire, consciente des préjugés, exige que nous fassions tout ce qu'il est possible : identifier les préjugés présents dans la société, ses propres préjugés et les effets qu'ils peuvent avoir dans la vie d'une personne.

⁶⁴ Ibid.

Comme on vient de voir, les préjugés sont des généralisations. Dans la rencontre avec un inconnu, nous nous faisons rapidement une image de lui. Nous découvrons des signes- d'abord ceux qui sont extérieurement visibles- qui nous permettent de classer la personne rapidement dans un groupe. Pour cela, nous cherchons des repères qui nous sont familiers. « Est-ce que la personne est de sexe masculin ou féminin ? » En général, c'est la première question que l'on se pose. Une fois la réponse reçue, nous nous sentons en sécurité et nous regardons la personne immédiatement à travers des lunettes teintées par nos représentations « masculines » ou « féminines ».

La couleur de la peau et le type de chevelure, la langue parlée, les vêtements, les particularités physiques sont d'autres marques visibles qui créent l'image d'une personne inconnue. Nous créons des catégories, afin de classer les êtres humains. Si ces catégories restaient seulement descriptives, cela ne poserait pas de problèmes. Mais nous associons à ces catégories, des jugements et des attentes. Non seulement nous décrivons les inconnus, mais en plus nous les jugeons. Nous leurs accordons certains savoir-faire et certaines particularités, mais nous leur en refusons d'autres.

Les préjugés existants dans la société influencent tous les enfants, mais leurs conséquences sont différentes : les enfants appartenant à la majorité sociale peuvent davantage s'identifier positivement à leur propre groupe que les enfants issus d'une minorité. Si ces derniers intègrent l'image dévalorisée de leur groupe d'appartenance, alors leur conscience de soi et leur confiance en eux ne pourront se développer sainement. L'approche antidiscriminatoire part de l'hypothèse que l'intégration de la notion de dominance autant que de la notion d'infériorité causent de grands dommages : les enfants ou adultes qui développent en face d'autres personnes un sentiment de supériorité ou d'infériorité n'ont pas de repères réalistes dans leurs rapports à eux-mêmes ou à autrui et rencontreront des difficultés à coopérer avec les autres. Des intérêts communs ne pourront être partagés. Le processus de désolidarisation nuit à la résistance, à la soumission et empêche la recherche d'une amélioration des conditions de vie.

Les schémas d'exclusion et les profils de discrimination diffèrent d'une société à l'autre. Selon quels critères les privilèges et les désavantages sont-ils attribués ? Qu'est-ce qu'être « normal », qu'est-ce qu'être « différent » et comment cela se définit-il ? Il s'agit d'analyser chaque situation concrète, en appliquant les stratégies de l'approche antidiscriminatoire.

a) L'anti discrimination : un concept pour la valorisation de la diversité et contre la tolérance :

Le sous-titre peut et doit perturber. L'idée de reconnaître la diversité recueille la probation sans difficulté. L'idée d'être contre la tolérance peut interroger et faire supposer une erreur. Mais il n'en est rien. Pourquoi le concept d'éducation antidiscriminatoire s'oppose t-il à la tolérance, une terminologie sur laquelle on insiste et qui est positivée dans les sociétés démocratiques ?

Le terme tolérance vient du terme latin « tolerar » et signifie littéralement : « supporter, endurer, nourrir provisoirement ». Si la tolérance est revendiquée, il faut se poser la question : qui supporte et endure qui, c'est-à-dire qui nourrit qui provisoirement ? En résumé : qui tolère qui ?

Pensons à la vie commune entre les Français, les immigrés et les réfugiés –et parlons de cette relation de tolérance : personne ne dira que c'est aux immigrés de tolérer les Français. Il semble évident que les Français en France sont comme ils sont. Cela, il faut que les immigrés l'acceptent. La question de savoir s'ils souhaitent tolérer ou non les Français ne se pose même pas. L'appel à la tolérance s'adresse à la majorité de la société, aux Français. Pour des raisons humanitaires ou des obligations économiques, ils doivent tolérer « les autres ». On peut rapidement imaginer ce que signifie le seuil de tolérance. Ce qu'on entend par là apparaît quand on analyse la signification du terme tolérance dans d'autres domaines que les disciplines socio-économiques.

En médecine, le terme tolérance a la définition suivante : « résistance limitée de l'organisme aux influences externes nocives, particulièrement contre les toxines

et les radiations »⁶⁵. Dans le domaine technique, tolérance signifie : « différence admise entre les normes envisagées et les dimensions réelles de l'objet travaillé »⁶⁶

On ose une analogie tout d'abord par rapport à la définition médicale. L'organisme serait ici la société française, les immigrés représenteraient les influences externes nocives. Plus le système immunitaire de l'organisme est fort, plus les influences externes nocives peuvent être supportées.

Calquons l'analogie à la définition technique de la tolérance, la société française représenterait alors la norme envisagée, les immigrés les marges d'erreur tolérées.

La notion de tolérance inclut toujours une hiérarchie. La majorité, ou ceux qui possèdent du pouvoir et de l'influence, tolèrent une minorité, c'est-à-dire ceux qui ont moins de pouvoir et d'influence. Ce sont ceux qui tolèrent, qui définissent les limites de la tolérance : ceux qui sont tolérés peuvent être déjà reconnaissants.

Le concept de l'éducation antidiscriminatoire fonctionne différemment : il s'agit de rencontres équilibrées dans lesquelles chaque participant souhaite évoluer et où tous essayent de trouver une nouvelle qualité de vie commune. L'adjectif antidiscriminatoire signale que ce but est précédé par un processus de prise de conscience. La rencontre égalitaire ne peut se faire que par la bonne volonté, car les participants ne sont pas égaux. Les hiérarchies existantes ne doivent pas être ignorées, mais doivent devenir un thème de travail. Apprendre à être sans préjugés est un chemin riche d'événements, sur lequel chacun peut découvrir beaucoup sur soi-même comme sur l'autre.

⁶⁵ Dictionnaire médical de l'Académie de Médecine – version 2014

⁶⁶ Comte-Sponville A., *Petit traité des grandes vertus*, Paris 1995. P.34

b) Les objectifs de l'approche antidiscriminatoire et les principes de leur application :

Quatre objectifs constituent la colonne vertébrale de cette approche pour les enfants. Ces objectifs se constituent en s'appuyant les uns sur les autres et se renforcent réciproquement :

Chaque enfant doit se sentir reconnu et estimé, et ce en tant qu'individu comme en tant que membre d'un groupe social particulier. Ceci est indissociable des notions de confiance en soi et de connaissance de son vécu (objectif n°1)

C'est sur cette base que l'on doit permettre aux enfants de vivre des expériences avec des personnes qui ont des groupes d'appartenance et des comportements différents, afin qu'ils puissent se sentir à l'aise auprès d'eux, développer leurs capacités d'échanges et d'empathie (objectif n°2)

Stimuler la réflexion critique des enfants sur les thèmes des préjugés, des uniformités, de la discrimination et développer avec eux un langage permettant de discuter de ce qui est juste ou injuste (objectif n°3)

Encourager les enfants à s'opposer activement et ensemble contre des comportements d'uniformisation ou discriminatoires, dirigés contre eux-mêmes ou contre les autres (objectif n°4)

Objectif n°1 : renforcer la reconnaissance et l'estime de soi des enfants et celles de leurs groupes d'appartenance :

Reconnaître l'enfant dans son individualité est à présent une revendication pédagogique acceptée. Qu'en est-il pourtant de l'identité du groupe d'appartenance ? Les êtres humains sont liés à différents groupes sociaux d'appartenance. Le groupe d'appartenance primaire d'un enfant est sa famille, et c'est seulement avec l'élargissement de son rayon de mobilité que d'autres groupes se rajoutent : le groupe du lieu d'accueil, la classe d'école, l'association sportive, il

il y a des groupes d'appartenance que les gens choisissent de leur plein gré, et il y a ceux qui leur sont imposés.

D'où viens-tu ? L'appartenance ethnique comme construction sociale.

Bien avant que les jeunes enfants ne puissent développer la notion abstraite d'appartenance ethnique, ils agissent en fonction de données ethniques et nationales auxquelles ils sont confrontés très tôt. Les enfants réalisent que certains signes distinctifs –couleur de peau, type de cheveux, forme des yeux- s'expliquent par l'origine de la personne. Cela se confirme par le fait que l'on demande souvent à ces enfants : « d'où viens-tu ? » les jeunes enfants prennent encore cette question au pied de la lettre et donnent très librement ces renseignements : « du terrain de jeux » ou « de la crèche ». Les enfants de l'école élémentaire ont déjà compris que cette question est relative aux origines ethniques et nationales de leur famille et répondent : « de Maroc » ou « de Tunisie ». Et cela, ils le disent parfois même s'ils sont nés en France. Les enfants savent que l'on ne s'adresse pas à eux en tant qu'individus, mais en tant que membres d'un groupe d'appartenance spécifique. La question « D'où viens-tu ? » attend comme réponse des informations concernant l'histoire migratoire de la famille.

les différents groupes d'appartenance n'ont pas la même reconnaissance ni influence dans la société, selon leur statut social dans la structure de pouvoir c'est-à-dire leur classe sociale, origine, couleur de peau, éducation, langue, âge, religion, convictions, lieu d'habitation, situation familiale....Très tôt, les enfants sont réceptifs aux messages de valorisation ou de dévalorisation adressés à leur groupe et ainsi perçoivent comment ce groupe s'inscrit dans les relations de pouvoir dans la société. Afin que les enfants puissent vivre le lieu d'accueil comme un espace de résonance qui leur parle et qui les accepte dans leur appartenance à un groupe, il faut qu'ils s'y reconnaissent eux-mêmes avec leurs expériences. De plus les éducateurs doivent savoir quels groupes d'appartenance ont de l'importance pour l'enfant. Il faut qu'ils se confrontent au fait que les enfants, selon leur appartenance aux groupes et leurs expériences avec ceux-ci, ont des besoins différents.

Les éducateurs doivent partir de leurs propres expériences d'appartenance à un groupe et de discrimination pour définir les limites de leur empathie et les « zones d'ombre » qui les empêchent d'imaginer les situations de vie des familles très différentes des leurs.

Comment le lieu d'accueil répond-t-il à cette diversité, comment propose-t-il à chaque enfant des possibilités d'identification ? Des interrogations émergent : comment des groupes d'appartenance discriminés sont-ils représentés, comme par exemple des familles pauvres, des familles d'immigrés, des familles musulmanes, des réfugiés, des familles à peau foncée ? Ces groupes se reflètent-ils dans les livres, les supports de jeu, les affiches, les décorations ? Les opinions des enfants, leur vision du monde, leurs interprétations et déductions sont-elles reconnues ?

Objectif n°2 : Développer des capacités d'échanges et d'empathie avec les personnes différentes.

Des enfants ayant une confiance en soi suffisante sont plus ouverts envers des personnes qui ont un aspect physique différent, qui vivent différemment, qui parlent différemment. Pourtant les enfants développent aussi des stéréotypes envers certaines personnes et certains groupes, sans jamais avoir eu de contact direct avec eux, mais seulement à cause des messages permanents que leur environnement leur adresse. Pour développer l'empathie qui est un comportement naturel avec des personnes différentes, la rencontre avec des différences est importante, ainsi que la discussion et le travail sur ces expériences. La seule confrontation d'enfants avec des expériences différentes n'amène pas obligatoirement un respect et une compréhension mutuels, mais peut au contraire renforcer les préjugés existants.

Contrairement à d'autres approches interculturelles, l'approche antidiscriminatoire part de la diversité existant dans le groupe d'enfants, pour prendre ensuite comme thème la diversité des cultures familiales et des styles de vie. Un autre principe consiste à s'intéresser d'abord aux ressemblances puis à s'attacher aux différences dans un deuxième temps. Ceci est particulièrement important pour éviter une vision partielle et la transmission d'images normatives

inconscientes. Les réflexions sur les thèmes « habitat » et « famille » sont souvent partiales et transmettent aux enfants l'idée que seuls les logements avec un aménagement minimum sont de « vrais » logements et qu'une « vraie » famille se compose d'un père, d'une mère et de –pas trop- d'enfants. Partir des ressemblances pourrait par exemple signifier s'interroger sur la signification de la famille pour les enfants. Chaque enfant pourrait ainsi partir du principe qu'il a une famille dans le sens « au moins un adulte qui le protège et s'occupe de lui », pour apprendre dans un deuxième temps que la composition de la cellule familiale peut varier énormément. Chaque enfant a une famille- et chaque famille est différente !

Le respect de la diversité impose aux professionnels un regard critique sur les soi-disant évidences. Les éducateurs doivent mettre en place de nombreuses réflexions et activités avec les enfants et les parents. Ils peuvent choisir des livres d'enfants qui prennent clairement les points communs entre tous les hommes ainsi que les interrogations des enfants face aux différences. Ils doivent éviter les supports stéréotypés et unilatéraux, par exemple une poupée noire parmi de nombreuses poupées blanches ou un seul livre aux protagonistes arabes. Ces activités représentent un grand danger : ce sont elles avant tout qui posent les fondations des préjugés et qui montrent aux enfants des minorités la discrimination sociale de leur groupe d'appartenance.

Objectif n°3 : susciter une réflexion critique sur les préjugés et la discrimination

Ce sont les capacités cognitives grandissantes des enfants qui leur permettent de considérer des images et des comportements stéréotypés ou discriminatoires comme injustes ou erronés. Quand ils sont eux-mêmes discriminés, ils ont besoin de soutien de la part de l'adulte. Ils doivent pouvoir exprimer ce qu'ils ressentent quand on se moque d'eux ou quand on les exclut. Il faut qu'ils puissent trouver les mots pour cela. Ce n'est que de cette manière qu'ils peuvent aussi reconnaître et refuser un comportement injuste envers les autres. D'une part les éducateurs doivent être conscients que la surenchère des signes distinctifs (comme le sexe, la couleur

de peau...) et les schémas de comportement socialement prédéfinis qui s'enracinent dans les préjugés perturbent les jeunes enfants. D'autre part ils doivent, dans certaines situations, prendre position avec détermination contre les stéréotypes – parce qu'ils sont injustes et erronés.

Pour cela il faut que les éducateurs connaissent les préjugés et discriminations qui existent dans la société, et se refusent à les ignorer ou les justifier.

Dans les équipes d'éducateurs il est également nécessaire de développer un langage commun, en échangeant de façon continue sur les objectifs, les principes et les terminologies, et en élargissant le vocabulaire thématique à des termes comme racisme et discrimination. Ceci facilite au sein de l'équipe le dialogue sur des situations dans lesquelles on a agi ou on agit encore de façon discriminatoire ou dévalorisante auprès des enfants ou des parents- chose parfois délicate et qu'on évite souvent.

Objectif n°4 : s'opposer à la discrimination et aux préjugés

Les enfants doivent faire l'expérience qu'être critique et mener des actions contre l'injustice vaut la peine. Cet activisme contre la discrimination et les préjugés est essentiel pour cette approche. Le danger est pourtant grand que, dans ces actions, les points de vue et l'ambition des adultes dominant, limitant ainsi le champ d'expérience des enfants. Cet activisme n'est possible que si les enfants se sentent capables et solidaires parce qu'ils s'investissent avec d'autres dans une cause commune. Pour en arriver là, une étape préliminaire est de défendre son identité en s'opposant ainsi aux dévalorisations et moqueries dirigées contre soi. Un encouragement des éducateurs par le biais d'informations et de discussions appropriées leur est en cela d'une grande aide.

Les éducateurs doivent eux-mêmes exercer leur réflexion critique et éclaircir leur positionnement. Ils peuvent ainsi initier et entretenir le dialogue sur le thème des déclarations et des actes injustes et discriminatoires. Les éducateurs ont un rôle

à jouer, ils sont des acteurs importants dans la vie des enfants. Ce sont eux qui vont laisser l'enfant souffrir ou lui permettre de se sentir protégé et renforcé.

Décider de cela et le mettre en pratique n'est pas possible tout seul et ne peut pas se limiter au groupe d'enfants et au lieu d'accueil. Il est important de trouver du soutien, d'échanger avec les autres et d'obtenir un retour.

L'approche antidiscriminatoire a un champ d'application plus large et une approche plus profonde que d'autres réflexions sur la pédagogie interculturelle. Elle a une vision plus large car elle prend en compte de façon exhaustive la partialité des préjugés relatifs à certains signes distinctifs d'êtres humains et de groupes. Dans d'autres concepts de pédagogie interculturelle, il s'agit avant tout du comportement par rapport aux différences culturelles et ethniques. Dans l'approche antidiscriminatoire, ce sont les jugements attribués par la société selon le sexe, le statut social, l'âge, le handicap, la couleur de peau, la langue, l'orientation sexuelle, etc., et les répercussions de ces jugements sur la vie d'une personne qui sont importantes.

IV) Vers une pédagogie interculturelle :

1/ Propositions pour une définition :

Le monde dans lequel nous vivons nous pose chaque jour de nouveaux défis auxquels la pédagogie ne peut pas rester étrangère. Si nos sociétés sont en train de devenir toutes interculturelles, ces phénomènes portent en eux un très grand potentiel de violence et sont placés sous le signe de l'exclusion d'un très grand nombre. Parmi les questions clés auxquelles doit faire face ce nouveau millénaire, figure en premier rang celles du développement de nouvelles formes de démocratie, de nouvelles formes de civilité et de citoyenneté.

La pédagogie interculturelle doit être conçue comme un outil de réflexion et de pratiques qui vise une prise de conscience et une prise de position, afin d'œuvrer pour une plus grande responsabilité envers nous-mêmes et envers les autres. Elle

doit aider à « déconstruire » les visions essentialistes de l'identité et de la culture et faciliter le passage de l'ethnocentrisme vers l'ethnorelativisme, en promouvant le respect et la recherche des différences.

a) la recherche d'un objet et d'un public

Chaque discipline s'interroge sur et à partir d'éléments identifiables, observables et/ou formalisables. L'ethnologie s'occupe de la culture, l'anthropologie étudie les phénomènes de contacts entre les cultures, la sociologie s'intéresse aux relations entre groupes. Alors quels seraient ceux d'une discipline interculturelle ?

La discipline interculturelle ne cherche pas à énumérer et à découper le savoir, et plus particulièrement le savoir relatif aux sciences humaines car c'est un travail qui est déjà effectué depuis longtemps.

Le discours interculturel se situe au niveau d'une stratégie d'interrogation et de compréhension de problèmes et de difficultés. Il se base sur des savoirs et des outils de type disciplinaire (anthropologie, sociologie, psychologie, histoire...)

Le but principal de la pédagogie interculturelle n'est pas de trouver des lois et d'entasser des savoirs et des connaissances, mais d'ôter le voile sur des convergences c'est –à-dire d'analyser des problèmes et des situations dans toute leur complexité et leur globalité

Dépourvue de champs d'application spécifique, la pédagogie interculturelle ne s'adresse pas non plus à un public particulier, car d'une part, il n'y a pas une perspective déterministe pour la visée interculturelle, d'autre part, catégoriser les cultures peut provoquer des problèmes évident de racialisation de la culture.

L'ethno pédagogie présente un risque, car elle fait renaître une pensée rigide et fermée. Une pensée qui se base sur des recherches de types classificatoire dont le but est de faire une nomenclature des différentes caractéristiques des cultures en présences.

L'échec scolaire n'arrive pas à trouver une réponse ni dans le psychologique ni dans le sociologique, mais une nouvelle série d'interprétations s'ouvre par le « culturel ». Conception tout aussi étroite et sclérosante, avec par ailleurs, le risque de hiérarchisation lié à toute catégorisation.

Les travaux de Wilma S.Longstreet⁶⁷, par exemple, s'inscrivent dans cette orientation. Il s'agit d'offrir aux enseignants les outils permettant une bonne maîtrise du processus éducatif au sein d'une classe multiculturelle.

Selon W.Longstreet, on ne peut pas accepter les différences sans les bien connaître auparavant et sans savoir leurs origines ; c'est pourquoi W.Longstreet s'interroge sur la pertinence de la relation entre l'appartenance culturelle, l'ethnicité et les schémas cognitifs. Il postule que l'influence de l'ethnicité sur les attitudes intellectuelles peut se mesurer à partir d'une catégorisation des modes d'apprentissage, de la hiérarchie des valeurs établie par les groupes entre les différentes capacités intellectuelles ainsi que des contextes et activités dans lesquels ces dernières sont actualisées. Pour W.Longstreet , tout enseignant doit prendre en considération les caractéristiques de chaque groupe ethnique non pas seulement dans l'enseignement mais aussi dans la relation avec les élèves.

Mais valoriser un individu en fonction de son appartenance, ici culturelle, ne risque-t-il pas de nous renvoyer à des stéréotypes et des hiérarchisations pervers ?

Mais W.Longstreet affirme que : l'élaboration du profil ethnique d'un élève ne doit pas être définitive car ce profil n'a de valeur que dans une recherche-action, c'est-à-dire, une recherche en mouvement, au sein de laquelle l'enseignant se contente d'avancer des hypothèses sans cesse reformulées et remises en question. En effet de nombreux paramètres interfèrent dans les relations inter-ethnique, le social, l'affectif... et l'idée de dresser le profil ethnique de l'apprenant risque d'occulter certaines sinon l'ensemble des autres composantes de l'acte pédagogique.

⁶⁷ Longstreet Wilma S., « les aspects de l'ethnicité », université de Columbia, 1988

Autre obstacle possible : la recherche systématique de cohérence et d'explication peu conduire à une schématisation réductrice, préjudiciable à l'individu que l'on cherche à aider.

S'attachant à cette perspective quelque peu désuète, toutes les actions conduites dans l'intention de renouer avec les cultures dites d'origine. D'une part, parce que les cultures dites d'origine ne sont pas si originelles qu'on voudrait bien le croire ; d'autres part, parce que la relation de l'individu avec une culture, n'est pas, ne peut plus être considérée comme biunivoque.

La valeur et l'importance donnée à l'expression culturelle des immigrés, constitue une autre forme de dérive du discours interculturel. Par-delà, tous les travaux effectués et les actions menées reflètent une volonté d'enrayement des cultures dans des réseaux parallèles, correspondant d'avantage à une situation pluriculturelle qu'à une dynamique interculturelle. Si l'expression culturelle des immigrés reste fermée sur elle-même, elle risque de conduire à une accentuation du processus de marginalisation et une forme d'autisme culturel.

En fait, on peut s'interroger sur la pertinence d'une démarche qui consisterait à caractériser culturellement des individus ou des groupes, car, la simple reconnaissance de la diversité et de la spécificité nous interdit d'avoir recours à une catégorisation qui à son tour peut aboutir à une hiérarchisation.

Sans champ d'application ni public spécifique, la pédagogie interculturelle se définit donc comme un discours, un regard porté sur l'enseignement, les disciplines, l'éducation. Il n'y a pas de caractère interculturel inhérent à un objet, un phénomène ou des individus. Il n'y a d'interculturel que la façon de les appréhender. Ainsi, par exemple, vouloir connaître, étudier des cultures ne cautionne pas une démarche interculturelle. Les cultures, les civilisations ont déjà fait l'objet d'investigations très poussées en dehors de l'optique interculturelle. Il n'existe pas plus de pédagogie interculturelle en tant qu'objet distinct que de relations ou de communications interculturelles.

b) Education et décentration :

La diversité culturelle n'est pas un fait nouveau en soi. La façon de l'intégrer à la pédagogie qui constitue un élément tout à fait nouveau.

Cette adaptation du système pédagogique est due à l'évolution des systèmes politiques, économiques et sociaux.

L'augmentation des relations entre des individus appartenant à des cultures différentes, nous force à construire un savoir multi polarisé au lieu de connaissances immuables et universelles.

Le discours interculturel, prend comme point de départ la diversité des points de vue. Il implique une capacité aigüe de décentration, capacité qui ne fait, par ailleurs, l'objet d'aucune éducation systématique et structurée.

« La réciprocité des cultures et des hommes exclut l'idée d'un « centre » destiné à représenter le tout. Le rapport aux autres ne peut être conçu sur le mode d'un mouvement centrifuge et centripète par rapport à une référence socioculturelle absolue... On ne peut dire que ce pluralisme et cette universalisation de la relativité sont le principe de la sécularisation : il n'y a plus dans l'expérience de la rencontre, de référence privilégiée. Aussi, plutôt que des autres (c'est-à-dire de réalités référées à notre propre position), vaut-il mieux parler de la différence (c'est-à-dire du rapport même) »⁶⁸

Rien ne sert, en effet, d'appréhender d'autres cultures, d'autres modes de vie, si le point de référence reste toujours le même. La connaissance de l'aspect multiple des êtres, des situations n'est opérationnelle, dans une visée interculturelle, que si elle s'accompagne d'une série de mises en perspective diversifiées.

M.Tardy résume cette perspective en trois positions :

⁶⁸ Certeau M. de, Apologie de la différence, Cairn, 1968, p. 64

1) « Je dois essayer de comprendre l'autre, en tant qu'il est un autre, dans sa différence centrale, dans ce qui à mes yeux en fait un étranger. Effort inouï de décentration culturelle, si inouï que toute lassitude passagère ne saurait être taxée de faute contre l'humanité. On ne peut exiger que l'on se mette à la place de l'autre vingt-quatre heures sur vingt-quatre. Le travail de l'enculturation mérite, lui aussi, son repos hebdomadaire.

2) comprendre l'autre dans son altérité essentielle ne signifie pas en admettre nécessairement les principes et les fondements. Encore moins s'identifier à l'autre par une sorte de mimétisme culturel : toute morale a ses parodies et ses dérives d'inauthenticité. La compréhension n'exclut pas la contestation, davantage : elle en est la condition de possibilité. Bref, l'éthique de la différence n'est pas celle du caméléon.

3) il faut admettre enfin, quoi que cela puisse coûter à notre orgueil, que la tâche que je viens de décrire, au-delà d'un certain seuil, devient impossible. L'altérité culturelle, dans ce qu'elle a d'essentiel, dans ce qui fait qu'elle est vraiment étrangère, est un objet inaccessible. On peut tourner autour, se familiariser avec sa périphérie, progresser un peu dans une fissure étroite. D'où cette phrase un peu sentencieuse : l'éthique de la différence, ce n'est pas chercher à comprendre totalement toutes les altérités, c'est admettre qu'elles existent et être capable d'en supporter l'existence, même incomprise, parce qu'incomprise »⁶⁹

La pédagogie interculturelle ne s'intéresse pas à des notions, des concepts et des connaissances, mais elle se base sur la problématisation des questions et des situations. Elle abandonne le mode d'investigation « classique » de la monographie, de la description pour opérer un véritable questionnement des faits, des valeurs et des représentations qui leur sont attribuées.

Les connaissances ethnographiques tant demandées par les enseignants et les formateurs ne permettent pas de résoudre les problèmes, mais une compréhension

⁶⁹ Tardy.M., colloque OFAJ, De la réconciliation à la quotidienneté des relations interculturelles. Les échanges franco-allemands de 1963 à 1983, Paris, 14-18 novembre 1985, doc. Multigrphié.

préalable de la nature de ces problèmes et leur caractères générique est plus opérationnelle qu'une analyse superflue de comment peuvent s'actualiser les conflits ainsi que des phénomènes dans certaines cultures.

Faute d'une compréhension de l'ensemble des problèmes, les différences peuvent être considérées n'ont pas comme des spécificités d'un processus plus général mais comme des différences de nature. Chaque système présente des problèmes similaires, mais les solutions apportées peuvent être différentes. Une « ethnologie des problèmes » serait dans cet esprit, plus adéquate.

En effet « ce n'est pas seulement la recherche d'informations sur l'autre pays qui favorisera la coopération mais principalement la capacité à s'accepter comme des sujets sociaux aux socialisations différentes »⁷⁰. Plutôt qu'une certaine accumulation des connaissances sur les cultures, il convient de familiariser les enseignants avec des procédures dynamiques de comportement, en les mettant en garde contre la réification de caractères extérieurs. L'objectif serait alors de favoriser la compréhension de la nature et du fonctionnement de la culture, considérée en elle-même, en dehors de telle ou telle culture particulière.

Autre mythe dont il convient de se garder dans une perspective interculturelle, celui de croire que connaissance et compréhension ne relèvent que de l'intellect. D'une part, parce que « notre réception de l'information est nécessairement sélective. Aucun d'entre nous ne peut absorber plus d'une fraction de l'information qui s'offre à lui. Cependant, la sélectivité psychologique est systématiquement orientée par un processus de « filtrage » spontané qui se déroule en nous. Notre réceptivité à l'information est restreinte à ce qui cadre avec nos intérêts, à ce qui entre dans les limites de ce que nous jugeons acceptable »⁷¹. D'autre part, parce que la dimension affective des expériences avec les autres cultures ne peut être niée ; dimension affective doublée d'une dimension historique, politique, religieuse... Tout acte cognitif est entaché d'affectivité qu'il ne convient

⁷⁰ Krauss.J., Colloque OFAJ, De la réconciliation à la quotidienneté des relations interculturelles. Paris, 14-18 Novembre 1984, doc.multigraphié.

⁷¹ Shérif M., Des tensions intergroupesaux conflits internationaux, trad. De l'américain par E.Cahn, Ed.ESF, 1981

ni de nier, ni de condamner, mais de tenter de maîtriser. Toute connaissance passe par un certain nombre de filtres, y compris le filtre culturel.

C'est ainsi qu'une pédagogie interculturelle trouve sa double limite dans une centration exclusive sur l'autre mais aussi sur le sujet. Le préfixe « inter » retrouve ici toute sa valeur en tant qu'expression d'un mouvement dynamique, d'une mise en relation réciproque de plusieurs éléments.

La dynamique interculturelle concerne tout aussi bien des individus ou des groupes appartenant à des cultures étrangères. Au sens de « nationales », qu'à des cultures intra-nationales, voire intra-individuelles. « Tout individu se définit à travers une série d'oppositions et ces oppositions se situent à des niveaux différents, elles ne se recouvrent pas les unes les autres. Elles fondent une identité multiple dont chacune des composantes suscite des solidarités qui peuvent, au moins en apparence, devenir contradictoires »⁷²

Le travail interculturel incarne dans sa personne, à un degré plus au moins fort, une certaine réalité pluriculturelle. Se trouvent ainsi réunis dans le même mouvement, l'individuel et le collectif, ce qui fait de la stratégie interculturelle un lieu privilégié pour l'exercice de la solidarité. « La différence peut être occasion de lien et non pas motif de rupture et de séparation ; que l'ordonnance des existants peut être complémentarité et non réduction ou supériorité des uns sur les autres ; que le conflit peut être créateur, et non pas exécrateur et qu'il n'est pas indispensable de se fier à une obsession d'identité »⁷³

Par application des différents points et réflexions énoncés jusqu'à présent, nous définirons la pédagogie interculturelle, non pas comme un contenu, ni comme correspondant à un groupe social, mais comme une démarche structurée d'analyse et d'apprentissage, répondant à l'évolution pluriculturelle du système social et donc du public scolaire.

⁷² Cuhe F.X., La revendication interculturelle, Colloque CLAP : Vers une société interculturelle, Paris, UNESCO, 22 et 23 janv. 93 ; CLAP : Comité de liaison pour l'alphabétisation et la promotion

⁷³ Peretti A., de, Du changement à l'inertie, dialectique de la personne et des systèmes sociaux, Paris, 1981, p.180

Si l'éducation est autre chose qu'un dressage, elle doit permettre la découverte de soi-même et des différents conditionnements dont chacun est l'objet. « L'homme tout au long de son histoire n'a eu qu'une conscience vague de l'existence de la culture, et cette conscience il ne l'a due qu'aux contrastes entre les coutumes de sa propre société et celles des autres sociétés que le hasard lui a fait rencontrer. Etre capable de voir sa propre culture dans son ensemble, d'en évaluer les modèles et d'en apprécier les implications exige un niveau d'objectivité rarement atteint s'il l'a jamais été »⁷⁴

L'objectif d'une pédagogie interculturelle serait de saisir l'occasion offerte par l'évolution pluriculturelle de la société pour reconnaître la dimension culturelle, au sens anthropologique du terme, de toute éducation et d'introduire l'Autre et plus exactement le rapport à l'Autre, Dans l'apprentissage. La reconnaissance d'autrui passe par l'acceptation de soi et réciproquement, encore faut-il que le Moi soit lui-même l'objet d'une véritable reconnaissance en tant qu'un parmi le multiple.

Il ne s'agit pas de faire de l'ethnologie et/ou de l'anthropologie une discipline didactique, mais de considérer que la constitution d'une identité culturelle, nationale...ne peut plus se construire sur la négation de l'Autre, mais par une prise de conscience mutuelle.

c) Education de la relation à l'autre :

La pédagogie interculturelle n'a pas pour but d'enseigner les cultures, que ce soit la nôtre ou celle des autres, mais de redonner à tout apprentissage sa dimension culturelle.

Il ne s'agit pas d'ajouter à l'enseignement un nouvel objectif, mais, au contraire de considérer, que sous la pression des événements, l'école doit se développer, dans une perspective interculturelle, sa dimension proprement culturelle.

⁷⁴ Linton.R., Le fondement culturel de la personnalité, Collection : Sciences de l'éducation, Ed. Dunod, 1977, p.111

L'indispensable adéquation de l'école au monde environnant exige une réactualisation de certains thèmes et objectifs. Le contact entre des individus et des groupes appartenant à des cultures différentes exige des aptitudes et des attitudes développés. Du fait que, selon P.Ricoeur, « l'histoire des hommes sera de plus en plus une vaste explication où chaque civilisation développera sa perception du monde dans l'affrontement avec tous les autres »⁷⁵, et que « être homme, c'est être capable de transfert dans un autre centre de perspective »⁷⁶, il s'avère nécessaire de développer cette capacité de décentration ainsi que la faculté de communiquer avec autrui, dans la coopération, comme dans le conflit et l'affrontement.

Hormis les vagues finalités de socialisation, la relation à l'Autre ne fait pas, actuellement, l'objet d'une véritable éducation systématique et structurée. Le pluralisme de structure a permis de mettre en évidence cette carence de notre système éducatif, qui n'a pas su ou pas voulu mettre en place une éducation centrée sur la personne et sur les relations que celle-ci entretient nécessairement avec autrui. L'éducation de la relation à l'Autre n'est pas spécifique de la pédagogie interculturelle, mais elle ne peut se réaliser, à l'heure actuelle, hors de cette stratégie. L'ouverture aux autres relève d'un apprentissage au même titre que les autres fonctions, cognitive, sensorielle, physique, esthétique....La seule mise en présence de cultures différentes ne caractérise pas une pédagogie interculturelle. Il n'y a d'interculturel que la démarche, la manière d'aborder certaines questions, certains faits, certains problèmes.

La pédagogie interculturelle est une pédagogie en acte qui se construit et se développe dans la confrontation, l'expression et l'analyse. L'interculturel n'est pas un caractère inhérent aux faits, c'est une construction dont il est nécessaire de comprendre les implications et les virtualités.

Une certaine ambiguïté subsiste car, le préfixe « inter » est utilisé aussi bien pour montrer un processus dynamique, une interaction qu'un état statique, l'intersection de deux cultures ou plus exactement de groupe appartenant à des

⁷⁵ Ricoeur P., « Civilisation universelle et cultures nationales », in *Esprit*, N°15, oct.1987, p.452

⁷⁶ Ibid, p.451

cultures différentes. Il semble que le problème de ces contacts est daté depuis longtemps et que les études sur l'acculturation ont largement pris en considération ces phénomènes. C'est pourquoi nous estimons que l'interculturelle porte un nouveau discours sur des processus déjà étudiés par d'autres champs disciplinaires. Il ne faudra pas confondre interrelation culturelles et l'analyse interculturelle de ces relations.

La pédagogie interculturelle est, en fait, un moyen de réconcilier enseignement et éducation, en apprenant aux enfants et aux adolescents à prendre conscience de ce qu'ils sont, à se situer par rapport aux autres. « On parle d'une éducation comme d'une préparation à la vie, mais comment cette préparation à la vie pourrait-elle être réalisée seulement par une information sur le monde extérieur »⁷⁷. L'individu en tant que sujet doué de personnalité psychologique, sociale et culturelle, est souvent ignoré.

Il ne s'agit pas de former à une pédagogie interculturelle, mais de l'utiliser comme une des pistes possibles de l'action éducative

2/ les domaines d'application de la pédagogie interculturelle :

L'éducation interculturelle peut être considérée comme une approche basée sur des valeurs et des croyances démocratiques, en affirmant un pluralisme culturel dans des sociétés culturellement diverses et monde interdépendant. Elle permet de favoriser le développement personnel et de lutter contre certaines formes de discrimination comme le racisme. Elle peut donner aussi lieu à une réflexion afin que l'individu comprenne mieux ce qui se passe dans son groupe d'appartenance, développe une analyse critique des différentes formes culturelles, situe son identité culturelle dans la reconnaissance et l'acceptation de la diversité, et essaie d'agir pour améliorer ses conditions de vie.

L'éducation interculturelle a souvent été considérée comme une méthode curative pour régler les problèmes sociaux et éducatifs.

⁷⁷ Oléron P., « Pour un enseignement des Sciences humaines à l'école », in Education, 22.5.1969, p.8

a) L'éducation interculturelle et la scolarisation des enfants de migrants :

Avant d'aborder la question de la généralisation du concept d'éducation interculturelle, il semble intéressant de s'interroger sur les raisons de la prise en compte des cultures d'origine des enfants de migrants dans une école traditionnellement fermée aux particularismes.

On peut voir que la présence des enfants issus de l'immigration a été prise en compte à partir de 1970 avec la création des classes d'intégration. Pourquoi cette prise en compte a-t-elle eu lieu à cette époque ?

Le premier objectif poursuivi avec la mise en place de ces classes était la remédiation aux difficultés langagières des primo-arrivants afin de faire baisser l'échec scolaire. Les raisons qui ont conduit à la mise en place des enseignements de langues et de cultures d'origine sont en revanche plus discutables. D'une part il s'agit d'accords diplomatiques entre les pays d'origine et la France en vue d'un hypothétique retour au pays des populations immigrés dans un contexte de crise économique. D'autre part, un lien a été fait entre échec scolaire et fragilité psychologique des enfants de migrants due au fossé entre leur culture d'origine et la culture du pays d'accueil. Cet échec serait souvent d'ordre psychologique et ses origines profondes se situeraient dans un affaiblissement du sentiment du moi, une absence de confiance en soi, et une représentation dévalorisante de sa propre identité. Les enfants de migrants auraient des difficultés à l'école en raison d'une mauvaise image de leur culture qui les empêchent d'avoir une bonne image d'eux-mêmes et de se construire une identité forte. La fragilisation de la personnalité de ces élèves serait causée par « une accumulation de facteurs divers, externes et internes à l'école, subjectifs et sociaux à la fois ». Une réponse éducative a donc été donnée à un problème d'ordre psychologique.

A partir de 1970, la présence des enfants de migrants a donc été traitée en termes de problèmes : difficultés linguistiques, écart culturel, problèmes d'intégration et parfois même retards cognitifs. Si la maîtrise insuffisante de la

langue française a d'abord été désignée comme cause de l'échec scolaire, l'écart supposé entre la culture de ces enfants et celle de l'école a très vite pris le dessus dans les tentatives d'explication.

D'après G. Chauveau⁷⁸, deux modèles éducatifs coexisteraient au sein du système scolaire, l'un mettant l'accent sur les déficits linguistiques des enfants de migrants, l'autre sur les différences culturelles. Les linguistes, quant à eux, prônent un apprentissage renforcé de la langue maternelle afin de garantir un meilleur apprentissage de la langue d'accueil. Mais la langue qui fait l'objet des cours de langue et culture d'origine n'est bien souvent pas la langue maternelle des enfants.

Lorsque les acteurs du monde de l'éducation se sont aperçus que les enseignements de langue et de culture d'origine n'atteignaient pas leur but, dans la mesure où ils renforçaient le sentiment de mise à l'écart et de non-intégration des enfants de migrants, ils ont souhaité élargir les pratiques interculturelles à tous les élèves. Cette volonté répondait à un besoin hypothétique de valorisation des cultures dont les enfants de migrants étaient porteurs. Ainsi, on a préconisé la mise en place de cours de langue et de culture pour tous les élèves afin de renforcer l'intégration et de lutter contre l'échec scolaire des enfants de migrants.

En 1978, le terme « interculturel » est appliqué pour la première fois au monde scolaire, non plus pour les seuls enfants de migrants, mais pour l'ensemble des élèves. L'organisation d'activités interculturelles à l'école, ouvrant l'enseignement des cultures étrangères à tous les élèves, y compris aux élèves français qui ainsi bénéficient d'une ouverture sur d'autres cultures. Quelles que soient les résistances, l'interculturalité est institutionnellement reconnue comme élément structurant positif pour l'enfant et l'éducation peut désormais être envisagée dans une perspective de société interculturelle.

L'approche interculturelle vise un projet ambitieux : la formation d'une identité culturelle nouvelle, ouverte, qui ne soit plus marquée par l'ethnocentrisme,

⁷⁸ G. Chauveau, *A l'école des banlieues*, EST, 1995, p.95

ou par un attachement aveugle à ses propres croyances et valeurs. Pour M.Abdallah-Pretceille⁷⁹, il faut faire appel à l'éthique de la diversité et de l'altérité qui se base sur la connaissance de l'autre comme sujet singulier et universel.

b) Ethique de l'altérité :

La question n'est pas tant la culture de l'autre, mais tout simplement la question de la relation à l'autre. C'est autrui, qui, dans sa totale diversité et singularité, sous toutes ses formes, s'impose à nous. A l'heure actuelle, on peut dire clairement que cette altérité est de plus en plus complexe, de plus en plus lointaine mais aussi de plus en plus proche. Dans la mesure où chacun peut, désormais participer à la construction de son identité culturelle et non plus seulement en être le produit, l'agent passif, l'appartenance à une catégorie culturelle est moins significative a priori. Ainsi la connaissance hors contexte, hors relation, hors communication avec autrui, ne facilite pas la rencontre.

Cette dernière s'inscrit dans une intersubjectivité qui n'est pas de l'ordre du savoir mais de l'éthique. L'identité de chacun ne peut plus être définie sans lui, en dehors de lui, mais avec lui.

Le rôle de l'école, dans une telle perspective, n'est pas de désigner d'emblée l'identité de tel ou tel élève, de le catégoriser, mais de lui permettre d'inscrire son identité dans un lieu ouvert sociologiquement et culturellement. Il est difficile voire impossible d'oser marquer sa singularité dans un milieu homogène. Par contre, dans un contexte ouvert, chacun a non seulement la permission mais surtout la possibilité de signifier son identité propre. Il ne faut pas oublier que dans un contexte hétérogène, les marqueurs traditionnels d'identité (nom, prénom, nationalité, origine culturelle et religieuse...) ne sont plus significatifs a priori. Les migrations, les métissages, les emprunts ont brouillé les « frontières » entre les groupes et les cultures. On ne peut donc plus identifier, désigner un enfant, un élève, un étudiant

⁷⁹ Abdellah Pretceille, Relation et apprentissages interculturels, Paris : Armand Colin. 1995. P.89

sans entrer en relation avec lui, sans échanger. Et, ce n'est qu'à travers cet échange qu'il pourra, s'il le souhaite, donner des indices de son identité.

C'est pourquoi, la relation avec autrui est une relation de plus en plus difficile, car le point de départ n'est pas les caractéristiques supposées, attribuées ou présentées qui définissent la relation. De même, ce ne sont pas les caractéristiques des élèves des zones ou des quartiers qui définissent la pédagogie.

Le lien avec autrui ne se noue que comme responsabilité, que celle-ci soit refusée ou acceptée, que l'on puisse ou non faire quelque chose de concret pour lui. Selon E.Lévinas, la responsabilité existe avant même la relation⁸⁰. C'est la responsabilité d'autrui et non pas la responsabilité envers autrui. Je suis, toujours selon Lévinas, responsable d'autrui sans en attendre la réciproque, la réciproque est son affaire⁸¹.

De même, dans la relation éducative, ce qui importe c'est davantage le discours avec autrui et non pas le discours sur autrui.

Le second axe de structuration d'une éthique de l'altérité s'appuie sur l'idée que l'on ne peut plus penser l'autre à partir de la logique du même. L'éthique est justement cette rencontre de l'autre comme autre, rencontre doublée d'une exigence de liberté ; liberté qui est de fait incompatible avec les perspectives de catégorisation et de définition d'autrui a priori. L'éthique a, comme lieu propre, la relation. Toute dissymétrie dans la relation transforme les uns en acteurs, les autres en agents. L'acte éducatif est, dans ce sens, un exercice de solidarité. Le principe selon lequel il est nécessaire de définir négativement un groupe d'individus, un milieu (« les banlieues difficiles », « les quartiers difficiles », « les immigrés »...) est en ce sens contraire à tout éthique et à toute efficacité pédagogique. Partir d'une violence symbolique (catégorisation arbitraire et négative) et espérer une réussite éducative est pour le moins paradoxal. L'action éducative implique une relation à

⁸⁰ E.Lévinas, *le temps et l'autre*, Paris, PUF, Quadrige, 1983, p.21

⁸¹ Ibid. p.74

l'autre et non pas une action sur l'autre, même si cette action se veut généreuse et efficace.

La démarche éthique est une démarche d'interrogation et non de prescription. Les valeurs ne s'imposent pas, elles se partagent. C'est en ce sens que la réflexion éthique débouche sur une interrogation identitaire : quel groupe pour quelle société ? Quel élève pour quelle société ? Cette réflexion sur l'activité de la communauté implique un travail sur le groupe en tant que groupe et non pas seulement une partie de groupe par rapport à une autre partie : plutôt que de nous interroger sur ce que doivent faire les « immigrés » pour s'intégrer, demandons-nous aussi ce que nous devons faire pour les intégrer.

Ce n'est pas à l'école de répondre seule à ces questions. Si l'éducation est une Education nationale, c'est bien parce que le lien entre l'école et l'Etat est un lien particulier et spécifique. Tant que ce lien n'est pas remis en question démocratiquement, c'est lui qui cadre l'éducation et donc cadre les finalités de l'école. Toute éducation non reliée à une visée éthique n'est qu'une pragmatique éducative qui pour réussir demandera de plus en plus de contrats, de règlements, de législations, de médiations et de remédiations. Ce ne sont pas les actes qui fondent l'éthique mais l'éthique qui fonde les actes. L'éthique d'une société n'est pas une éthique appliquée à la société, mais une éthique fondatrice.

L'éthique de l'altérité dans une société hétérogène est donc une condition préalable à l'éducation. La définition d'un humanisme du divers est d'autant plus indispensable que les normes morales, les implicites, les connivences ne sont plus ni évidents, ni partagés. Il est nécessaire voire urgent de formuler (reformuler) les normes morales, les comportements compatibles dans une société plurielle. Il faudrait relancer, dans tous les lieux possibles, un débat démocratique pour fonder les bases d'un « vouloir-vivre-ensemble » sans lesquelles il n'y aura ni groupe, ni solidarité.

V / L'enjeu interculturel :

Aujourd'hui, l'interculturel est le lieu de la cristallisation des grands enjeux du "faire société". Les processus migratoires font plus que jamais partie intégrante du devenir du monde et la mondialisation croît et accélère les interactions des individus et des groupes venant de divers pays et continents. L'extension des réseaux communicationnels par les nouvelles technologies amplifient ces interactions. L'enjeu interculturel concerne la société toute entière qui, selon l'expression de Bernard Lorreyte, est appelée à se penser et à se vivre simultanément comme une et plurielle⁸²

1/ le dépassement de l'ethnocentrisme :

C'est de ce paradoxe de devoir penser et vivre simultanément l'unité et la pluralité que naît la difficulté de concevoir une société interculturelle. A ceci une raison simple mais dont la force psychologique est considérable : notre propre ethnocentrisme, la certitude que nous avons que nos croyances, nos modes de penser sont les seuls valables et qu'ils s'appliquent à l'humanité tout entière. Nous avons souligné combien les idées, les modes de vie européens étaient perçus comme universels et, à travers les courants évolutionnistes, comme des « modèles » ou des « stades » auxquels doivent accéder les pays « en voie de développement ».

Mais l'évidence des différences culturelles, la reconnaissance même d'un droit à ces différences, ne sont pas les conditions suffisantes du dépassement de l'ethnocentrisme. Je peux fort bien accepter l'autre comme différent, respecter ces différences, mais faire en sorte que celles-ci ne m'atteignent pas dans mon être, dans mes certitudes, dans mon identité... Pour que j'en vienne à mettre ceux-ci en doute, il faut que j'acquière la conviction que les croyances, les modes de pensée, les systèmes de référence de l'autre sont aussi valables que les miens, parce que, comme les miens, ils sont l'aboutissement, le produit d'une culture.

⁸² B.Lorreyte, « Editorial : Enjeux interculturels », Education Permanente, N°75, septembre 1984, p.4

C'est en définitive cette prise de conscience du « relativisme culturel » qui va mettre en question mon être, mes certitudes, mon identité. De par les circonstances des modes de vie actuels je vais pénétrer dans d'autres univers culturels, de même que d'autres univers culturels vont faire irruption dans mon univers propre... Alors, à moins d'être aveugle, sourd et anosmique je vais devoir « composer » avec d'autres codes culturels...

Angoissante question : dans ces voyages d'un code culturel à un autre que vais-je devenir ? Quelle va être désormais ma vérité ? Vais-je pouvoir me raccrocher à une vérité unique ?

Cette grande peur de devenir autre, ce risque que je pressens de me perdre..., sont sans doute les obstacles psychologiques les plus forts à dépasser afin que puissent s'instaurer les dynamiques relationnelles nécessaires dans une société véritablement interculturelle.

2/ le dépassement des relations culture/société :

Aux obstacles psychologiques liés à l'ethnocentrisme et à la peur de changer s'ajoutent des obstacles institutionnels, les uns n'étant d'ailleurs qu'une traduction des autres, mais à un « autre niveau » d'analyse. Obstacles institutionnels qui résultent en grande partie du fait que l'on se refuse à distinguer la notion de culture de celle de société parce que, dit-on, l'une ne saurait exister sans l'autre et qu'elles seraient impossibles à disjoindre...

Admettons ce pendant que la culture, comme nous l'avons précisé, puisse être repérée comme « un être-au-monde » particulier à un groupe ou à un sous groupe, avec ses systèmes de significations particuliers qui les distinguent des autres groupes... bref, admettons que la notion de culture soit liée au sens... Admettons que la société soit l'organisation d'un ensemble humain dans un but fonctionnel de production de biens et de services et que, de ce fait, elle détienne les moyens d'exercer un pouvoir sur les ensembles qu'elle administre...

Nous voyons bien qu'il est difficile de séparer le sens de la fonctionnalité. Nous pouvons même repérer des situations où ils paraissent coïncider. Par exemple dans les sociétés tribales où toute activité fonctionnelle est tributaire du sens que lui attribue la collectivité ; on pourrait dire que la société « dépend » de la culture.

Dans les sociétés modernes, hypercomplexes, organisées en une multiplicité de sous-ensembles fonctionnels, sens et fonctionnalité ne sauraient coïncider que de manière très globale, ou, exceptionnellement, de manière plus directe dans quelques secteurs restreints de nos activités ou de notre vie. On peut comprendre dès lors que la tentation soit grande pour les détenteurs du pouvoir social de subordonner le sens à la fonctionnalité : la culture tributaire de la société doit être homogène pour l'ensemble des citoyens, d'où l'officialisation d'une langue unique, la tentative d'uniformisation des programmes scolaires et des productions culturelles à l'échelon national, voire international...On peut comprendre aussi le désir de certains idéologues, politiques, mystiques...de subordonner la fonctionnalité d'un ensemble social à un sens préalablement énoncé, et, tout comme dans une société tribale, de faire dépendre la société de la culture.

Points de vue réducteurs qui ne résistent pas à une observation, même superficielles, de la société dans laquelle nous vivons. En effet, nous l'avons dit et répété, les sociétés modernes sont pluriculturelles et plusieurs éléments nous ont amené à prendre en compte cette différenciation culture/société : bien sûr la présence de communautés d'immigrées mais aussi la présence de communautés culturelles « minoritaires » et encore les particularités culturelles de groupements professionnels...Si nous pouvons distinguer ainsi différent sous-ensembles, c'est qu'ils se singularisent dans l'organisation sociale de laquelle pourtant ils font partie : ils apparaissent, le plus souvent comme en rupture par rapport à la fonctionnalité globale de cette organisation, ils sont plus au moins rejetés à la périphérie de celle-ci – on les qualifie souvent de minoritaires- et n'ont que peu ou pas de prise sur l'organisation sociale au niveau du pouvoir économique et politique...Ceci, du point de vue de leur place dans la société. D'un point de vue plus proche ou intérieur, ces sous-ensembles adhèrent à des normes, des

valeurs...particuliers, parfois ils parlent une autre langue...bref, leur « être-au-monde », leur culture... différent de ceux de l'ensemble social.

Ces groupes ou communautés, en rupture de sens par rapport à l'organisation sociétale, montrent bien que les notions de sociétés et de culture ne sont pas superposables. Et ce que mettent en évidence ces groupes « minoritaires » ou ces « communautés » culturelles est sans doute vrai pour chacun d'entre nous : sans doute sommes-nous tous en rupture avec les valeurs humaines, avec les institutions, avec les autres, avec nous-mêmes...Ruptures que nous essayons avec plus ou moins de succès de combler dans l'agitation, dans le bruit, par l'étourdissement, par des leurre...Et c'est ici que se manifeste- pour l'immigré, pour le marginal, pour moi-même la nécessité de trouver et/ou de construire du sens, de me trouver ou de me re-trouver dans une communauté culturelle dans laquelle je puisse dynamiser mes actions, mon vécu, mes croyances, mes idées... un milieu avec lequel mes structures psychologiques conscientes et inconscientes résonnent...Un lieu où je puisse affirmer mon identité, qui ait pour fondement une identité culturelle.

Nous en venons donc à poser le problème d'une différenciation et d'une prise en considération des relations culture/société dans la perspective d'évitement de deux aliénations possibles : d'une part l'aliénation à une fonctionnalité sociétale promue au rang de mythe mais d'un mythe non humain⁸³, car je me trouverais, dans ce cas, amputé de mon humanité...d'autre part l'aliénation à une culture communautaire, certes riche d'humanité mais plus ou moins coupée des problèmes du monde et je me trouve dans ce cas dans une situation « d'abstraction sociale », c'est-à-dire coupé de la vie.

Il s'agit donc, après les avoir soigneusement analysées et différenciées de repenser les relations société/culture. Sans doute serons-nous d'accord pour reconnaître l'état de fait du pluralisme culturel de la société actuelle. Si nous sommes aussi d'accord pour reconnaître le droit à différentes communautés

⁸³ On pourrait parler ici des mythes du progrès technique, du développement technologique, de la science...qui ne sont en réalité que de faux mythes, dans la mesure où ils ne sont porteurs de sens que pour des entités abstraites que sont les sociétés, les civilisations...et non pour les questions fondamentales de l'individu humain, et en particulier les questions de la vie et de la mort

culturelles de s'affirmer et de développer leurs particularités, il faut que les entités « culture » ou « identité culturelle » puissent avoir prise sur les structures sociétales détentrices du pouvoir, c'est-à-dire que, d'une certaine manière, l'appartenance à une culture soit institutionnellement reconnue. La création d'une « citoyenneté culturelle » que nous avons évoquée, et sur laquelle on devrait inciter certains organismes internationaux à continuer de réfléchir, serait sans doute un élément important de réponse à ce droit d'exister « culturellement » : à côté de la « citoyenneté politique » (droits de vote et délégation de pouvoir) et de la « citoyenneté culturelle » permettrait de lutter contre la discrimination et la dévalorisation sociale qui frappent telle culture ou communauté culturelle⁸⁴

La perspective d'une société interculturelle implique donc, une reconnaissance institutionnelle d'une possible « identité culturelle ». Ceci ne veut pas dire que la société doivent devenir une « mosaïque » de communautés culturelles, mais que soient repérées les frontières entre les codes communs à un ensemble socio-culturel et les codes particuliers à chaque sous-ensemble. La notion de « culture dominante » en vient ainsi à être remplacée par la notion de « culture communautaire », celle-ci recouvrant l'ensemble des codes, normes, valeurs, etc. communs aux différentes subcultures de l'ensemble de la société. Culture communautaire qui permet aux différentes subcultures de tenir ensemble, de se situer les unes par rapport aux autres, d'établir entre elles des relations, des échanges, d'amorcer la dynamique évolutive de la société interculturelle.

3 / La coexistence et les interpénétrations des ensembles culturels :

La coexistence des différents ensembles culturels apparaît le véritable enjeu d'une société interculturelle.

Enjeu paradoxale puisqu'il s'agit pour chaque ensemble d'affirmer et de conserver une identité culturelle et en même temps de s'ouvrir à d'autres cultures donc de changer, de perdre. C'est essentiellement de cet enjeu- maintien d'une

⁸⁴ A.Perotti, « Petit Lexique », Bulletin du CIEMI, p.13

identité culturelle/ouverture à d'autres ensembles culturels- dont il a été question dans les développements qui précèdent car il semble bien que cette question soit une question centrale qui se pose aux recherches en sciences humaines dans le champ interculturel.

Et ce questionnement ne résulte pas d'une prise de position idéologique ou d'une référence à une quelconque utopie, mais bien de ce que nous pensons être une observation des dynamiques socio-culturelles dans le monde actuel. Nous insisterons ici sur la nécessité d'un certain mode de relations entre ensembles culturels : l'absence de relations, l'isolement d'un ensemble, introduit une rupture de sens par rapport à d'autres ensembles et par rapport à la société sur lesquels il n'a plus de prise, l'ensemble ainsi isolé devient une culture morte qui ne peut se survivre qu'au travers de rites, de folklore...D'un autre côté une ouverture totale d'un ensemble aux autres ensembles et à la société le vide de sa substance par l'intrusion d'autres codes culturels...il s'agit donc de rechercher, à différents niveaux, les lignes de démarcation parfois fluctuantes, entre les dimensions identitaires propres à l'ensemble culturel et les composantes culturelles sur lesquelles il est appelé à s'ouvrir et qui vont, à certains niveaux, le transformer.

Cette ouverture des ensembles culturels en présence n'est possible que sous certaines conditions :

D'abord, « une reconnaissance » réciproque de ces systèmes culturels : cette reconnaissance passe par une connaissance et une acceptation de l'autre et jusqu'à une acceptation de différences irréductibles. L'ouverture passe par la certitude que l'autre ne va pas tenter de nous transformer à son image, de nous « assimiler » à lui. Cette condition est souvent difficile à remplir. « L'ouverture » d'un système culturel sur un autre, doit comporter une analyse la plus différenciée possible des processus qui interviennent et des conséquences qui en résultent ; elle doit s'entourer de certaines garanties pour la culture « minoritaire » dont « la citoyenneté culturelle » n'est qu'un exemple au niveau institutionnel.

La capacité pour chaque ensemble culturel d'affirmer une identité culturelle positive, c'est-à-dire d'exister à partir de normes et de valeurs propres, davantage que par une opposition aux normes et valeurs de l'autre. Chaque ensemble culturel doit se différencier des autres, mais une ouverture entre groupes ne paraît possible que si chacun se vit comme ayant une identité culturelle suffisamment solide. C'est par la connaissance ou la reconnaissance de sa propre culture et par la capacité de l'assumer que passe la possibilité d'ouverture à d'autres cultures. Il faut bien que je sache un peu qui je suis pour être capable d'accueillir l'autre sans crainte et avec le moins possible d'ambiguïté.

A ces conditions –reconnaissance réciproque des ensembles culturels en présence, affirmation pour chacun d'eux d'une identité culturelle positive– l'ouverture à l'autre, les échanges interculturels pouvant amener de relatives évolutions et transformations réciproques...deviennent envisageables. Avec une condition supplémentaire : c'est que ces ouvertures et ces échanges s'accompagnent d'une réflexion et d'une négociation permanentes dans l'égalité des droits de chacun des partenaires.

Conclusion :

« (...) arrivé à un certain niveau d'appropriation de la langue/culture étrangère, on n'est plus tout à fait le même, ni totalement l'Autre. Il y a eu restructuration. On est métamorphosé. Par le jeu interactif entre la culture originelle et la culture apprise, une troisième dimension se met en place. Un "trait d'union" entre deux univers. »⁸⁵

La didactique des langues étrangères en particulier celle du FLE, a plus que jamais pris conscience de l'importance de l'enjeu culturel inhérent à tout apprentissage linguistique d'une langue étrangère. En effet, on s'est rendu compte que l'obstination à prodiguer un enseignement linguistique essentiellement

⁸⁵ G-D DE SALINS cité par Daniel FELDHENDLER, « Dramaturgie et interculturel » in *Le français dans le monde* n °234, Hachette-Larousse, 1990, p13

grammatical était une entreprise qui s'est avérée largement déficiente, et par conséquent la didactique des langues étrangère s'est vue dans l'obligation de se "culturaliser", non seulement pour répondre à une quelconque urgence pédagogique ou didactique mais pour répondre aux exigences d'un contexte de plus en plus mondialisé et plus que jamais enclin à l'ouverture et au contact entre les peuples et les cultures.

Une didactique des langues prise aujourd'hui dans l'engrenage de la mondialisation/globalisation est davantage centrée sur une perspective interculturelle et visant à doter l'apprenant de compétences multiples et à le préparer à vivre dans un « village planétaire »⁸⁶

Vouloir développer une réflexion sur la perspective interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE reflète la nécessité de faire évoluer nos systèmes éducatifs pour les adapter aux besoins de celles et ceux qui devront assumer demain l'avenir de notre pays.

Les méthodes et techniques désirant former les apprenants à l'interculturel doivent dépasser l'étroitesse d'une description théorique, car les savoirs ne garantissent pas le savoir faire face à la différence et aux conflits culturels. Par conséquent, il convient de dire que l'interculturel se vit plus qu'il ne se décrit, s'adopte plus qu'il ne s'apprend.

Ainsi, nous pouvons dire que le monde est comme une famille. Comme on s'efforce de gérer les relations entre les membres de la même famille à fin qu'il y'ait entente et harmonie, il est souhaitable de développer ce principe pour qu'il y'ait dans le monde paix et conciliation.

⁸⁶ U. ECO, cité par Aline GOHARD-RADENKOVIC, op, cit, p 17

Chapitre II : La place de la littérature dans l'enseignement du F.L.E

La littérature c'est l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité et du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu. Il faut probablement qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes d'aujourd'hui.

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 même. Produit de la culture, dans les deux sens du terme (« culture-cultivé » et culture anthropologique), le texte littéraire retrouve progressivement ses titres de noblesse. Réduit, dans un premier temps à n'être qu'un support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation factuelle de faits de civilisation, il est actuellement redécouvert comme un médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. C'est cette dimension humaniste qui curieusement resurgit et est directement interpellée en didactique des cultures ainsi qu'en formation générale.

La littérature stabilise, produit, actualise et anticipe certaines visions du monde, elle est en ce sens un « boulevard », un « tremplin » pour les études culturelles. Elle permet d'explorer une pluralité de personnages, de situations, de cultures, etc., et ainsi, d'éviter la référence à un seul modèle érigé en vérité universelle.

Sans vouloir remettre en question l'utilité et la valeur de l'analyse textuelle, ni le regard esthétique que l'on pose sur toute œuvre, sans oublier le plaisir gratuit de la lecture, le texte littéraire peut être le prétexte à une approche anthropologique. Dans la mesure où il n'est pas un « objet sacré » mais un espace de langage, il peut aussi être investi par les anthropologues.

Les ethnologues aussi utilisent depuis longtemps déjà, les récits de vie comme instruments d'investigation. L'objectif est toujours de rechercher le général à travers le singulier. Certes, cette méthode de travail ne prétend pas à une représentativité statistique, mais elle permet, néanmoins d'appréhender les faits et

les situations à partir de leur profondeur subjective, ce qui leur rend, *ipso facto* leur dimension humaine. Introduire la dimension culturelle ne consiste pas à rechercher systématiquement un contenu culturel selon une démarche catégorisante à partir d'indices culturels, mais à rechercher l'étrange familiarité de l'altérité.

L'Autre est le ressort par excellence de la création littéraire et si l'expérience de l'altérité est une finalité de l'éducation, on trouvera dans la littérature de nombreux textes-prétextes.

Que la rencontre avec autrui se fasse directement par contact, dialogue ou échange, ou par la médiation d'un support (film, livre, article, de presse, etc.), la plus grande difficulté consiste à éviter l'amalgame entre une présentation conjoncturelle et une forme d'invariance dans le temps et l'espace. Il semble que la littérature facilite cet apprentissage et plusieurs arguments plaident en faveur de la réintégration de la littérature dans les sciences humaines. La question posée est de savoir quelle expérience de l'altérité nous propose la littérature ? Et comment il est possible de l'utiliser à l'école ?

Sans entrer dans une typologie contraignante et souvent réductrice, nous proposerons plusieurs modalités possibles d'approche anthropologique du texte littéraire.

I/ L'espace littéraire :

Assigner à la littérature un espace propre, sans tenter de le définir davantage, c'est lui procurer une base de repli stratégique à partir de laquelle elle peut parler au monde. La littérature nous parlerait depuis un espace qui est le sien et qui jouerait en quelque sorte le rôle d'une caution pour asseoir les textes, pour leur donner leur efficacité, pour orienter les modalités de leur intervention dans le monde.

Pour de nombreux commentateurs, Maurice Blanchot est celui qui a fait de cet espace la condition d'un absolu : l'espace littéraire serait inatteignable, incandescent, proprement invivable. La manière dont Blanchot caractérise cet

espace serait complètement déterminée par sa conception « absolutiste » (en particulier au sens latin d'*absolutus* donc libre de toute dépendance à d'autres domaines) de la littérature, conception fructueuse mais extrême, qui n'est probablement pas partagée par tous les utilisateurs de cette notion. La littérature a-t-elle donc un espace ?

Maurice Blanchot écrit que la littérature doit « avoir lieu ». Elle est menacée d'inexistence si elle ne trouve pas le moyen d'avoir lieu. Cette expression de Blanchot est à prendre dans un double sens : la littérature est de l'ordre de l'événementiel, elle est un phénomène qui se produit ; elle est indissociable d'un espace où un tel événement est en mesure de se produire. Pour que la littérature « ait lieu », il faut qu'un espace soit là pour l'accueillir.

L'espace littéraire serait en quelque sorte la condition de la littérature, il lui permettrait d'émerger de tel ou tel texte et de trouver un lieu.

Il est toujours possible de nier la littérature, de l'annuler au nom des faits : cela revient à ne lui reconnaître aucun espace. On peut refermer un livre et décider qu'il ne s'est rien passé lors de sa lecture : après tout, une fois le livre refermé, il ne reste que des textes muets, empilés les uns sur les autres. L'événement littéraire est un effet bien fragile, qui ne s'imprime nulle part. Cette part vivante du phénomène littéraire, ce dont nous faisons l'expérience dans notre contact avec les œuvres, ne cesse de fuir l'analyse factuelle. La notion d'espace littéraire est un moyen de lui donner un lieu, de l'installer de façon précaire pour essayer d'en rendre compte. Cet espace littéraire existe aux confins de deux espaces factuels bien connus : l'un est celui de texte, l'autre celui de sa référence. Il sera l'occasion de présenter sous un nouveau jour les relations entre ces espaces factuels.

D'un côté, il y a l'espace textuel, celui de la coexistence des signes. De l'autre côté, il y a l'espace référentiel, celui que l'on dit chargé de réalité ou de rêves, celui où il se passe des choses dont les signes rassemblés dans le texte pourront rendre compte. C'est l'espace de la coexistence des corps. D'une part, un espace peuplé de caractères froids et juxtaposés, de l'autre, l'espace mouvant de la

réalité et de l'imaginaire où les corps et les signes s'entrechoquent. C'est en réponse à ce face à face trop simple entre le fixe et le mouvant que nous allons tenter de parler de l'espace littéraire. L'existence de celui-ci serait la condition d'une mise en relation des textes et de la référence, ou mieux de leur intrication. La littérature aurait besoin de cet espace pour exister comme processus vivant et ne pas être rabattue sur l'espace figé du texte. Il s'agit donc de comprendre l'espace littéraire comme lieu de vie pour la littérature, comme lieu où s'opère l'animation du texte, sans quoi celui-ci resterait lettre morte.

C'est par le biais du texte que l'espace littéraire peut exister, ce qui ne signifie pas que ce dernier est un type d'espace textuel. Tout texte imprimé, de la circulaire administrative au poème mallarméen, a son espace propre, qui n'est, celui-ci, absolument pas métaphorique.

L'espace textuel est extensif, il est organisé par un scripteur, celui qui est devant la page blanche, et dont on n'a aucune raison de ne pas penser qu'il a toute la maîtrise de l'organisation de son texte. C'est bien le scripteur qui choisit les mots et les ordonne, c'est bien lui qui gère l'espace de son texte. Il s'agit d'un espace stratégique : l'impact d'un texte dépend de la maîtrise de celui qui l'a composé.

Parce qu'il occupe un espace, un texte a nécessairement besoin d'être mis en forme. L'art de la communication écrite est un art du traitement de texte, c'est-à-dire de la gestion de son espace.

Mais il n'est jusqu'ici pas encore question de littérature. L'enjeu de notre travail va précisément consister à identifier ce qui différencie l'espace littéraire de l'espace textuel, en montrant comment celui-ci est donné d'emblée, alors que celui-là est à faire exister. Le parallèle avec les enjeux de l'espace musical pourra être avantageusement fait. Il existe un lien entre la musique et la partition, comme entre la littérature et le texte, mais ce lien n'est pas un lien d'identité. Tout chef d'orchestre sait qu'une partition a besoin d'être défendue : la musique y est présente, mais sous forme de potentiel. Un potentiel enveloppé dans une partition, mais que la lecture peut échouer à faire apparaître. L'espace textuel de la partition

n'est pas neutre, il est un défi à relever, une référence pour un espace à naître. Si l'on s'accorde généralement à penser que certains chefs d'orchestre sont de « grands artistes », on peut sans doute en dire autant de certains lecteurs, capable de déployer de brillants espaces littéraires, dans le secret de leur cabinet de lecture.

Acceptons l'idée que l'espace textuel est la matrice de l'espace littéraire. L'art de la composition de cet espace textuel, c'est-à-dire l'art de la juxtaposition des mots, des phrases et des séquences du texte, fait partie des fondamentaux de l'art de l'écriture. Pour autant, cet espace textuel ainsi composé, ne tient sa légitimité littéraire que de l'espace littéraire qu'il aura réussi à faire naître. Toute la difficulté vient de ce que, à la différence de l'espace textuel qui le sous-tend, cet espace littéraire ne saurait être caractérisé. Il est un effet dont il est possible d'identifier la cause dans l'espace textuel, mais qui ne peut être décrit pour lui-même.

L'espace littéraire existerait donc comme un défi pour l'espace textuel, ce défi est l'enjeu de la lecture. On voit mal ce que peut être une lecture littéraire sinon un événement. Un texte ne réalise son ambition littéraire que s'il provoque un événement à sa lecture. Cet effet, dont nous parlions à propos de l'espace littéraire, est cet événement même. En termes plus directs, l'espace littéraire est de nature événementielle. C'est un espace lié à une rencontre entre un lecteur et un texte. Tout le problème est de savoir quels sont les textes susceptibles de provoquer des événements de lecture, on se doute bien qu'il ne s'agit pas toujours des textes dont l'ambition explicite est d'être littéraire. Mais dans un temps, il nous faut essayer de préciser les caractéristiques de cet espace littéraire événementiel.

Un événement littéraire n'a jamais coïncidé avec la parution ou la réédition d'un livre. Tout au plus s'agit-il alors d'un événement éditorial. Il ne peut y avoir d'événement littéraire que par l'acte de lecture, dans une rencontre entre un humain et une œuvre. Cette rencontre se fait le plus souvent à l'insu du lecteur lui-même. Il faut être un lecteur averti pour savoir si l'enthousiasme que l'on peut ressentir à la lecture d'une œuvre correspond à une véritable rencontre. L'enthousiasme est

souvent lié au plaisir de reconnaître dans un texte quelque chose que l'on sentait déjà, sans l'avoir forcément formulé. L'œuvre peut alors me révéler à moi-même, elle met en quelque sorte les choses au clair mais elle n'ouvre pas d'espace à proprement parler.

On parlera d'événement, ou de rencontre, lorsque le texte vient se greffer sur un lecteur qui ne pourra s'en dégager. Ce qu'écrit Bakhtine sur le travail du « mot d'autrui » correspond exactement à la nature de l'événement dont on parle ici. C'est en termes d'espace que Bakhtine parle du mot d'autrui, qui fait irruption dans une configuration verbale pour en déplacer de proche en proche tous les éléments. Le rayonnement du mot d'autrui est un principe de déstabilisation qui interdit aux formations de langage de se refermer sur des systèmes idéologiques rigides et clos. Le mot d'autrui génère une fragilisation de toute la chaîne linguistique qui la rend réceptive aux variations du réel. Un texte qui fait événement est un texte qui réussit à se greffer, avec ses contours singuliers, sur la configuration verbale propre à tel ou tel lecteur.

Lorsqu'on fait apprendre par cœur des poèmes aux enfants, c'est cette rencontre que l'on cherche à provoquer. Il est peut-être plus important de greffer le poème dans la mémoire de l'enfant, de l'inscrire dans son cœur, que de chercher, parfois prématurément, à en élucider le sens. Porter un texte en soi à l'orée de sa vie, c'est lui permettre d'agir, c'est l'inscrire dans le processus de développement d'une vie, c'est le mettre au contact de la dynamique du vivant. La mise en relation d'un texte et de la vie est la condition de la naissance de l'espace littéraire. L'espace littéraire est un espace textuel fécondé par la vie. Cette fécondation est insensible à la distinction écriture/ lecture : il ne s'agit pas de comprendre que le texte est un médiateur entre une personne qui raconte et une personne qui lit. Le texte littéraire n'est pas entre deux vies, il a l'ambition de se charger de vie.

II/ « L'universel-singulier » :

Le concept d'« universel-singulier » a été forgé d'abord par Hegel, au début du XIXe siècle, pour exprimer la synthèse possible entre un individu, une

particularité, une singularité, et la présence de l'universalité. Un universel-singulier, c'est l'incarnation concrète de l'universalité dans une personne précise, vivante, donc mortelle⁸⁷.

Sartre, dans son œuvre la plus monumentale, *la biographie de Flaubert*⁸⁸, s'est efforcé de refonder l'universel-singulier en l'appliquant à un cas précis. Flaubert était d'une part Gustave, comme vous et moi, mais possédait en plus la caractéristique d'enfermer en lui (dans ses livres) l'universalité tout entière. Il était une sorte d'homme-monde et c'est pour cette raison que Sartre a décidé de l'appréhender sous l'angle de l'universel-singulier, qui, selon lui, permet de le comprendre le plus profondément.

Louis Porcher a essayé de montrer que les universels-singuliers constituaient les objets exemplaires d'un enseignement des compétences cultures étrangères (comme c'est le cas en langues vivantes, ou en histoire, ou en géographie). Dans ces conditions, un universel-singulier est une réalité (matérielle ou symbolique) qui existe partout, et que chaque société interprète pourtant à sa manière, différente de toutes les autres. L'eau par exemple, constitue un cas parfaitement éclairant. Elle est présente partout, en réalité ou en préoccupations (elle est donc universelle), et en même temps ses significations, les désirs qu'elle évoque, les rêves qu'elle produit, les mots qu'elle engendre, les objets qu'on fabrique à son propos, varient d'une culture à l'autre (elle est donc singulière). Elle est partout présente dans les arts, dans la géographie, dans la langue. Elle permet donc une pédagogie véritablement comparatiste.

C'est sur ce concept que se construit un enseignement qui mérite le qualificatif d'interculturel. Il prend en charge en effet les deux composantes fondamentales : **tout être humain est à la fois différent de moi et identique à moi**. Il autorise chaque élève à exprimer son opinion propre sur un phénomène qui le touche directement et qu'il perçoit de manière singulière, échangeable avec la

⁸⁷ Hegel, La phénoménologie de l'esprit, Gallimard, 1970, p123

⁸⁸ J.-P. Sartre, L'idiot de la famille : Gustave Flaubert de 1821 à 1857. Paris :Gallimard, 1972. P.234

manière singulière de chacun des autres. Il ouvre enfin la construction de savoirs communs et qui s'imposent à tous, dans les consensus de la démonstration.

La littérature est un universel-singulier. Elle incarne emblématiquement cette articulation entre l'universalité et la singularité. Les écrivains s'adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun. Ils traduisent à la fois une réalité vérifiable et une affectivité sans frontières, un vécu propre, bref des sentiments, qui, ailleurs, eux aussi, pour certains d'entre eux au moins, peuvent être universels : l'amour, la jalousie, la cupidité, etc. La littérature parle à chacun d'entre nous et pour nous tous.

Elle crée un espace d'authenticité partagée, un imaginaire contradictoire, à la fois commun et absolument singulier. Elle dit au lecteur la même chose et une autre chose, elle s'adresse à lui en particulier, c'est-à-dire à la fois comme un être humain en général et comme un individu totalement incomparable, irréductible. Les œuvres littéraires parlent d'elles-mêmes, parlent des autres en parlant de nous, parlent du monde comme il change et ne change pas, et elles sont les seules à pouvoir le faire.

L'interculturel même s'incarne dans la littérature précisément parce que celle-ci est présente partout et se multiplie toujours. Elle exprime pleinement l'échange, le partage, le don de ce qui m'est le plus propre, le plus intime, et que je donne pourtant sans me trouver appauvri par ce don, mais en m'enrichissant au contraire du don symétrique que me fait mon obligé⁸⁹. Et puis la littérature parle aussi de la vie des hommes, dans sa vérité quotidienne comme dans son histoire, dans son ici et maintenant comme dans ses ailleurs. Elle constitue une source d'informations souvent irremplaçables, ainsi que le montrent bien les travaux des historiens (Duby, Leroy-Ladurie, Chartier, Ariès, Darnton, etc.). Elle n'est pas réservée aux littéraires ou aux enseignants de la littérature. Ceux-ci n'en sont que les dépositaires et non les propriétaires. Chacun bénéficie, en littérature, du droit d'inventaire.

⁸⁹ M.Mauss, Essai sur le don : forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques in L'Année sociologique, tome 1, 1923-1924, repris dans Sociologie et anthropologie, PUF, 1950.

Il ne saurait être question de confondre littérature et anthropologie. Cependant, toute œuvre littéraire est, comme l'anthropologie, à la fois particulière et universelle. Particulière, au sens où elle s'appuie sur des faits spécifiques, très souvent biographiques, qui font écho chez les lecteurs par leur caractère, précisément universel, et par leur pouvoir de signifier à travers une exemplification et des différences de surface, des ressemblances profondes. Le contexte romanesque enracine et individualise des universaux ; autre formulation pour redire ce que J.P.Sartre évoquait à propos de S.Kierkegaard : « il n'est pas d'absolu historique qu'enraciné dans le hasard ; par la nécessité de l'ancrage, il n'est pas d'incarnation de l'universel que dans l'irréductible opacité du singulier »⁹⁰. Et, toujours selon Sartre, « il y a toujours une manière de comprendre l'idiot, l'enfant, le primitif ou l'étranger, pourvu qu'on ait les renseignements suffisants. En ce sens, nous pouvons dire qu'il y a universalité de l'homme ; mais elle n'est pas donnée, elle est perpétuellement construite. Je construis l'universel en me choisissant »⁹¹

Le romancier procède différemment de l'ethnologue. Il s'arrête plus volontiers sur le singulier et le marginal alors que les « monographies d'ethnologues ressemblent à une partition musicale sans silences, sans altérations, ni contrechants »⁹². La première dérive d'une utilisation des œuvres romanesques, dans le cadre d'une approche anthropologique de la culture, serait d'opérer un amalgame entre le particulier du roman et le général de l'ethnologie, de se prêter à l'illusion réaliste qui consiste à croire que la littérature est un simple reflet de la réalité. Rappelons aussi que cette dernière n'est en fait qu'une construction de l'esprit.

Pour l'écrivain, les items culturels (croyances, rites, symboles...) ne sont que des prétextes à nourrir son imaginaire en transcendant la réalité. Les faits ne sont pas retenus pour eux-mêmes mais pour la charge affective et émotionnelle et/ou poétique qu'ils représentent ou qu'ils peuvent susciter.

⁹⁰ J.P.Sartre, *Situations philosophiques*, Paris, Gallimard, 1990, p.312.

⁹¹ J.P.Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Nagel, 1970, p.70

⁹² J.Meunier, *Le monde de Joseph Conrad*, Paris, ED. de la découverte, 1987, p.53

Ainsi, par exemple, la fascination d'A. Artaud pour les civilisations précolombiennes lui sert de tremplin à une expression totalement personnelle en lui permettant d'habiller ses visions. Si le texte, selon une formule de L. Porcher⁹³ est prétexte (pédagogique), la culture est aussi un prétexte au texte. Les textes littéraires ne sont pas de simples descriptions mais aussi des systèmes de réminiscence qui permettent de libérer les souvenirs et l'imaginaire.

L'interculturel travaille la littérature et illustre cette tension entre l'universel et le singulier.

Le roman n'est pas un témoignage, M.Kundera lui-même s'insurge contre ce préjugé et explique que dans *la vie est ailleurs*, qui raconte l'histoire d'un jeune poète à l'époque du stalinisme le plus exacerbé, il ne s'agissait pas pour lui de faire découvrir le stalinisme mais que le thème du livre est existentiel : « celui du lyrisme, le lyrisme révolutionnaire de la terreur communiste a jeté une lumière inattendue sur l'éternel penchant lyrique de l'homme »⁹⁴

Que ce soit dans l'espace, ou dans le temps, il n'est pas nécessaire de chercher à voir une œuvre d'art uniquement avec les yeux des contemporains. Selon, H.Damisch, historien et philosophe de l'esthétique, « étudier une œuvre d'art, c'est d'abord être conduit à s'interroger sur ce qu'il est de notre propre regard à nous et de se demander plutôt comment ; à quels titres, sous quelles espèces cette œuvre continue de fonctionner, une fois séparée de son contexte d'origine, et ne cesse pas de nous intriguer, de nous captiver »⁹⁵.

Le fait d'étudier les textes, non pas seulement à travers le temps qui les a vus naître, mais à travers le temps qui les connaît, permet d'approcher l'idée d'universalité qui est constitutive d'une éducation humaniste.

Une œuvre littéraire raconte toujours une histoire, un peu ou prou, c'est-à-dire que quelque chose s'y passe, qu'un fil s'y déroule, même si chacun reste libre

⁹³ L.Porcher, *Manière de classe*, Paris, Alliance française/Didier, 1987, p.39

⁹⁴ M.Kundera, in *Le Monde*, 24 Septembre 1993

⁹⁵ H.Damisch, in *Le Monde*, 18 mars 1993.

de saisir ce fil là où il le désire. Il n'est plus rare, d'ailleurs, qu'on lise en remontant, c'est-à-dire en allant de la fin au début, ou en diagonale, ou par bribes. L'auteur est cependant, constamment, pour le lecteur, un raconteur, quelqu'un qui met debout une histoire et qui entraîne son partenaire sur ses chemins à lui, même si celui-ci conserve le droit de prendre des diagonales, des chemins de traverses, des voies « buissonnières », pour reprendre une expression de Michel de Certeau.

Faire apparaître les voies de la narratologie, les manières d'organiser le texte, les modes de construction de cette œuvre spécifique qu'est un texte, relève évidemment du travail de l'enseignant qui vise à faire du lecteur un meilleur partenaire pour l'auteur. Il y a dans un texte, du visible, de l'immédiatement manifeste, et cela les élèves le voient tout de suite. Mais une vie textuelle souterraine, masquée, existe aussi, qui se cache sous l'apparence de la première lecture, et qui élabore la polyphonie d'une œuvre, sa polysémie, sa puissance de significations et de suggestions, sa pluralité et exactement, son inépuisabilité.

Le texte littéraire est un des modes d'accès à la compréhension du monde, c'est un des moyens d'investigation car il est lui-même une écriture du monde. Miroir, déformant certes, mais miroir quand même, le texte littéraire est un révélateur privilégié des visions du monde. Et, puisque celui-ci n'est que représentations, quelle différence de nature existe-t-il entre une représentation fictionnelle et une représentation sociale ou psychologique, collective ou individuelle ? Si toute connaissance est représentation, la littérature a sa place à part entière dans les discours sur l'homme. Elle n'est pas plus fictionnelle qu'un entretien, qu'une enquête... Les précautions d'analyse sont en fait du même ordre. Dès lors, il convient de sortir la littérature de son enfermement dans l'esthétique et oser s'en servir et ne pas seulement la servir. La littérature permet de « rencontrer » des archétypes, des « idéaux » de faire l'expérience de l'altérité et de l'étrangéité et donc de vivre des images virtuelles de soi et des autres.

Le roman est un excellent moyen de retrouver la diversité du quotidien, de vivre l'altérité à travers une fiction. C'est un prisme qui traduit la valeur

exponentielle de la réalité. La définition du roman inclut le principe de pluralité. Peu importe la distinction entre l'imaginaire et le réel, ce qui compte c'est de s'initier à la notion de point de vue, de décentration, d'empathie avec les personnages. Rappelons, à ce titre, que les rencontres quotidiennes ne nous permettent pas vraiment de rencontrer des individus dans leur vérité profonde mais bien dans des formes de théâtralisation.

D'ailleurs, pour M.Bataille,⁹⁶ une des fonctions du roman est bien de « restituer la vérité multiple de la vie ».

Le texte fonctionne comme une « structure ouverte » où le destinataire et le destinataire font des échanges constants. La forme littéraire est une œuvre ouverte autant au niveau de l'écriture que de la lecture, elle est toujours en instance plurielle d'explication et d'interprétation. Elle permet donc d'appréhender une variation, une modulation qui respecte l'Autre dans son intégralité ontologique. Le lecteur chemine, construit, crée et ne se contente pas d'imprimer ses certitudes, il se laisse imbibé. Loin des classifications, des catégorisations et éventuellement des hiérarchisations qui conduisent à une connaissance de l'Autre sans reconnaissance, l'analyse plurielle correspond davantage à la valeur pragmatique et stratégique de la culture.

L'expérience de l'altérité culturelle suppose de savoir lire, c'est-à-dire, pour M.Leiris⁹⁷, « vivre le monde, l'histoire et sa propre existence comme un déchiffrement permanent » et justement « l'objet de la littérature est de nous apprendre à lire ». Ainsi, par exemple, l'étude de l'école coranique vue à travers des extraits du *Passé simple* (D.Chraïbi), de *La mémoire tatouée* (A. Khatibi) et *Au pays de mes racines* (M.Cardinal) permettrait de travailler sur la notion de point de vue et de regards croisés. De même, dans *le jeu de l'oubli*, M.Berrada⁹⁸ se donne plusieurs voix pour raconter l'histoire d'une famille traditionnelle de la médina de Fès.

⁹⁶ M.Bataille, cité par F.Laplangine in *Transatlantique, Entre Europe, Amériques latines*, Paris, Payot, 1994, p.118.

⁹⁷ Ph. Sollers, in *Le Monde*, 11 février 1994.

⁹⁸ M.Berrada, *Le jeu de l'oubli*, Paris, Actes du Sud, 1993 (trad. De L'arabe, Ed. or. 1987)

La pratique de la lecture libre (et simplement guidée) conduit toujours aussi à apprendre à lire, c'est-à-dire à fabriquer sa propre liberté, qui est une conquête et non pas une donnée immédiate. C'est pourquoi l'enseignement de la littérature ne se résume pas au développement de l'imaginaire personnel ni aux prélèvements, dans les livres, d'informations diverses, mais fonctionne toujours comme une formation à la vigilance, où l'attention portée aux détails, aux doubles sens, à ce qui se cache sous la première apparence (qui reste, cependant, essentielle dans le vécu des élèves).

Contrairement à la tradition disciplinaire universitaire qui construit des objets homogènes, stables et observables, la littérature, comme la vie, mélange rationnel et irrationnel, imaginaire et réalisme, idéologie et pragmatisme, vérité et mensonge... et c'est justement dans ces intervalles, dans ces écarts que peut se glisser l'analyse. Les écrivains ne cessent, d'ailleurs, de dire sous des formes variées la même chose, de décrire les mêmes faits voire de se dire, à eux et aux autres, leur étrangeté et leur singularité. L'écriture est cette élucidation permanente et renouvelée de soi et de soi par rapport à autrui.

Le primat de la dimension fonctionnelle du langage au détriment de sa valeur ontologique a engendré un enseignement défini essentiellement comme une instrumentation et une technicisation (y compris dans le domaine culturel) du langage et de la communication. La question n'est pas de savoir si cette évolution est bonne et mauvaise, elle est, et cela suffit. Toutefois, la question de la finalité de l'éducation demeure. Faut-il apprendre à connaître une ou des langues, une ou des cultures, une ou des littératures, ou une des histoires... ou faut-il chercher à comprendre l'Autre, à communiquer avec à travers notamment sa langue, sa culture, sa littérature, son histoire ?

L'altérité qui est au cœur de la communication est, paradoxalement évacuée par négation ou par banalisation. Or, si l'on en croit Ed.Jabès⁹⁹, même « le monologue exige l'autre. Grâce à l'autre, il est possible de s'exprimer. On ne retient

⁹⁹ Ed.Jabès, *Un étranger avec, sous le bras, un livre de petit format*, Paris, Gallimard, 1989

souvent de l'autre que ce qui permet de poursuivre le monologue. Le vrai dialogue ne peut naître qu'entre deux étrangers. Chacun attend de l'autre ce qui l'éveillera à lui-même ».

III/ Lecture, (inter)culturel :

Envisager le texte littéraire comme «passeur de cultures» implique, évidemment, de s'intéresser aux relations entre le texte et son lecteur : c'est en effet la lecture qui est à penser comme lieu privilégié de ce passage. Cet axe est donc consacré à examiner en quoi la lecture peut être considérée comme une dynamique culturelle et interculturelle, dans laquelle le sujet-lecteur est conduit à s'engager.

Depuis plus de trente ans, de nombreux travaux critiques font du lecteur, et de la lecture, la pierre de touche de la question littéraire :

«Face aux deux questions, dont la naïveté ne doit pas cacher l'importance, "qu'est-ce que la littérature ?" Et "comment étudier les textes ?", les théoriciens ont redécouvert la pertinence de cette réponse si simple qu'on l'avait oubliée : la littérature, c'est ce qu'on lit – ou, plus exactement ce qu'on continue à lire.»¹⁰⁰

Les différents modèles élaborés pour rendre compte de la spécificité de la communication littéraire sont en effet passés d'une centration sur l'auteur à une centration sur le texte, puis sur le lecteur, devenu objet de toutes les attentions¹⁰¹.

Pendant longtemps, en effet, l'œuvre a été perçue comme expression de l'auteur. Dans cette optique, la lecture est une relation inégale, unidirectionnelle entre l'auteur et le lecteur : le premier est seul garant du sens de l'œuvre et lire est avant tout essayer de retrouver, de reconstruire le sens initié par son créateur, dont l'œuvre est la dépositaire.

100 JOUVE, V. (dir.) (1996). La lecture littéraire. Paris : Klincksieck, vol. 1.p.5

¹⁰¹ ALBERT, M.-C. et SOUCHON, M. (2000). Les textes littéraires en classe de langue. Paris : Hachette. P.34-37

L'intention de l'auteur – ce qu'il a voulu dire – apparaît dans cet ordre d'idées comme le «critère pédagogique ou académique traditionnel du sens littéraire» dont la «restitution est ou a longtemps été la fin principale, ou même exclusive, de l'explication de texte»¹⁰².

Puis des modèles de centration sur le texte ont succédé à ces modèles de centration sur l'auteur, la mort de l'auteur proclamée par la Nouvelle Critique conduisant à ne plus rechercher le sens à travers une hypothétique reconstruction des intentions de l'auteur mais par l'examen d'un texte se suffisant à lui-même. De l'auteur, il est fait table rase et à l'instar de S. Mallarmé, on demande «la disparition élocutoire du poète, qui cède l'initiative aux mots»¹⁰³

La décennie suivante voit un nouveau déplacement du curseur, qui s'arrête, cette fois, sur le pôle du lecteur, désigné comme le principal critère de la signification littéraire. La mort de l'auteur a ainsi pour corollaire l'assomption du lecteur : l'unité du texte est à chercher dans sa destination, non plus dans son origine : «une théorie des textes littéraires semble bien ne plus pouvoir se passer du lecteur»¹⁰⁴.

Le phénomène littéraire n'est plus «seulement» le texte, mais aussi la lecture et l'ensemble des réactions possibles du lecteur au texte, énoncé et énonciation»¹⁰⁵. Ces modèles centrés sur le récepteur - et c'est la perspective qui est la nôtre dans cette recherche - placent le lecteur et la lecture à la source du sens du texte. Ils inaugurent aussi, d'une certaine manière, le retour en force (en grâce) du Sujet – sujet lecteur cette fois devenu cible de toutes les attentions.

¹⁰² COMPAGNON, A. (s.d.). "Qu'est-ce qu'un auteur" [cours en ligne].

¹⁰³ (Mallarmé, «Crise de vers», 1896, cité par COMPAGNON, A. (s.d.)

¹⁰⁴ ISER, W. (1985). L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique. 2e éd. Bruxelles : P. Mardaga. P.69

¹⁰⁵ DUFAYS, J.-L. (1994). Stéréotype et lecture. Liège : P. Mardaga. P.30

Tout comme les théories du texte trouvaient leur inspiration et leur justification du côté de la linguistique structurale, ces théories de la lecture prennent appui sur la reconsidération du modèle de la communication, les travaux de la linguistique de l'énonciation, de la pragmatique, de la linguistique interactionnelle. Elles marquent en effet une attention nouvelle à la parole (au sens saussurien) à côté de la langue, à la question du sujet, producteur mais aussi récepteur, et n'envisagent plus l'élaboration du sens comme simple «décodage» mais comme co-construction au cours de laquelle le destinataire prend une part active.

IV/ La littérature, lieu emblématique de l'interculturel

Parmi les très nombreuses pistes que peuvent emprunter les recherches sur la lecture et la réception littéraire, nous souhaitons, dans l'optique qui est la nôtre, aborder à présent la question des multiples liens et connexions envisageables entre littérature et culture.

La littérature prend place au cœur de ce chassé-croisé entre les différentes acceptions des termes «culture» et «civilisation». Nous retiendrons ici plus particulièrement la conception de la littérature :

- comme un élément essentiel de la culture cultivée
- comme un élément constitutif d'une culture donnée
- comme un lieu où se dit / se lit une culture.

Tout d'abord, la littérature peut, évidemment, être vue comme **un élément essentiel de la culture «cultivée»**. «Avoir des Lettres» a longtemps été considéré comme la manifestation la plus aboutie de la culture classique, humaniste. La connaissance des grands chefs-d'œuvre de la littérature, de l'histoire et des mouvements littéraires sont l'apanage de l'homme cultivé.

On voit ici qu'un glissement peut s'opérer de culture vers civilisation : la Littérature est alors le lieu emblématique dans lequel et par lequel vont se diffuser

les valeurs morales, esthétiques et intellectuelles propres à un modèle de société «civilisée». La fréquentation des grands chefs-d'œuvre a ici une place centrale dans l'éducation morale, esthétique et intellectuelle de l'Honnête Homme.

D'un autre point de vue, on voit qu'on peut considérer la littérature **comme un des éléments constitutifs de la culture d'une société donnée**. Elle y est une réalité humaine parmi d'autres : *«Si la culture est envisagée comme un ensemble de pratiques de tous ordres /.../, alors la littérature y est considérée au même titre que d'autres pratiques.»*¹⁰⁶, et ce que l'on s'intéresse :

- aux textes littéraires comme un type particulier de productions culturelles symboliques parmi d'autres (langues, idées, mythes, autres formes artistiques ...)

- ou encore à la place que tient, au sens plus large, le littéraire dans la vie sociale (champ littéraire, statut de l'écrivain ...).

La culture apparaît donc comme le contexte dans lequel s'inscrit et s'origine la littérature ; elle peut (en partie du moins) servir à comprendre ses thèmes, ses formes de prédilection, les valeurs qu'elle véhicule, les réalités qu'elle représente.

En retour, une œuvre littéraire peut aussi être envisagée comme une porte ouverte sur une (ou plusieurs) culture(s), donner à voir (et à comprendre) une société donnée dans son ensemble et sa complexité. On peut y retrouver représentée la réalité dans sa dimension la plus concrète, la plus prosaïque, lorsque ce que J. Dubois nomme le «sens du réel» s'y manifeste à travers une attention «à tout le contexte matériel et culturel, qui entoure les êtres et les définit» :

Il «implique une sensibilité au monde dans ce qu'il a de plus concret et de plus effectif. Monde de la nature et des fabricants, des corps et des décors, du

¹⁰⁶ AMOSSY, R. (2002). Article "Culture". In : ARON, P., SAINT-JACQUES, D. et VIALA, A. (éds.). Le dictionnaire du littéraire. Paris : Presses universitaires de France, p.129-130

*mobilier et de l'immobilier : tout cela a droit au roman et exige d'être dit, détaillé, inventorié.»*¹⁰⁷

Mais s'y retrouvent aussi des visions du monde, des mythes et des symboles propres à une société, à une époque donnée :

*«Le discours littéraire comme tous les discours d'ailleurs véhicule des images, des clichés et des représentations qu'il convient de disséquer, au même titre que ceux recueillis par le biais de questionnaires ou de tests projectifs par exemple.»*¹⁰⁸

Tout cela fait d'elle un objet ethnographique particulièrement riche à investiguer pour comprendre la culture dont elle est issue. Elle en constitue une caisse de résonance particulièrement sensible, ce que M. Abdallah Pretceille nomme sa «fonction loupe»¹⁰⁹ : *«La littérature, support électroscope, frémit et enregistre plus vite les frissons de la sensibilité collective.»*¹¹⁰

C'est ce dernier aspect - **le texte littéraire comme lieu où se dit / se lit une culture** («signe lisible d'une culture») pour reprendre l'expression de J.-P. Gerfaud et J.-P. Tourrel¹¹¹ - qui retiendra tout particulièrement notre attention ici. Cette conception du texte littéraire comme *«un extraordinaire instrument d'exploration du réel, de figuration de l'Histoire, d'analyse de la société»*¹¹² est un des arguments avancés en faveur de son utilisation dans la classe de langue où il est introduit comme document «culturel» (et quasi ethnographique) qui va permettre aux apprenants d'enrichir la palette de leur compétence culturelle.

107 DUBOIS, J. (2000). Les romanciers du réel, de Balzac à Simenon. Paris : Seuil. P.29

108 ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2010). "La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers". *Synergies Brésil : Littératures et politiques, langues et cultures : Traversées franco-brésiliennes* [en ligne], n° spécial 2, p. 145-155

109 ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2010). "La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers". *Synergies Brésil : Littératures et politiques, langues et cultures : Traversées franco-brésiliennes* [en ligne], n° spécial 2, p. 150

110 ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2008a). "Mobilité sans conscience... !". In : DERVIN, F. et BYRAM, M.(dir.) *Échanges et mobilités académiques : quel bilan ?*. Paris : L'Harmattan, p. 209

111 GERFAUD, J.-P et TOURREL, J.-P. (2004). *La littérature au pluriel : enjeux et méthodes d'une lecture anthropologique*. Bruxelles : De Boeck. p. 105

112 DUBOIS, J. (2000). Les romanciers du réel, de Balzac à Simenon. Paris : Seuil.p. 84

Si la lecture de ces textes est, d'évidence, lieu de découverte de l'autre (sous tous ses aspects - spatiaux, temporels, identitaires, idéologiques...) - et offre les plaisirs de l'évasion et de l'altérité – elle apparaît dès lors aussi comme espace de (re)découverte de soi : elle est l'occasion de «nous (faire) dire des choses sur le monde, nous faire penser le monde à travers et en elle, et nous repenser par la même occasion.»¹¹³.

Ainsi, pour R. Barthes, c'est dans cet accès à nous-même par la médiation de l'œuvre littéraire que «le plaisir du Texte s'accomplit [de la] façon [la] plus profonde» :

*«Lorsque le texte "littéraire" (le livre) transmigre dans notre vie, lorsqu'une autre écriture (l'écriture de l'Autre) parvient à écrire des fragments de notre propre quotidienneté, bref, quand il se produit une co-existence.»*¹¹⁴

On voit donc la place centrale de ce lien avec l'autre, de ce détour par l'autre instauré par la lecture. Elle fournit l'occasion de sortir d'un rapport naturalisé à sa propre culture - A. Séoud parle de la «difficulté, voire impossibilité pour les sujets de percevoir précisément les spécificités de leur propre culture et par conséquent de prendre véritablement conscience d'eux-mêmes»¹¹⁵. Elle permet d'objectiver sa propre culture en adoptant vis-à-vis d'elle une position décentrée, de se mettre à distance de soi et de se reconnaître comme autre - phénomène que M. Bakhtine dénomme **exotopie**; *«Dans le domaine de la culture, l'exotopie est le moteur le plus puissant de la compréhension. Une culture étrangère ne se révèle dans sa complétude et dans sa profondeur qu'au regard d'une autre culture /.../. Un sens se révèle dans sa profondeur pour avoir rencontré et s'être frotté à un autre sens, un sens étranger : entre les deux s'instaure comme un dialogue qui a raison du caractère clos et univoque, inhérent au sens et à la culture pris isolément.»*¹¹⁶

¹¹³BOURDET, J.-F. (éd.) (1999). "Fiction littéraire et apprentissage des langues". *Etudes de linguistique appliquée* : juillet-septembre, 115. P.265

¹¹⁴BARTHES, R. (1970). *S/Z*. Paris : Seuil.p.12

¹¹⁵SÉOUD, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier-Didier : CREDIF.p.140

¹¹⁶BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard. P.348

Là encore, une parenté peut être trouvée avec les modalités de la communication interculturelle, comme apprentissage de la relativité et prise de conscience des mécanismes de l'identité («dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit»¹¹⁷).

Mais la lecture n'est pas uniquement le lieu d'un face-à-face entre soi et l'Autre : au contraire, elle engage une dynamique complexe entre ces deux pôles : elle est aussi expérimentation de l'autre en soi. La lecture est ainsi l'occasion de faire «travailler» grâce à un détour par l'Autre son identité propre :

«Ce n'est que lorsque le lecteur doit constituer, au cours de sa lecture, le sens du texte, et ceci non pas à ses propres conditions en faisant des analogies, mais bien dans des circonstances qui ne lui sont pas familières, que quelque chose s'exprime en lui qui met en lumière un élément de sa personnalité dont jusqu'alors il n'avait pas conscience.»¹¹⁸

Le processus d'identification tient bien évidemment un rôle central dans cette médiation entre soi et soi-même : en s'identifiant aux figures imaginaires de la fiction, le lecteur peut s'expérimenter «soi-même comme un autre» pour reprendre le titre de l'ouvrage de P. Ricoeur.

Cette «construction de soi» est cependant à envisager comme dynamique - et nous suivons sur ce point C. Mazauric lorsqu'elle critique la conception de la lecture comme affirmation ou consolidation identitaire. Nous aimerions avec elle mettre l'accent sur le fait qu'elle ouvre à une identité plurielle, labile, en devenir : la lecture, écrit-elle «se joue aux frontières, joue avec nos frontières - mais celles-ci sont labiles, fluides et poreuses»¹¹⁹. C. Mazauric écrit en effet :

Dans une perspective interactionniste, la lecture peut en effet être envisagée comme la co-production d'un énonciateur (souvent démultiplié en différentes instances, par le jeu complexe de la communication littéraire) et d'un lecteur (qui n'a aucune raison de ne pas l'être tout autant). Tout comme elle pose l'ethos d'une

¹¹⁷ ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette. P.37

¹¹⁸ ISER, W. (1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. 2e éd. Bruxelles : P. Mardaga. P.94

¹¹⁹ MAZAUROIC, C. (2004). «Le lecteur d'Afrique : contribution à une didactique transculturelle de la lecture littéraire». Thèse de doctorat. Littérature française. Université de Toulouse-Le Mirail.p.91

*énonciation, la lecture littéraire inscrit l'identité des lecteurs dans un espace de négociation qui en forme précisément l'enjeu, comme l'avait suggéré Picard.*¹²⁰

La lecture ne réduit pas le sujet à ses appartenances - elle est un processus d'ouverture et de métissage de la culture - ce à quoi M. Petit accorde un intérêt plus particulier dans le chapitre de son ouvrage qu'elle intitule «Entre deux cultures», où elle écrit :

*«Ces phrases lues bricolées agencées, combinées, contribuent à l'élaboration d'une identité qui ne se fonde plus sur le seul antagonisme entre eux et nous /.../ qui ne réduit pas le sujet à ses appartenances, /.../ mais qui devient plurielle, plus souple et ouverte.»*¹²¹

V/ Le texte littéraire à travers les méthodes d'enseignement du FLE

Dans l'enseignement du Français Langue Etrangère, le texte littéraire a toujours occupé une place plus ou moins importante au sein du système scolaire, même si l'enseignement de ce dernier a subi aux cours des années à de nombreuses mutations en fonction de l'évolution de divers courants méthodologiques. Entre sacralisation, rejet et revalorisation ; il demeure un sujet controversé.

1. Le texte littéraire «sacralisé» : la méthode dite traditionnelle

La méthodologie traditionnelle était employée, au XVIII^e siècle, dans l'enseignement d'une langue étrangère morte, le latin. À cette époque, le latin n'était plus utilisé comme langue usuelle de communication. Par conséquent, son statut a changé et il est devenu une « simple discipline scolaire »¹²². Comme l'enseignement de cette langue a perdu son caractère pratique, d'autres objectifs y ont été associés à plusieurs degrés et à des moments différents : la formation grammaticale, le perfectionnement linguistique en langue maternelle dans les exercices de version, l'apprentissage d'une « culture humaniste » et la formation esthétique et intellectuelle de l'apprenant.

¹²⁰ Ibid. p37

¹²¹ PETIT, M. (2002). *Éloge de la lecture : la construction de soi*. Paris : Belin. P.78

¹²² Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Cle International. P. 27

A partir de la fin du XVIII^e siècle, avec les changements dans la société, l'industrie, le commerce et les moyens de communication, les langues étrangères vivantes ont commencé à connaître une augmentation dans la demande d'enseignement surtout associée à des objectifs pratiques et à des publics de plus en plus variés. Alors, l'enseignement des langues vivantes étrangères a emprunté la méthodologie traditionnelle d'enseignement du latin, notamment en ce qui concerne la méthode grammaire-traduction. Cette méthode, très populaire en Allemagne, a été adoptée comme méthode standard dans l'enseignement des langues étrangères pendant le XIX^e siècle.

Cependant, son emploi a dépassé son époque, et nous pouvons le ressentir dans quelques ouvrages jusqu'à nos jours.

Dans cette méthodologie, la lecture, surtout de textes littéraires d'auteurs consacrés et l'écriture jouaient un rôle fondamental dans l'enseignement de la langue étrangère. En plus, elles faisaient partie de la conception de la langue, de la culture, de l'enseignement et des objectifs d'apprentissage et étaient les deux habiletés privilégiées dans les activités proposées par les enseignants ou les manuels. Pour la méthodologie traditionnelle (ou la méthode grammaire traduction), l'apprenant doit être capable de lire des textes littéraires en langue étrangère, aussi bien pour les traduire de la langue-cible à la langue de départ et l'inverse. Alors, la littérature et les beaux-arts étaient les principaux accès et les sources de la langue et de la culture étrangère.

La méthode traditionnelle fait de la littérature à la fois le moyen et la fin de l'enseignement des langues. «Consécration» et «aboutissement»¹²³ elle occupe une place de plus en plus importante au cours de l'apprentissage, à mesure que les apprenants disposent de moyens linguistiques plus étendus.

Un entraînement à la traduction, de la langue de départ à la langue cible ou vice versa, est jugée l'exercice le plus approprié : le thème et la version littéraires sont privilégiés. Ils correspondent à la manière dont on concevait alors la compréhension d'une langue étrangère :

¹²³ NATUREL, M. (1995). *Pour la littérature : de l'extrait à l'oeuvre*. Paris : Clé International, p.17

«Jusqu'à la fin du XIXe siècle, en effet, la didactique des langues-cultures fonctionne en régime de paradigme indirect, c'est-à-dire que l'on y considère que comprendre parfaitement une langue étrangère c'est faire une version mentale instantanée et inconsciente, la parler couramment faire un thème de même type. On pensait donc logiquement – par application du même principe de l'adéquation maximale fins - moyens – que pour enseigner une langue étrangère, il fallait faire traduire intensivement les apprenants jusqu'à ce que leur traduction devienne instantanée et inconsciente.»¹²⁴

La nature de ces exercices renvoie aussi à la conception du sens du texte qui prévaut alors : nulle place à des significations plurielles, à des interprétations personnelles. La bonne traduction, comme le souligne D. Coste, «porte témoignage d'un sens juste, accessible par la langue et susceptible d'être rendu, au plus près, dans une autre langue.»¹²⁵.

La langue littéraire représente en outre la norme du bien parler (ou, plutôt, du bien écrire), un modèle que les apprenants doivent imiter.

Thème et version sont en homologie avec les «objectifs sociaux de référence»¹²⁶ de ces enseignements : leur visée est de rendre les apprenants capables de lire dans le texte les grands classiques littéraires écrits en langue cible. À cette époque où les voyages à l'étranger restent réservés à une élite sociale, la communication avec des allophones reste rare et n'est pas encore l'objectif privilégié des cours de langue.

Dans le cadre de cette méthodologie, les liens entre littérature et culture / civilisation sont extrêmement étroits : la littérature est la partie la plus éminente de la culture (au sens de *culture-cultivée*) et la connaissance de références littéraires est indissociable du capital culturel de l'élite intellectuelle et sociale :

«Une fois accomplies leurs humanités, les bacheliers se reconnaissaient entre eux et se distinguaient des autres plus par l'allusion littéraire et la connivence

¹²⁴ PUREN, C. (2002). "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle". *Langues modernes : l'interculturel* [en ligne], 3, juillet-août-sept. Paris : APLV, p. 55

¹²⁵ COSTE, D. (1982). "Apprendre la langue par la littérature ?". In : PEYTARD, J. (éd.). *Littérature et classe de langue : français langue étrangère*. Paris : Hatier-CREDIF, p. 63.

¹²⁶ PUREN, C. (2006b). "De l'approche didactique à la perspective actionnelle". *Le Français dans le monde*, 347 sept-oct, p. 37-40.

culturelle que par la connaissance grammaticale et l'agilité communicative : la littérature, c'est ce qu'on met en mémoire par petits bouts ; et la culture, c'est ce qui reste quand on n'a pas tout oublié de cette ingestion scolaire. Apprendre des langues autres (anciennes ou modernes) apparaît sous cet angle comme une manière d'accroître un capital culturel de références littéraires, valeur d'autant plus sûre, distinguée et distinctive qu'elle possède la rareté des devises étrangères de bon aloi.»¹²⁷

Bien sûr, les textes littéraires sont aussi l'occasion de faire accéder les apprenants aux réalités de la civilisation française, avec lesquelles ils ont peu d'occasions d'être en contact direct. C. Puren souligne ainsi que la méthodologie traditionnelle correspond «à une époque *pré-médiatique*, dans laquelle les documents de langue-culture étrangère sont rares, les plus disponibles étant les grands textes littéraires»¹²⁸. Parmi les multiples réalités de la civilisation française que permet d'aborder la littérature, ce sont ses aspects intellectuels (histoire, beaux-arts, littérature), la culture de l'esprit, qui sont évidemment les plus valorisés.

Mais là n'est pas la raison profonde de la prééminence des textes littéraires. Ils sont introduits, avant tout, dans une perspective humaniste. Ils sont vecteurs de civilisation, au sens universel du terme.

«Comme l'explique Émile Durkheim dans l'une de ses conférences pédagogiques des années 1900, ce que l'on cherche à faire retrouver aux élèves dans les grands textes classiques, ce ne sont pas les particularités de telle ou telle culture, mais au contraire le "fonds commun de toute l'Humanité" que sont supposées constituer ces valeurs universelles. On ne s'intéresse pas aux connaissances culturelles, mais à cette "culture générale" que l'Instruction du 15 juillet 1890 pour l'Enseignement classique présente en ces termes : "La vraie fin que le maître, tout en s'attachant avec passion à sa tâche journalière, devra constamment avoir présente

¹²⁷ COSTE, D. (1982). "Apprendre la langue par la littérature ?". In : PEYTARD, J. (éd.). *Littérature et classe de langue : français langue étrangère*. Paris : Hatier-CREDIF, p. 60

¹²⁸ Puren, C. (2002). "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle". *Langues modernes : l'interculturel* [en ligne], 3, juillet-août-sept. Paris : APLV, p. 59

à l'esprit, c'est de donner, par la vertu d'un savoir dont la majeure partie se perdra, une culture qui demeure."»¹²⁹

D'après les observations de Bresse (cité par Germain,)¹³⁰, cette méthodologie ne parvenait pas à des résultats positifs, même pendant une période assez longue d'études. Les apprenants ne développaient pas une réelle compétence linguistique et même les connaissances des règles grammaticales se révélaient incertaines.

Germain¹³¹ souligne deux postulats douteux sur lesquels repose cette méthodologie. Le premier, c'était le fait que l'enseignement de la grammaire en langue étrangère aiderait la compréhension de la grammaire en langue maternelle. Cette auteure affirme qu'il serait plus réaliste d'affirmer que les connaissances grammaticales d'une langue étrangère pourraient sensibiliser l'apprenant aux différences et aux similitudes entre la langue-cible et la langue de départ. Le second, c'était le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère aiderait le développement intellectuel de l'apprenant, mais sans prendre en compte que, pour être efficace, cette méthodologie devrait compter d'avance sur l'intellect de l'apprenant.

Nous pouvons percevoir que les critiques à cette méthodologie étaient nombreuses et vers la moitié du XIXe siècle, il y a eu plusieurs tentatives de la détrôner. Mais ce n'est que vers la fin de ce siècle et le début du suivant que les principes plus importants de la « méthode directe » seront formulés.

Dans son ouvrage, Puren affirme qu'« après avoir emprunté entièrement à l'enseignement du latin sa méthodologie, l'enseignement des langues étrangères vivantes, à la fin du XIXe siècle, ne pourra se renouveler qu'en s'opposant radicalement à lui »¹³². Mais, nous verrons que cette nouvelle méthodologie (ou méthode) directe a de l'influence des méthodes dites « naturelles », déjà évoquées au XVIIIe siècle et que ce mouvement de reprise et redécouverte de principes et de méthodes ne sera pas une exception au long de l'histoire de la didactique des langues.

¹²⁹ Ibidem.

¹³⁰ GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé international.

¹³¹ Ibidem

¹³² PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé international. P.33

2. Le texte littéraire «rejeté» : la méthode dite directe

Cette méthodologie a été pensée et élaborée pour répondre aux nouveaux besoins de communication dans plusieurs langues d'une société de plus en plus dynamique, complexe et multiple dans les domaines de l'économie, du commerce, de l'industrie, des sciences, des intérêts belliqueux et coloniaux. Comme nous l'avons déjà vu plus haut dans ce mémoire, la méthodologie traditionnelle ne répondait pas aux demandes d'enseignement de la langue étrangère à des objectifs pratiques.

C'est dans ce contexte que la méthodologie directe a gagné du terrain et est devenue la méthodologie officielle de la République française en 1902. Le principe « directe » de cette méthodologie recommandait l'enseignement d'une langue étrangère sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle, c'est-à-dire sans passer par la traduction, un des piliers de la méthodologie traditionnelle.

Wicker-Hauser¹³³, méthodologue allemand, affirmait que cet accès à la langue étrangère n'était pas le seul principe de cette méthodologie. La méthode directe évitait aussi le détour par l'orthographe et par l'enseignement centré sur des règles grammaticales. La langue était comprise essentiellement comme un phénomène oral de communication, ce qui expliquait aussi l'importance de la phonétique. L'habileté de traiter l'écrit était aussi importante, mais il était toujours subordonné à l'oral. Les règles grammaticales devaient être comprises à partir de leur application, d'exemples et non l'inverse.

L'introduction trop précoce de la littérature est jugée inefficace et on conseille de ne l'introduire qu'à un stade suffisamment avancé de l'apprentissage. En France, les Instructions officielles (I.O.) du 13 sept 1890 rappellent que «l'étude de la langue doit précéder l'étude littéraire» et argumente ainsi en ce sens :

«Vouloir unir prématurément l'étude littéraire à l'étude de la langue, c'est tout compromettre à la fois, c'est s'exposer à ne jamais lire couramment la langue, à ne jamais la parler surtout, et à ne jamais goûter la littérature dans ce qu'elle a de

¹³³ Wicker-Hauser 1898, cité par Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé internationale, p.67

réellement original, c'est-à-dire dans ce qui en fait le véritable intérêt. S'il fallait sacrifier l'une des deux études à l'autre, il serait encore préférable de s'en tenir modestement à la langue et de réserver la littérature pour un âge où l'esprit a conquis avec sa maturité, sa liberté.»¹³⁴

Inspirée des principes de la méthode naturelle et des travaux des pédagogues allemands, elle correspond à une conception plus utilitaire de la langue, qui n'est plus envisagée comme «un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle»¹³⁵ mais comme un instrument de communication. Les objectifs formatifs et culturels de la méthode traditionnelle cèdent le pas à des objectifs plus pratiques. Ce changement de cap correspond de fait à une nouvelle demande sociale.

L'époque voit en effet se multiplier les échanges économiques, marchands, politiques, touristiques, culturels (et, malheureusement aussi, militaires) entre pays, ce qui rend indispensable la formation d'une élite capable de s'exprimer dans plusieurs langues, et non plus seulement de connaître et traduire les textes de littérature étrangère :

«Au temps où nous vivons, au XXe siècle, la pénétration de toutes les nations, leur dépendance mutuelle par le commerce, par l'industrie, par la science, et aussi par la guerre font un devoir à toutes les nations d'étudier les langues étrangères.»¹³⁶ «Il faut employer la méthode qui donnera le plus sûrement le plus rapidement à l'élève la possession effective de ces langues.»¹³⁷

Les instructions officielles de 1902, que cite et commente C. Puren, témoignent de ces changements dans le contexte de l'enseignement scolaire français :

- lors de la première période, le texte n'est que la reprise, le résumé de ce qui a été fait en classe. Des poésies peuvent être proposées en vue d'être apprises par cœur et récitées ;

¹³⁴ PUREN, C., op.cit, p. 54

¹³⁵ Ibidem, p.68

¹³⁶ Leygues G., 1904, cité par Puren, op.cit, p.68

¹³⁷ Lichtenberger H., 1903, cité par Puren, op.cit., p. 66

- la seconde période a quant à elle «pour exercice principal la lecture et comme moyen principal d'enseignement le livre», la finalité de l'apprentissage étant «/.../ de mettre /l'élève/ en état de comprendre les livres et les publications diverses imprimées en langue étrangère»). L'exercice privilégié y est la lecture expliquée, qui permet de comprendre le texte. (I.O. de 1902) ;

- la dernière période est censée amener l'apprenant à faire des lectures autonomes, en dehors de la classe, qui s'articulent avec des activités scolaires variées : «exposés, résumés de lecture, discussions».

On voit que le texte littéraire, s'il reste présent, voit sa place considérablement réévaluée. La langue étant pensée d'abord comme une réalité orale, les textes et la lecture ne constituent plus le socle de l'apprentissage. La langue de référence est aussi, désormais, une langue usuelle, et non plus littéraire. Le recours à l'idiome maternel dans la classe est prohibé et l'exercice de traduction devient caduc.

Avec les méthodes orales et audio-visuelles, le texte autrefois sacralisé est complètement écarté des pratiques scolaires et remplacé par des textes fabriqués (interview, dialogue, sketches, scénarios...) sous toutes les formes : enregistrements, images, vidéo,..... C'est en prenant en considération les besoins d'un public apprenant, adulte en particulier, qui recherche de plus en plus une langue « courante », une langue qui lui permet d'échanger avec le monde extérieur qu'on commençait à remettre en question l'enseignement des textes littéraires qui, eux, relèvent essentiellement de l'écrit et demandent des acquis antérieurs pour pouvoir les comprendre.

Les textes « fabriqués » étaient soigneusement conçus pour permettre une posologie exacte des éléments d'apprentissage, c'est-à-dire qu'on élaborait un texte parlant d'une situation précise de la vie courante (une personne fait réparer sa voiture chez un garagiste, deux amis discutent les dernières modes à Paris...) dont l'objectif de faire apprendre aux enseignés un aspect caractéristique de la langue dont ils se serviraient pour parler (la comparaison, les adjectifs qualificatifs, le vouvoiement et le tutoiement...). Tout le système pédagogique est alors perçu comme un « montage » structuré, comme un tout progressif et cohérent où

l'intrusion d'un texte littéraire, puisque celui-ci peut être le lieu où défilent toutes les composantes de la langue, risque bien de troubler. Cette adoption des textes fabriqués au détriment de la littérature a engendré la marginalisation de la culture véhiculée par la langue et celle des apprenants.

L'ampleur qu'avait prise la linguistique a joué aussi contre la faveur de la littérature puisqu'elle a réussi à faire percevoir la langue comme une réalité orale et la langue littéraire comme peu propice aux exigences du moment. La littérature alors n'est plus le socle premier sur lequel repose l'enseignement de la langue.

Après les premiers bilans de son application, surtout dans le second cycle de l'enseignement français qui avait comme objectifs une formation culturelle et littéraire, les premiers problèmes et par conséquent les premières critiques sont apparus.

Alors, ces problèmes d'ordre interne et externe ont provoqué le déclin de cette méthodologie. Les principaux problèmes internes ont été l'inflation lexicale et l'interdiction de l'usage de la langue maternelle en classe, ce qui obligeait les enseignants à faire, parfois, des « pirouettes » pour rendre compte d'un contenu ou du sens d'un mot¹³⁸. En ce qui concerne les facteurs externes de « l'échec » de cette méthodologie, nous pouvons citer l'insuffisante maîtrise de la langue orale chez les enseignants qui ont eu une formation plutôt traditionnelle. Mais, comme nous le rappelle Puren¹³⁹ est-ce que nous pouvons parler vraiment d'un échec de cette méthodologie ? Son noyau dur constitué par la relation entre les méthodes directe, active et orale est présent jusqu'aujourd'hui au centre des pratiques didactiques des méthodologies d'enseignement de langues étrangères. Puren¹⁴⁰ signale que ces premières remises en question marquent une tendance vers une méthodologie « mixte », éclectique, mi-traditionnelle, mi-directe. Vers les années 20, nous passerons justement à la méthode active, inspirée sur quelques points de la méthodologie directe et de la méthodologie traditionnelle. Il ne s'agit pas alors d'une

¹³⁸ GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé international. P.131

¹³⁹ PUREN, C., op.cit, p. 201

¹⁴⁰ Ibidem, p.95

révolution méthodologique, mais d'une évolution qui voudrait profiter des points forts de ces deux méthodologies d'enseignement.

3. La méthodologie active

Après la Première Guerre mondiale, des changements sociaux, de valeurs et de perspectives, des réformes pédagogiques et aussi bien la remarque de l'incompatibilité entre la méthode directe et les trois objectifs fondamentaux de l'enseignement des langues étrangères (formatif, culturel et pratique) l'ont condamnée à l'ostracisme. Pourtant, elle n'a pas été tout simplement remplacée par une nouvelle méthode, mais nous dirons qu'elle a été assimilée à cette méthodologie d'inspiration plutôt éclectique. Souillard, cité par Puren¹⁴¹ annonçait déjà, en 1909, l'apparition d'une pédagogie de réconciliation entre « toutes les bonnes volontés. »

La caractéristique principale de la méthodologie active est son éclectisme technique. En fait, le noyau dur de la méthodologie directe n'a pas souffert de grandes modifications. Cependant, quelques aspects en ont été assouplis et plusieurs variations ont été insérées dans ses composantes. Ces assouplissements ont été ressentis surtout dans l'aspect oral de la langue, dans l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire et dans l'interdiction de l'usage de la langue maternelle en classe.

La méthode intuitive reste au cœur de la méthodologie, mais l'interdiction de l'usage de la langue maternelle n'est plus stricte. Au contraire, dans la méthodologie active, la traduction orale était comprise et systématiquement employée comme un moyen de contrôle de la compréhension et comme une manière de gagner du temps en classe.

Pour l'enseignement de la grammaire, la méthode répétitive a été maintenue, mais avec l'accent sur la répétition extensive, mise en place constamment au long d'un même cours et de manière continue pendant toute l'année. L'apprentissage « raisonné » du vocabulaire et des règles remplace l'apprentissage « mécanique ».

¹⁴¹ Ibidem, p.218

Mais, si pour l'enseignement de la grammaire, la méthode imitative a été refusée, pour l'enseignement de la phonétique, elle a été maintenue. À partir des années 30, des ressources audio-orales (gramophone, radio, magnétophone, des enregistrements sonores) ont été développées comme auxiliaires dans l'enseignement, surtout de la phonétique et de la grammaire.

En prenant la voie de la modalité écrite, il est important de souligner que le texte écrit regagne la place qu'il avait perdue avec l'importance accordée à l'aspect oral de la langue, dans la méthodologie précédente. Dans le contexte de la méthodologie active, la langue orale n'a que la priorité chronologique dans la classe de langue et est liée à des textes écrits. Comme la langue orale était comprise comme changeante et imprécise, la langue écrite est redevenue la principale référence et a été placée encore une fois au centre des dispositifs didactiques.

Ainsi, les instructions officielles de 1950, indiquent que l'enseignement doit s'appuyer «à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité [...] et choisis pour leur valeur littéraire, humaine ou sociale»¹⁴².

Eux seuls, souligne en effet C. Puren, peuvent jouer, via la lecture expliquée, un rôle privilégié d'«intégrateurs didactiques»¹⁴³ et permettre d'associer des objectifs linguistiques et civilisationnels (aux différents sens du terme), le travail de compréhension orale (textes lus par l'enseignant) et écrite, de production orale (commentaire dialogué) et écrite (questions, composition d'imitation).

On assiste donc à la volonté de privilégier le texte littéraire par rapport aux autres types de documents, car lui seul permet de dépasser cette dimension uniquement matérielle.

Il donne accès à ce qui apparaît à l'époque comme le noyau d'une civilisation : le «génie» propre à chaque peuple «unique et de nature psychologique» «définissable par quelques traits fondamentaux qui se retrouvent dans toutes les manifestations de la civilisation»¹⁴⁴.

La littérature est donc à nouveau envisagée dans sa dimension humaniste.

¹⁴² PUREN, C., op.cit, p. 154

¹⁴³ PUREN, C., op.cit, p. 115

¹⁴⁴ PUREN, C., op.cit, p. 17

«Ce qui importe, ce sont les impressions qu'ils /les élèves/reçoivent du contact immédiat et personnel avec les œuvres littéraires, la conscience qu'ils ont de se trouver devant une conception particulière de l'art, ou de la vie, la curiosité des problèmes moraux, historiques et sociaux que pose la lecture de ces œuvres.»¹⁴⁵

Les instructions officielles de 1950 avancent ainsi deux grands objectifs à l'apprentissage d'une langue étrangère :

«Exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. Ces deux préoccupations ne devront jamais être dissociées.»

On le voit, un point de bascule est atteint : avec la méthode active, l'enseignement de la littérature est, à nouveau associé aux Humanités et à la culture de l'esprit, et ce de manière très marquée pour les niveaux les plus avancés.

4. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle

Après la Seconde guerre, l'anglais a commencé à acquérir le statut de langue de communication, une sorte de lingua franca moderne. De l'autre côté, le français comme langue étrangère semblait avoir perdu un peu de son public.

Pour réagir, en 1951, le Ministère de l'Éducation a chargé le Centre d'études du Français élémentaire (CEFE, devenu le CREDIF en 1959) d'élaborer un inventaire lexical des mots courants qui pourrait faciliter l'apprentissage de la langue française. Cet inventaire a été recueilli à partir des structures grammaticales de base et a été basé sur une gradation grammaticale et lexicale à partir de la langue orale.

En fait, cette recherche a donné naissance à deux listes : le Français Fondamental premier degré avec 1475 mots (considéré comme une base essentielle aux débutants) et le Français Fondamental second degré avec 3000 mots. Cette recherche a orienté la sélection des contenus dans la méthodologie structuro-globale (dorénavant méthodologie SGAV) et a aussi consolidé une « grammaire de base » élaborée selon la fréquence de son usage à l'oral.

¹⁴⁵ Godart, A., Table ronde sur «L'enseignement littéraire dans les classes de second cycle», Les Langues modernes, 1907, cité par Puren (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé international, p 120

Cette méthodologie a été structurée au milieu des années 50, par Peter Guberina de l'Université de Zagreb, en Yougoslavie. Son pilier, la « structuration globale » de la langue, considérait comme des éléments importants dans l'apprentissage de la langue étrangère les aspects linguistiques (la grammaire, la phonétique, le vocabulaire) et les aspects extralinguistiques (le rythme, l'intonation, le gestuel).

La méthodologie SGAV a introduit des séquences d'apprentissage sous la forme de bandes sonores et des vidéos. Ces matériaux présentaient des situations communicatives et apportaient, en plus, des éléments extralinguistiques. Guberina, cité par Germain¹⁴⁶ confirmait le rôle centrale des machines dans sa méthode. L'enseignant devrait s'en servir des magnétophones et des projecteurs à films pour le bon déroulement des cours.

Comme dans la méthodologie directe, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle comprenait les méthodes suivantes : la méthode directe (sans recourir à la langue maternelle, soit pour l'enseignement des mots, soit pour l'enseignement de la grammaire), la méthode orale (avec l'accent placé sur la correction phonétique), la méthode active (l'apprenant est motivé à travers les personnages et les situations présentées), la méthode interrogative (le dialogue entre l'apprenant et l'enseignant est fondamental dû à son rôle central dans la situation d'enseignement-apprentissage), la méthode intuitive, la méthode imitative et répétitive. Dans cette méthodologie, comme dans la précédente, les quatre habiletés (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite) ont été visées, mais la priorité chronologique est accordée à la modalité orale de la langue, surtout au « français quotidien parlé ».

Gruca¹⁴⁷ affirme que cette volonté de présenter d'abord la langue, en fait la parole en situation, justifiait l'usage généralisé des dialogues dans les manuels de cette méthodologie. Pourtant, ces dialogues parfois ne répondaient pas à cette

¹⁴⁶ GERMAIN, C. (1994). "Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère". *Les Carnets du Cediscor : Discours d'enseignement et discours médiatiques*, 2, p.157

¹⁴⁷ GRUCA, I. (1993). "Les textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère : étude de didactique comparée". Thèse de doctorat. Langues et littérature moderne et contemporaine. Université Stendhal, Grenoble 3.

intention à cause de plusieurs raisons : la pauvreté des personnages, la banalité des situations et des centres d'intérêt proposées et son usage descriptif, sans présenter une vraie situation de communication.

De l'autre côté, l'écrit a été reporté à une étape ultérieure de l'apprentissage de la langue étrangère.

Les méthodes audiovisuelles désacralisent la littérature et la font descendre de son piédestal. À partir des années soixante, elle va se retrouver «évincée des supports d'apprentissage»¹⁴⁸, pour des raisons qui font écho à celles qui ont été invoquées, quelques décennies auparavant, par les méthodologues directs. Ainsi, dans son Introduction au Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, F. Debyser rappelle que l'enseignement du «français langue vivante:

«- n'a pas pour objet immédiat ni nécessaire de mettre l'élève en mesure de lire Corneille ou Pascal, mais de lui faire acquérir un moyen de communication nouveau/.../ L'étude des grands écrivains classiques /.../ n'est pas, au départ, l'objet de l'étude du français langue étrangère»

- ne se fait pas non plus au moyen des écrivains classiques, surtout au cours des premières années.»¹⁴⁹

Un autre facteur qui permet d'expliquer cet exil de la littérature est le retour à une conception de la langue comme réalité avant tout orale : la langue écrite n'est plus envisagée que comme «une transposition de la langue parlée»¹⁵⁰ et son étude est repoussée à un second temps de l'apprentissage. Les textes littéraires suscitent moins l'intérêt des pédagogues : la majorité des travaux se concentre d'ailleurs, de manière générale, moins sur l'écrit que sur l'oral.

La littérature apparaît aussi comme trop éloignée de l'usage quotidien de la langue qui est désormais visé. La sélection du lexique et de la grammaire ne se fait plus désormais dans les textes des grands auteurs, mais en fonction de leur fréquence d'emploi (cf. les enquêtes statistiques menées à partir de conversations

¹⁴⁸ GRUCA, I. (1996). "Didactique du texte littéraire : un parcours à étapes". *Le Français dans le monde* 286, p.376.

¹⁴⁹ DEBYSER, F. (1970). "L'enseignement du français langue étrangère au niveau 2". *Le Français dans le monde*, 73, juin, p. 10.

¹⁵⁰ (P. Guberina Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes. Théorie générale et application au français, 1939, cité par Puren 1988 : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé international, p 31

orales spontanées qui ont permis de définir le Français Fondamental). Le modèle de langage que présentent les textes littéraires ne peut qu'induire l'apprenant en erreur, puisqu'ils présentent le plus souvent des éléments en décalage voire en contradiction avec la langue de tous les jours.

«L'expression littéraire n'est belle que par contraste, comment la comprendrait-on si on ignore ce qui n'est pas elle /../ on croit connaître le français quand on a lu Racine, Corneille, La Fontaine ou Victor Hugo, en réalité on n'en connaît que les déformations sublimes que lui ont fait subir quelques génies, et l'originalité même de ces déformations apparaît mal en l'absence de tout point de comparaison. Voilà pourquoi la langue usuelle doit rester le centre de l'étude d'une langue vivante, sans pour cela devenir une étude utilitaire et terre à terre.»¹⁵¹

On peut aussi voir des raisons idéologiques à cet exil de la littérature :

D. Coste rappelle ainsi que «la littérature, bien malgré elle, a eu partie liée avec certains fonctionnements sélectifs et élitistes de la tradition classique»¹⁵².

La conception de l'enseignement de la civilisation évolue elle aussi et contribue à cet exil de la littérature. Les méthodes audiovisuelles mettent en effet au premier plan la culture du quotidien, au détriment de la culture littéraire et la culture prend un sens moins restrictif : les années soixante voient reculer «les exigences d'un humanisme à peu près exclusivement littéraire /.../ devant celles d'une culture nouvelle où la communication et les échanges /prennent/ beaucoup plus d'importance»¹⁵³. Seules les langues mortes se satisferaient d'une conception classique, littéraire, de la culture.

Enfin, cette éviction de la littérature de la classe de langue se produit à un moment où elle est elle-même en crise. D'une part, en effet, elle entre alors dans une véritable «ère du soupçon». Sa capacité à représenter le réel est mise en question. Comment, dès lors, pourrait-elle être utilisée au sein de la classe de langue comme miroir d'une société, d'une civilisation ? D'autre part, c'est sa valeur sociale

¹⁵¹ BALLY, C. (1951). *Traité de stylistique française*. 3e éd. Heidelberg, Paris : Winter : Klincksieck, p : 249

¹⁵² COSTE, D. (1982). "Apprendre la langue par la littérature ?". In : PEYTARD, J. (éd.). *Littérature et classe de langue : français langue étrangère*. Paris : Hatier-CREDIF, p. 65

¹⁵³ DEBYSER, F. (1970). "L'enseignement du français langue étrangère au niveau 2". *Le Français dans le monde*, 73, juin, p. 6

elle-même qui est en butte à de nombreuses critiques : elle apparaît comme l’emblème d’un certain élitisme et, «enjeu cristallisateur», finit «sacrifiée sur l’autel de la démocratisation»¹⁵⁴.

Vu tous ces facteurs, vers les années 1975-1980, cette méthodologie a cédé sa place à l’approche communicative. Cependant, ce remplacement ne fut pas compris comme un rejet brutal. Au contraire, les concepteurs de la méthodologie structuro-globale ont compris cette succession comme une confirmation de leurs intentions pédagogiques et pas comme une remise en cause de ce qu’il avaient conçu et pensé par rapport à l’enseignement des langues étrangères.

La remise en cause des méthodologies précédentes, tout comme l’intérêt des chercheurs, méthodologues et linguistes sur la nature des conditions sociales de la production et l’usage de la langue. Hymes a été au centre de cet intérêt, surtout à cause de ses critiques à Chomsky et à sa théorie, car elle ne prenait pas en compte les aspects sociaux du langage.

5. Le texte littéraire « revalorisé » : l’approche communicative

En fait, l’approche communicative n’est pas un corps homogène. Ici, nous parlons d’une approche ou d’un mouvement, pas d’une méthodologie communicative. Puren adopte comme définition de méthodologie « un ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s’est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d’enseignement / apprentissage»¹⁵⁵.

Germain affirme qu’il existe plusieurs interprétations de cette approche communicative. En fait, une des critiques de cette approche porte sur ce flou du plan théorique. En plus, quelques influences de cette approche ont été attribuées à

¹⁵⁴ ARGAUD, E. (2001). “L’enseignement de la civilisation : évolution et représentations dans le champ de la revue *Le Français dans le monde* (1961-1976)”. Thèse de doctorat. Didactologie. Paris 3.p.470

¹⁵⁵ PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*. Paris : Clé international. P.17

posteriori ou de façon indirecte, comme la psychologie cognitive et la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky.

L'avènement de l'approche communicative a eu aussi des raisons politiques. En 1972, le Conseil de l'Europe s'est réuni pour discuter, entre autres, sur les moyens possibles de faciliter l'accès à l'enseignement de langues, d'encourager la mobilité entre les pays membres et de promouvoir le patrimoine culturel et linguistique européen. Deux des préoccupations de ce Conseil étaient les besoins linguistiques d'un nouveau public dans ce contexte plus dynamique, les adultes et l'accent sur une méthodologie innovante, visant le développement des compétences communicatives et ayant l'apprenant comme centre du processus d'enseignement / apprentissage.

Dans cette approche, la langue est comprise comme un instrument de communication, plus précisément d'interaction sociale. Les aspects linguistiques sont mis à côté des aspects socioculturels, discursifs et stratégiques et ils composent ce que Canale et Swan appellent la compétence de communication. Cela veut dire qu'il ne faut pas connaître le *modus operandi* de la langue pour communiquer efficacement. Il faut aussi considérer le contexte ou la situation, les intentions de ce que nous voulons dire et aussi l'interlocuteur et ses possibles réactions. Cette relation entre la forme linguistique et la situation de communication constitue la « double dimension adaptative de la langue », c'est-à-dire que l'apprenant doit adapter la forme linguistique de ce qu'il veut énoncer à la situation de communication et à son intention. Dans ce contexte, le sens du discours n'est pas construit tout seul, mais dans une négociation entre les interlocuteurs. Cette perspective sera importante postérieurement dans le domaine de la lecture.

Cette période correspond à un retour des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères.

Tout d'abord, de manière générale, c'est le travail de l'écrit qui cesse d'être repoussé à un second temps de l'apprentissage. Les quatre habiletés (skills) qui composent la compétence de communication sont abordées simultanément : on ne « passe » plus à l'écrit après plusieurs dizaines d'heures de cours consacrées exclusivement à l'oral comme le préconisaient les méthodes SGAV. Les manuels

conçus à cette époque proposent donc un certain nombre de documents écrits (et parmi eux des textes littéraires) dès le niveau 1.

Par ailleurs, une prise en compte plus précise des différents publics et de leurs besoins spécifiques conduit les maisons d'éditions à publier de nombreux matériaux complémentaires, ciblés sur tel ou tel aspect de l'apprentissage : là aussi, on voit se multiplier, dans les années quatre-vingt, des manuels exclusivement dédiés à l'étude de la littérature, répondant à la demande de certaines catégories d'apprenants.

Mais, comme le met en évidence I. Gruca, c'est essentiellement en tant que document authentique que le texte littéraire fait son retour dans la classe de langue. Il est placé à côté d'articles de journaux, d'affiches publicitaires ou de messages radiophoniques, dans ce «vaste ensemble des messages écrits et oraux produits par des francophones pour des francophones»¹⁵⁶

C'est alors une approche thématique et culturelle du texte littéraire qui est privilégiée, approche qui fait écho sur de nombreux points aux propositions de la méthode directe. Il n'est plus choisi «en fonction des exemples auxquels il peut donner naissance mais pour les diverses informations qu'il intègre»¹⁵⁷. Il ouvre une porte sur de nombreux aspects de la réalité quotidienne française, sur les manières de vivre et de penser des Français :

«Les documents authentiques, mais avec eux /../ les textes littéraires contiennent un grand nombre de références extra linguistiques et de connotations propres à la civilisation étrangère : il sont donc particulièrement appropriés pour indiquer les spécificités culturelles des situations langagières qu'on propose aux apprenants.»¹⁵⁸

Il est aussi «susceptible de présenter et d'approfondir les grands problèmes qui ont partout et toujours inquiété les hommes»¹⁵⁹ : il illustre la manière dont les

¹⁵⁶ COSTE, D. (1970). "Textes et documents authentiques au niveau 2". In *Le Français dans le monde*, 73, p. 88

¹⁵⁷ GRUCA, I. (1993). "Les textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère : étude de didactique comparée". Thèse de doctorat. Langues et littérature moderne et contemporaine. Université Stendhal, Grenoble 3. p.422

¹⁵⁸ Ibidem., p. 478

¹⁵⁹ Ibidem., p.213

Français envisagent, de manière spécifique, certaines thématiques universelles (l'amour, la mort etc ...).

Une démarche pédagogique comme celle que préconise D. Coste est emblématique du traitement réservé au texte littéraire dans cette optique. Il propose en effet d'aborder tout thème de civilisation en trois étapes :

- « tout d'abord, des témoignages individuels de Français permettent de le découvrir

- puis dans un second temps on propose des «opinions et commentaires» sur ce même thème

- et enfin, dans un troisième temps, des textes plus complexes permettent d'engager une réflexion plus poussée à son propos : c'est à cette ultime étape que les textes littéraires seront privilégiés »¹⁶⁰.

Si le texte littéraire « est le lieu de la connaissance de l'homme »¹⁶¹ et s'il est « un puissant outil de réflexion sur la communication humaine elle-même »¹⁶², il serait alors intolérable d'admettre que la littérature soit expulsée d'une approche communicative s'appuyant fondamentalement sur une démarche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Sa place est ainsi légitime et légale.

VI/ Le cadre européen commun de référence pour les langues :

1/ C.E.C.R et perspective actionnelle :

Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR dorénavant) est un document élaboré par le Conseil de l'Europe, paru en 2001, qui a pour but d'offrir « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc»¹⁶³ . Il s'agit alors d'un outil de normalisation de l'enseignement des langues étrangères en Europe et aussi d'un

¹⁶⁰ COSTE D. (1971). "Remarques sur les conditions linguistiques et méthodologiques de l'appréciation littéraire". In : REBOULLET, A. (dir.). Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère. Paris : Hachette. p. 155-166.

¹⁶¹ SÉOUD, A. (1997). Pour une didactique de la littérature. Paris : Hatier-Didier : CREDIF.p.15

¹⁶² ALBERT, M.-C. et SOUCHON, M. (2000). Les textes littéraires en classe de langue. Paris : Hachette.p.10

¹⁶³ Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Conseil de l'Europe, 2005, p.9

répertoire des savoirs à être développés par les apprenants (des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir apprendre).

Le Cadre se présente comme un outil susceptible d'aider les professionnels des langues, mais se refuse cependant à leur dicter leur choix et leurs conduites. Ses concepteurs insistent sur le fait qu'il n'impose aucune méthodologie, puisque, justement, il est suffisamment souple et ouvert pour être adapté à toutes sortes de situations. Il peut être modifié, évoluer en fonction des attentes de ceux qui l'utilisent, «n'est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation»¹⁶⁴.

Pour en mettre en place, le CECR a établi des niveaux de compétences qui permettent de mesurer l'évaluation de l'apprenant dans chaque étape de l'apprentissage. Ce modèle est alors composé par trois niveaux: l'utilisateur élémentaire (A1 et A2), l'utilisateur indépendant (B1 et B2), l'utilisateur expérimenté (C1 et C2). Il définit aussi les objectifs généraux et spécifiques de chaque niveau sous la forme de descripteurs.

En ce qui concerne la méthodologie d'enseignement des langues étrangères, le CECR propose une perspective de type actionnelle. Cette perspective considère les apprenants (ou les usagers de la langue étrangère) comme des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier »¹⁶⁵.

Pour réaliser ces tâches, à travers des activités langagières, les individus développent des compétences générales et aussi une compétence à communiquer langagièrement et les mettent en fonctionnement d'après le contexte, la situation et leurs contraintes et à l'aide des stratégies qui leur semblent convenables.

Mais, par rapport à l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, nous pouvons nous poser une question assez pertinente : cette perspective actionnelle représente-t-elle alors une continuité ou une rupture de l'approche communicative ?

¹⁶⁴ Ibidem., p.13

¹⁶⁵ Conseil de l'Europe, op.,cit., p.15

Sur ce point, deux manières de lire et d'envisager le Cadre s'opposent. La première, dont C. Puren peut être considéré comme le représentant emblématique, considère qu'il existe une franche rupture entre les positions du Cadre et les approches communicatives. La seconde, qui s'exprime notamment dans les travaux de J.C. Beacco (qui a participé aux travaux du Conseil de l'Europe), voit plutôt dans le Cadre l'expression d'une version «haute» de l'approche communicative.

Selon C. Puren les différences entre la perspective actionnelle et l'approche communicative se jouent sur un certain nombre de points.

Tout d'abord, là où l'approche communicative envisageait un «agir sur l'autre» par la langue, la perspective actionnelle vise un «agir avec l'autre» où les actes de parole sont subordonnés à des objectifs sociaux plus larges. Ainsi, les tâches que doit accomplir l'apprenant, considéré comme un acteur social, ne sont plus uniquement langagières : l'action prend le pas sur la communication.

Là où l'approche communicative préparait plutôt un touriste à prendre contact de manière ponctuelle et «initiale» avec des allophones, la perspective actionnelle se propose de «préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger avec des natifs de différentes langues cultures»

La simulation était le cœur de l'approche communicative, l'orientation projet¹⁶⁶ est celui de la perspective actionnelle. Une nouvelle conception du rapport entre la classe et le monde en découle :

«Au lieu de s'ingénier à représenter le monde de manière fictive dans la classe ou à sortir la classe dans le monde, on s'arrange pour que celle-ci fasse désormais partie du monde.»¹⁶⁷

2/ La place du texte littéraire dans le CECR :

Comme nous l'avons déjà vu dans cette partie, le texte littéraire a été un motif de plusieurs discussions et polémiques tout au long de l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères : parfois sacralisé et pris

¹⁶⁶ PUREN, C. (2006a). "Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social" [en ligne], p. 1-18

¹⁶⁷ LUSCHER, J.-M. (2009). "L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une "tâche littéraire" ?". *Le Français à l'université* [en ligne], 14-02.

comme support privilégié pour toutes les activités langagières, parfois banalisé, destitué de sa littérarité et considéré comme un texte authentique comme d'autres, parfois élevé comme finalité majeure de l'enseignement de la Langue étrangère, parfois mis tout simplement à l'écart. Et dans la perspective fonctionnelle du CECR, quelle est alors la place consacrée au texte littéraire ?

Dans un premier temps, si l'on examine le CECR, on voit qu'il est assez peu loquace sur la question. Aucun développement conséquent n'y est consacré à la littérature : on ne relève d'ailleurs que 25 occurrences des termes «littéraire» ou «littérature».

Le développement le plus long relatif à ce sujet prend place lorsque les concepteurs du Cadre présentent ce qu'ils entendent par utilisation esthétique ou poétique de la langue :

«L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle /.../ Bien que ce bref traitement de ce qui a traditionnellement été un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur puisse paraître un peu cavalier, il n'en est rien. Les littératures nationales et étrangères apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme "une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer". Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du Cadre de référence sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents.»¹⁶⁸

¹⁶⁸ JACQUIN, M. (2010). "Quelle place pour l'enseignement des littératures étrangères au sein d'une perspective actionnelle ? Apports et limites du cadre de référence européen (CECR) pour (re) penser l'enseignement de la littérature de langue allemande à Genève". In : *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*. 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève, 25-27mars 2010 p.165 [en ligne].

Le propos est ambigu : Dans un premier temps, il est considéré comme document authentique « parmi d'autres »¹⁶⁹ comme nous pouvons voir dans le tableau suivant :

4.6.4.2 Les genres et les types de textes écrits

Les supports comprennent à l'écrit, par exemple :

- les livres, romans et autres, y compris les revues littéraires
- les magazines
- les journaux
- les modes d'emploi (livres de cuisine, etc.)
- les manuels scolaires
- les bandes dessinées
- les brochures et prospectus
- les dépliants
- le matériel publicitaire
- les panneaux et notices
- les étiquettes des magasins, des marchés et des rayons de supermarchés
- les emballages et étiquettes de produits
- les billets, etc.
- les formulaires et questionnaires
- les dictionnaires (mono et bilingues), les *thesaurus*
- les lettres d'affaires et professionnelles, les télécopies
- les lettres personnelles
- les exercices et les compositions
- les notes de service, les comptes rendus et les rapports
- les notes et messages, etc.
- les bases de données (informations, littérature, renseignements, etc.).

Figure 1 – CECR et genres textuels (Conseil de l'Europe, 2001, p.77)

Dans un second temps, alors, le texte littéraire apparaît lié à l'usage esthétique ou poétique de la langue « pour le rêve ou pour le plaisir »¹⁷⁰. En plus, à côté de ces deux utilisations de la langue, les concepteurs du CECR en ont prévu aussi un troisième usage, l'utilisation ludique, sous la forme de jeux de société, d'activités individuelles comme des devinettes et énigmes et de jeux de mots.

Mais, nous avons une complication en ce qui concerne la place du texte littéraire dans le CECR. Les différents descripteurs du Cadre évoquent les textes littéraires aux niveaux les plus avancés (à partir du niveau B2) : ils sont renvoyés à

¹⁶⁹ Conseil de l'Europe, op., cit., p.19

¹⁷⁰ Conseil de l'Europe, op., cit., p.47

la fonction de «récompense» au dernier stade de l'apprentissage, pour les élèves des niveaux les plus avancés (régression, donc, par rapport aux propositions de l'ère communicative). Ainsi le descripteur de la compréhension générale de l'écrit indique que le locuteur de niveau C2 «peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières».

250

Le niveau méthodologique

		Avancé B2	Autonome C1	Maîtrise C2
C O M P R E H E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Grille pour l'auto-évaluation (Conseil de l'Europe, 2001, p.250)

Dans l'échelle correspondante à la compréhension générale de l'écrit, nous avons, de manière résumée, la lecture associée à des objectifs assez pragmatiques : « comprendre la correspondance, lire pour s'orienter, lire pour s'informer et discuter et lire des instructions »¹⁷¹.

Même s'il peut être possible, il nous semble alors un peu difficile de cadrer toujours la lecture littéraire dans ces finalités si objectives et directes. Ni le texte, ni la lecture littéraire ne sont alors pris en compte dans leur spécificité, ce qui pourrait rendre difficile la tâche d'« opérationnaliser l'évaluation de la compétence sous forme de descripteurs standardisés »¹⁷².

Alors, nous pouvons percevoir que même si la place du texte littéraire est assurée dans le CECR, soit à travers sa présence dans les grilles d'évaluation, soit dans les suggestions d'activités de compréhension et production écrites, sa définition reste encore assez floue. Alors, ce manque de clarté de la définition de l'objet littéraire s'ajoute à la « souplesse » de sa place (tardive et ayant des objectifs peu définis), déjà mentionnée, comme des facteurs pouvant jouer une influence importante dans les représentations de la littérature et de son enseignement dans le contexte de la classe de langue

VII / Enseignement du français langue étrangère au secondaire qualifiant :

1. Le français au Maroc : Statut ambivalent d'une langue

Le statut de la langue française a toujours fait l'objet d'investigations et de débats tributaires souvent des relations que la France entretient avec ses anciennes colonies et de la réalité linguistique changeante dans les différents pays du Maghreb (Maroc, Algérie, Tunisie). D'une part, la France reste le principal partenaire

¹⁷¹ Conseil de l'Europe, op., cit., p.57

¹⁷² Burwitz-Melzer, 2007 cités par JACQUIN, M. (2010). "Quelle place pour l'enseignement des littératures étrangères au sein d'une perspective actionnelle ? Apports et limites du cadre de référence européen (CECR) pour (re) penser l'enseignement de la littérature de langue allemande à Genève". In : *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*. 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève, 25-27 mars 2010 [en ligne], p.165

économique de ces pays d'Afrique du Nord, le premier client, le premier investisseur, et le premier formateur de cadres maghrébins à l'étranger.

D'autre part, même avec la politique d'arabisation entreprise par ces pays, après leurs indépendances, le lien à la langue française ne s'est pas rompu. Le passage d'un état de dépendance à un état d'autonomie s'est accompagné d'un processus d'émancipation, dans lequel la langue a joué son rôle politique. Le retour à « l'arabisme » marque la fin de la domination d'une langue étrangère et enlève au français son statut de langue officielle ; c'est la cessation du rapport dominant de la France¹⁷³.

Quatre décennies après, la langue française garde sa place au Maroc en tant que langue d'ouverture sur le monde occidental francophone. N'étant ni une langue officielle, ni une langue étrangère à proprement parler, le français bénéficie d'un statut particulier et a sensiblement peu évolué depuis la proclamation de l'indépendance. Il est, en réalité, considéré comme étant une première langue étrangère et « fonctionne comme langue de la modernité » :

« Sa place dans le concert des langues en présence le dote d'un rôle 'instrumental' et culturel :

« Langue fonctionnelle, le français contribue aux recherches dans différents domaines des sciences sociales et permet d'accéder aux connaissances techniques et scientifiques. Il continue également d'être le lieu d'une création littéraire foisonnante et florissante. La population qui a appartenu à la mouvance française y demeure attachée par des réseaux de toute nature. Contesté comme langue véhiculaire, le français reste par excellence l'instrument de transmission du savoir scientifique et technique et est perçu comme langue de la modernité»¹⁷⁴

Dans ce dilemme, l'Éducation nationale lui trouve une appellation adéquate avec l'expression : « langue étrangère privilégiée»¹⁷⁵, car le français langue de

¹⁷³ BIANCHINI, Laure, (2007) ; L'usage du français au Maghreb, Constellations francophones, Publiforum, n. 7, 20/12/2007,

¹⁷⁴ Fouzia Benzakour et Ali, *Le Français au Maroc, Lexique et contacts des langues*, Paris, Duculot, 2000.

¹⁷⁵ Commission Spéciale d'Education et de Formation, Charte nationale d'Education et de Formation, octobre 1999

communication largement utilisée au Maroc s'impose comme instrument de sélection scolaire, sociale et donc professionnelle.

C'est dans cette perspective que le rôle de l'enseignement devient primordial ; il a certes, comme mission première, de propager le savoir, la langue et la culture « officielle » de la « nation », mais il a également pour rôle de former « un citoyen autonome par le biais d'une appropriation des valeurs civiques et humaines universelles » (M.E.N., 2007)¹⁷⁶.

2. Le système éducatif marocain :

A l'instar de tout système de formation à la recherche d'un enseignement de qualité, répondant aux profondes mutations, besoins et intérêts d'une société en perpétuelle évolution, le système éducatif marocain s'est engagé depuis l'année 1999 dans une série de réformes /reconfigurations, en vertu de la charte nationale d'éducation et de formation (CNEF). Celle-ci a classé l'éducation parmi ses premières priorités après l'intégrité territoriale.

Elaborée dans un cadre participatif et consultatif très large (politiciens, écrivains, pédagogues, universitaires, etc.), la réforme la plus profonde, entreprise en début d'année 2000/2001, s'est forcée de répondre au contexte général d'évolution de la société marocaine, à ses aspirations et ses ambitions. Ces réalisations semblent avoir pour toile de fond deux préoccupations majeures: La généralisation de l'Enseignement Fondamental et l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages.

Cependant, les progrès réalisés dans le développement du système éducatif se sont soldés par des résultats insuffisants. Ils témoignent d'une faible qualité des apprentissages ainsi que d'un manque d'efficacité interne et externe du système qui ont été traduits par "une crise sérieuse de l'éducation à différents niveaux"¹⁷⁷ confirmé par le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) qui a déclaré ouvertement l'échec de la réforme.

¹⁷⁶ Ministère de l'Education Nationale. Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant, 2007, p.3

¹⁷⁷ Rapport de l'UNESCO sur l'éducation au MAROC – 2010

Ces défis importants, qui persistent et entravent le processus de développement éducatif, ont fait appel à la mise en place d'un Programme d'Urgence 2009-2012, par le MENESFCRS. Il visait « à consolider ce qui a été réalisé, et procéder aux réajustements qui se posent, en veillant à une application optimale des orientations de la Charte Nationale de l'Education et de Formation»¹⁷⁸.

Elaboré par le CSE en 2008, ce programme s'organise autour des espaces d'intervention identifiés comme prioritaires par le rapport national sur l'état de l'Ecole et ses perspectives. A noter que ce programme d'Urgence a bénéficié d'un consensus général en accord avec les aspirations de la CNEF ; celui de « placer l'apprenant au cœur du Système d'Education et de Formation et mettre les autres piliers à son service »¹⁷⁹.

Dans cette perspective, la réforme des aspects pédagogiques couvre le renouvellement des programmes et manuels scolaires, les méthodes d'enseignement, les examens et les méthodes d'évaluation.

3. Orientation et articulation des cycles d'enseignement :

L'orientation et l'articulation des cycles d'enseignement, qui font un des pivots de la réorganisation pédagogique, se déclarent comme un des objectifs d'amélioration de la qualité et du rendement de l'éducation et de la formation qui est au cœur du processus de réforme. En effet, dans l'article 99 de la Charte, l'orientation « est déclarée partie intégrante du processus d'éducation et de formation. Elle accompagnera et facilitera la maturation vocationnelle, les choix éducatifs et professionnels des apprenants, ainsi que leur réorientation, chaque fois que de besoin, dès la seconde année du collège et jusqu'au sein de l'enseignement supérieur ». De même que les articles 73 et 74 dessinent le schéma général de l'articulation du cycle d'enseignement secondaire.

¹⁷⁸ Ibid

¹⁷⁹ Ministère de l'Education Nationale. Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant, 2007, p.3.

« Le baccalauréat, d'une durée de deux années, est ouvert aux élèves issus du tronc commun et comprend deux filières principales : une filière d'enseignement technologique et professionnelle et une filière d'enseignement général étant entendu que chaque filière est composée de plusieurs branches et que chaque branche comporte des disciplines obligatoires et des disciplines à option ».

Selon l'article 73 de la Charte, le cycle du tronc commun, ouvert aux élèves titulaire du brevet d'études collégiales, consiste en un ensemble de modules d'apprentissages requis de tous, ayant pour objectifs généraux de développer, consolider ou mettre à niveau les compétences de raisonnement, de communication, d'expression, d'organisation de travail et de recherche méthodique, chez tous les apprenants ; ainsi que de développer les capacités d'auto-apprentissage et d'adaptation aux exigences changeantes de la vie active et aux nouveautés de l'environnement culturel, scientifique, technologique et professionnel. La durée des études dans ce cycle est d'une année au cours de laquelle les apprenants recevront d'abord des modules communs puis, en deuxième partie de l'année et avec l'appui des conseillers d'orientation, ils effectueront des choix de modules préparant à une orientation progressive adéquate, avec possibilité de réorientation en cours de cycle. De même, l'article 76 institue le profil de la filière de l'enseignement général selon trois critères :

A/ En visant, outre les objectifs généraux du tronc commun à faire acquérir aux apprenants avant les prédispositions nécessaires, une formation scientifique, littéraire, économique ou sociale les préparant à poursuivre, avec un maximum de chances de succès, des études supérieures

B/ En étant ouverte aux apprenants issus du tronc commun ayant satisfait aux conditions d'accès spécifiques à chaque grand domaine de spécialisation, étant entendu que des passerelles permettront les réorientations qui s'avèreraient nécessaires tout au long de l'enseignement secondaire

C/ La durée des études est de deux années, après le tronc commun, sanctionnées par un baccalauréat d'enseignement général (BEG), permettant l'accès soit aux classes préparatoires des grandes écoles, soit aux universités, ou autres

institutions supérieures spécialisées, sous condition de satisfaire aux critères d'admission exigés par elles, dans chaque domaine d'enseignement supérieur ».

Ainsi, le nouvel apport de cette réforme se manifeste dans la subdivision de l'ancien système de l'enseignement secondaire, fondé sur l'unicité du cycle, en deux cycles dont l'admission à chacun se fait par un choix de spécialité ou de filière. Donc deux temps d'orientation permettant à l'élève de mieux cerner son parcours pédagogique et déterminer d'avance l'itinéraire de ses études supérieures. Pourquoi cette subdivision ? Cela traduit la volonté ministérielle et l'objectif majeur de la réforme, à savoir « mettre l'apprenant au centre de l'action pédagogique », ce qui est en soi un atout pour notre système d'enseignement. Pourtant, on assiste, de l'autre part, à une uniformité des contenus et des méthodes pour toutes les filières en matière de FLE. Le français qu'on enseigne à la filière littéraire, les œuvres programmées et les méthodologies préconisées sont les mêmes pour les autres branches technique et scientifique. Aussi, si on prétend s'inscrire dans une perspective d'enseignement d'un FLE qui met en avant dans son cadre théorique l'approche communicative, l'approche par compétence et la notion de projet, et qui répond à des besoins langagiers et communicatifs qui ne sont pas toujours prioritaires ou pertinents pour des élèves qui, assez vite, seront amenés à utiliser le français comme langue des études et du travail ; on pourra donc se poser la question à propos de l'utilité de cette uniformité des contenus au niveau des filières qu'on a pris le soin de bien les articuler selon les besoins des apprenants. Quelle serait l'utilité de ce dispositif d'orientation si on n'a même pas pris le temps d'articuler les contenus selon les objectifs majeurs de chacune des filières ? S'il est évident que le français utilisé dans le département de langue française est autre que celui des départements scientifiques ou des écoles d'enseignement technique..., c'est en faisant de la littérature la seule recette que nous propose le menu de notre enseignement qu'il se prétend être « fonctionnel » et répondant aux exigences changeantes de la vie active et aux nouveautés de l'environnement culturel, scientifique, technologique et professionnel besoin de ses apprenants !

VIII / Les objectifs de l'enseignement du français au Maroc :

1. La Charte nationale d'éducation et de formation

Ce n'est pas la première fois depuis l'indépendance que le Maroc a essayé de réformer son système d'éducation, mais c'est la première fois qu'une telle réforme a atteint le stade qu'a déjà atteint cette charte. En fait, six autres commissions n'ont pas achevé leur tâche, en 1957, 58, 64, 70 et 80 et 95. Feu Hassan II avait demandé cette réforme parce que l'éducation, disait-il, « ne s'est pas élevée à la hauteur des efforts généreux qui lui ont été consacrés ». La commission nationale de réforme du système d'éducation et de formation (COSEF) s'est constituée en avril 1999, et en juillet de la même année a rendu la charte, que Sa Majesté Mohammed VI a avalisée le 12 octobre. C'est ainsi que la rentrée de l'année millénaire voit le commencement de la décennie nationale de l'éducation et de la formation. Tous les aspects de l'éducation se trouvent dans la Charte, mais il n'y en a qu'un qui nous intéresse ici, l'enseignement des langues, et leur rôle dans la société marocaine. On parle d'une crise dans la situation des langues dans l'enseignement marocain, crise « marquée par des dysfonctionnements majeurs qui proviennent de l'incohérence du système et des hésitations qui ont marqué ses choix linguistiques ». C'est à peu près le même commentaire qu'ont fait plusieurs sociolinguistes, et surtout le Marocain, Ahmed Boukous¹⁸⁰. Avec la Charte il semble que l'on commence au moins à reconnaître les problèmes et à chercher une solution qui permet de garder un équilibre entre les langues en contact.

La charte détermine d'autres objectifs pour l'enseignement/apprentissage de la langue française. Il convient donc de porter l'interrogation sur ces objectifs fixés aux différents niveaux de l'enseignement au Maroc, sur les horaires accordés à cette langue, sur les unités de formation composant l'enseignement du français.

¹⁸⁰ Boukous, A. (1995). Société, langues et cultures au Maroc (Rabat: Faculté des Lettres et des Sciences Humaines). p. 12

La réponse à ces différentes questions se fera en fonction de l'enseignement du français dans différents niveaux de l'actuelle structure pédagogique au Maroc: primaire, collégial et secondaire.

2. Le français au primaire et au collège

A ces deux niveaux, l'enseignement du français doit contribuer en même temps que les autres disciplines, à :

- L'élargissement culturel de l'élève, son développement intellectuel et l'épanouissement de sa personnalité ;
- L'ouverture de l'apprenant sur le monde extérieur dans un esprit de compréhension et de tolérance ;
- La stimulation de la curiosité scientifique et de l'esprit de recherche ;
- La formation d'un élève appelé à devenir un facteur dynamique de progrès et de développement, apte à une large appréhension des phénomènes scientifiques et technologiques (...)181.

Les objectifs spécifiques de l'enseignement du français se ramènent à la lecture expressive autant que possible autonome, à l'expression orale et à la rédaction correcte, simple, précise et cohérente. Sans nous attarder sur les différentes activités prévues dans l'enseignement primaire, disons l'apprentissage du français commence à partir de la deuxième année, à raison de 8 heures hebdomadaires.

Quant au collège, le français couvre actuellement 4 heures dans les trois années. L'horaire est réduit depuis la mise en application de la charte : la lecture n'occupe plus qu'une heure hebdomadaire, alors qu'une heure est consacrée à langue, une heure à l'expression orale et la 4ème à l'expression écrite.

¹⁸¹ M.E.N, *Les journées pédagogiques à l'intention des professeurs enseignant dans le second cycle de l'enseignement fondamental -Document pédagogique pour le français*, Rabat, Imprimerie El Maârif, 1991, p.9

3. L'enseignement du français au niveau secondaire

Selon Les nouvelles recommandations pédagogiques (2007)¹⁸², l'élève accédant au cycle secondaire qualifiant est déjà capable de s'exprimer de manière correcte et efficace, dans des situations de communication complexes.

Durant ce cycle, on vise la consolidation de ses acquis, son perfectionnement en vue d'une appropriation élargie et progressive des dimensions culturelles, discursives et linguistiques de la langue française. A l'issue du cycle secondaire qualifiant, l'apprenant devra être capable de: recevoir et produire de l'oral, recevoir et produire de l'écrit et de travailler en autonomie. Qu'entend-on par la réception et la production de l'écrit ? Il s'agit,

- D'orienter sa lecture et son écrit en fonction de la situation de communication ;
- reconnaître les différents genres d'écrits (littéraire, scientifique, journalistique, etc.) ;
- reconnaître le fonctionnement des différents types de textes et de discours
- déterminer la visée de supports divers (scripturaux, iconiques, etc.)
- anticiper le contenu d'un document à partir d'indices significatifs (internes et externes) ;
- adapter sa stratégie de lecture au projet ;
- distinguer l'explicite de l'implicite, le dénotatif du connotatif dans différents supports;
- rendre compte de la compréhension d'un texte par un résumé, une fiche de lecture, etc. ;
- prendre des notes, résumer, synthétiser des textes d'idées;
- lire l'image ;
- exprimer une opinion personnelle en la justifiant de manière cohérente ;

¹⁸² MEN. *Recommandations pédagogiques et Programmes relatifs à l'enseignement du français du cycle secondaire qualifiant*, Rabat, Direction des curricula, 2007.

- assurer la cohérence d'un message en fonction de la visée et du type de texte;
- utiliser à bon escient les organisateurs textuels, les connecteurs logique et chronologiques ;
- utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication ;
- veiller au respect des règles morphosyntaxiques ;
- adapter la mise en page des documents à l'intention de communication et respecter la ponctuation ;
- produire des écrits créatifs et personnels

4. Programmes et horaires du français dans le second cycle qualifiant:

a) Programme :

En effet, les orientations pédagogiques de l'enseignement du français au lycée prônent le texte littéraire, l'œuvre intégrale plus précisément, pour constituer le principal support et objet en classe de langue. Le collège ayant, en principe, permis à l'élève d'acquérir quelques notions de base d'une approche des textes littéraires en même temps qu'une appropriation des moyens linguistiques et langagiers pour une communication efficace en langue française, au cycle secondaire qualifiant, l'élève sera appelé à approfondir ces notions, à améliorer sa maîtrise de la langue et à acquérir une méthodologie du travail intellectuel (M.E.N. 2007).

Ce sont les mêmes objectifs visés par la réforme, entre autres, la consolidation des compétences linguistiques et communicatives du lycéen. Pour ce faire, le programme a prévu onze modules, qui sont les mêmes pour toutes sections confondues, aussi bien littéraire que scientifique ou technique. Ces modules sont principalement :

- Langue orale et langue écrite ;
- Littérature : le conte et la nouvelle ;
- l'essai littéraire ;

- l'argumentation
- la poésie ;
- images et types de discours ;
- le théâtre ;
- œuvre intégrale ;
- résumé et synthèse de texte ;
- langue de spécialité ;
- étude de texte ;

b) Les horaires :

Pour ce qui est de la plage horaire dans le secondaire qualifiant, elle se présente pour les trois années d'études ; tronc commun, première et deuxième années du baccalauréat et selon les filières comme suit :

Filière	Masse horaire
Lettres et sciences humaines	4 à 5 heures hebdomadaires
Sciences expérimentales	4 heures hebdomadaires
Sciences mathématiques	4heures hebdomadaires
Sciences économiques	2heures hebdomadaires
Enseignement technique	4heures hebdomadaires

Comme on le constate d'après le tableau, l'horaire accordé à l'enseignement du français varie entre 2 et 5 heures, ce qui n'est naturellement pas suffisant pour faire acquérir aux apprenants toutes les compétences requises qu'il s'agisse des sections littéraires ou scientifiques. Notons cependant que jusqu'en 1999, date de la parution de la charte Nationale d'éducation et de formation, l'enseignement collégial bénéficiait de 6 heures hebdomadaires d'enseignement du français alors que dans l'enseignement secondaire qualifiant, les sections littéraires bénéficiaient d'un horaire de 6 heures hebdomadaires. Quelles sont donc les raisons de cette

réduction ? D'aucuns la mettent sur le compte des restrictions budgétaires et de l'insuffisance du personnel et de l'infrastructure (insuffisance des locaux).

IX / l'introduction du texte littéraire au cycle secondaire qualifiant :

Partout dans le monde, les systèmes de formation sont continuellement réformés de façon à pouvoir répondre aux profondes mutations d'une société qui évolue constamment.

Le système éducatif marocain s'est engagé lui aussi depuis 1999 dans une Réforme de son système éducatif .Elle est d'ailleurs toujours en cours. Cette réforme est recommandée par la charte nationale d'éducation et de formation.

L'enseignement /apprentissage du français au lycée a par conséquence connu de très grandes modifications. A l'instar des autres disciplines, il repose désormais sur le concept de compétence. L'une de ses finalités est "la formation d'un citoyen autonome qui peut s'approprier des valeurs civiques et humaines universelles et qui est doté de compétences de communication susceptibles de faciliter son intégration dans le monde du travail"¹⁸³, et dans le monde qui l'entoure. Un tel choix, ne peut qu'induire un changement au niveau des contenus à enseigner et des dispositifs didactiques et pédagogiques de leur mise en œuvre.

Dans tous les textes officiels, les Orientations Pédagogiques Générales de l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant (éditions : 2007/2005et 2002), l'œuvre intégrale apparaît comme étant le nouvel objet d'enseignement proposé, le support fondamental de diverses activités qui devraient caractériser cet enseignement : « L'œuvre intégrale est à la fois(...) une des finalités de l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant et le support principal des diverses activités»¹⁸⁴.

À partir de ce moment-là, le retour du texte littéraire était enclenché et la rentrée 2002 vient avec son lot d'auteurs français. Stendhal, Maupassant, Balzac et

¹⁸³ Ministère de l'Education Nationale. ***Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement De français dans le secondaire qualifiant***, 2007, p.3

¹⁸⁴ Ibid, p.3

d'autres étaient là mais en étrangers pas du tout privilégiés. Les élèves les ignoraient et beaucoup d'enseignants les méconnaissaient.

Ainsi, un document officiel datant de juin 2002 recommande de « mettre en application un nouveau programme conçu autour de la notion de “Projet pédagogique”, comme élément organisateur de l'enseignement-apprentissage de la langue, et basé sur l'étude de l'œuvre littéraire intégrale abordée dans son contexte socioculturel, comme support de l'acquisition de la langue ». Observons alors le menu proposé aussi bien aux enseignants qu'aux élèves :

De 2002 à 2005, un même programme qui n'a connu, officiellement, aucun changement et qui est composé, pour le tronc commun, de *La Parure* ou *Le Horla* de Maupassant, *Les Fourberies de Scapin* de Molière ou *Knock* de Jules Romains, *L'Enfant et la rivière* de Bosco ou *Vendredi ou la vie sauvage* de Tournier.

Pour la première année du baccalauréat de : *Antigone* de Anouilh, *La Gloire de mon père* de Pagnol et *Eugénie Grandet* de Balzac.

Pour la deuxième année du baccalauréat de *Candide* de Voltaire, *Le Rouge et le noir* de Stendhal, *La Civilisation, ma mère ! ...* de Chraïbi et *Andromaque* de Racine.

À travers ce programme, le ministère voulait atteindre un profil d'élève doté des compétences suivantes :

« • Communiquer oralement avec aisance dans différentes situations de communication.

- Lire, analyser et interpréter/commenter différents types de textes.
- Rédiger correctement des écrits pour raconter, décrire, exposer, démontrer, convaincre, prescrire.
- Produire des résumés, des synthèses, des comptes rendus ; les présenter oralement ou par écrit dans une expression personnelle.
- Maîtriser les paramètres discursifs de la langue, son double registre usuel et soutenu, ses fonctions dénotative et connotative.
- Exprimer oralement et par écrit les nuances de la pensée et des sentiments avec précision.

• Apprécier les dimensions esthétiques et culturelles des œuvres littéraires et réfléchir sur leur valeur symbolique et philosophique »¹⁸⁵

C'est seulement le dernier coup de brosse de ce profil qui évoque l'impact de l'œuvre littéraire comme stimulateur pour apprécier les composantes esthétiques, culturelles, symboliques et philosophiques. Plusieurs concepts perdent leur signification dans leur entassement ; ils sont certes d'une ultime importance, mais ils n'ont plus une signification crédible lorsqu'ils sont présentés de cette manière. Est-ce pour cette raison que dans le document des Orientations pédagogiques... de mars 2005 cet alinéa a tout simplement disparu ! Dans les nouvelles orientations, au niveau du profil de sortie, le ministère n'évoque plus ni l'esthétique, ni la culture, ni la philosophie...

Dans le même document où sont indiquées ces finalités, à savoir les orientations de 2002, la notion de projet est largement évoquée, explicitée, défendue et presque étalée au point de faire figurer en gras et en grande police sur toute une page une citation qui vante les vertus du projet. Nous la reproduisons ici afin de transmettre une partie de l'esprit du document : « L'homme a besoin de projeter et de se projeter dans l'avenir. Il est en évolution dans un monde en changement. Le projet exprime le désir d'intervenir dans ces changements pour se transformer soi-même. Le projet donne un sens à l'existence »¹⁸⁶

La rentrée scolaire de septembre 2005 a apporté un changement dans le programme ; voici les nouveaux ingrédients :

En Tronc Commun (une année d'orientation) :

- Deux nouvelles au choix parmi quatre (deux nouvelles de Maupassant (La Ficelle et Aux champs, une nouvelle de Gautier (Le chevalier double), une nouvelle de Mérimée (La chambre bleue)

- Une comédie du XVII^e siècle : Le Bourgeois gentilhomme de Molière

Première année du Baccalauréat :

- Le Dernier jour d'un condamné de Victor Hugo

¹⁸⁵ Ministère de l'Éducation nationale, document intitulé : JOURNÉES DE FORMATION DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS (Cycle secondaire qualifiant), juin 2002, p. 3.

¹⁸⁶ IBID., p. 23. Source de la citation : M. Descotes, J. Jordy & G. Langlade, LE PROJET PÉDAGOGIQUE EN FRANÇAIS, Paris, Bertrand-Lacoste, p. 11.

- Antigone de Jean Anouilh
- La Boîte à merveilles d'Ahmed Sefrioui (roman autobiographique maghrébin)

Deuxième année du baccalauréat (l'année terminale) :

- Candide de Voltaire
- Il était une fois un vieux couple heureux de Mohammed Khair-Eddine (roman maghrébin)
- Le père Goriot de Balzac

L'ensemble des œuvres se situent entre le XVII et le XX siècle. Elles sont présentées dans les Orientations Pédagogiques officielles destinées aux enseignants comme des supports d'activités visant des compétences écrites et orales et comme objet de recherches personnelles encadrées. En d'autres termes, chaque enseignant est invité à élaborer, en concertation avec ses élèves et en fonction de leur niveau, un projet pédagogique au sein duquel il prévoit des séquences didactiques axées sur tel ou tel aspect de la langue française.

X / Le projet pédagogique :

« Le projet pédagogique est la traduction en actions du projet éducatif. Il repose sur la planification, les techniques d'animation interactives, le réinvestissement des acquis et le développement de nouvelles compétences ; ceci suppose que le sujet ne peut intervenir dans des activités répétitives et traditionnelles. Sa pertinence réside dans le fait qu'il permet de placer les élèves dans de véritables situations d'apprentissage et qu'il offre à l'enseignant l'opportunité de s'intéresser au parcours de chacun. »¹⁸⁷

Le projet pédagogique est une manifestation de la pédagogie du projet qui semble être, dans l'état actuel de la gestion de la chose éducative, une solution idéale pour la gestion de la classe de français, mobilisant les ressources disponibles,

¹⁸⁷ Ministère de l'Éducation Nationale. *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement*

sollicitant l'apport de tout un chacun et engageant la participation effective de tous les partenaires.

D'une part, c'est donc un outil de travail (ce n'est pas un objet d'étude, ce n'est pas une fin en soi non plus), de l'autre, il doit aussi s'articuler aux autres projets adoptés dans l'établissement (projet d'établissement, Projet d'Action Educative, projet personnel de l'élève... quand ils existent).

Un projet peut être défini comme un ensemble d'éléments successifs et dynamiques partant d'une situation A et visant l'atteinte d'une situation B : objectifs, contenus, démarches, évaluation.

Ainsi, « Avoir un projet, c'est :

- définir des objectifs
- programmer (prévoir, organiser, planifier, ...) une série d'actions à accomplir en vue d'atteindre ces objectifs.
- Prévoir et utiliser des instruments et des procédures d'évaluation afin d'apprécier le degré d'atteinte des objectifs définis, grâce aux actions programmées.
- Suivre des démarches contractuelles pour choisir les objectifs, programmer les actions et évaluer leurs effets, puisque le projet concerne plusieurs partenaires. »¹⁸⁸

Dans ce même ordre d'idées, Adopter un projet en classe de français revient à suivre les étapes suivantes :

Une évaluation diagnostique (en début d'année) lui permettant de dégager le profil de la classe ; cette étape est capitale car c'est elle qui doit déterminer les besoins réels des élèves. Bien que l'œuvre intégrale est choisie comme support d'apprentissage, nombreux sont les enseignants qui considèrent qu'ils doivent l'étudier intégralement! Or, ce qui est demandé c'est travailler l'œuvre mais en la modulant aux propres besoins des élèves...En termes encore plus claire, l'œuvre intégrale est un long texte: il ne s'agit pas de le traiter en cherchant

¹⁸⁸ M. Descottes, J. Jordy, g. Langlade, Le projet pédagogique en français, collections didactiques, Bertrand-lacoste CRDP midi-pyrénées, 1993, p. 8.

l'exhaustivité mais la pertinence. L'essentiel est de le rendre le plus accessible aux élèves. En tout cas, ce qui prime, c'est de répondre aux attentes des élèves et d'être source de soutien pour eux...

La négociation et la formulation en termes contractuels du projet permettant d'associer les élèves à leur propre production et partant à leur propre formation ; (C'est essentiel d'établir un contrat d'enseignement/apprentissage dès le début de l'année avec ses élèves: qu'ils soient des littéraires ou des scientifiques, des classes à niveau supérieurs ou des classes à bas niveau, ce qui importe, c'est d'adapter/moduler les projets pédagogiques en fonction des vrais besoins des élèves : deux classes ne devront pas avoir le même projet ! Il ne doit pas y avoir des projets pédagogiques passe-partout !)

La clarification des compétences que les élèves doivent acquérir à l'issue d'un ensemble d'activités programmées pour une période donnée.

L'élaboration et la programmation de tâches et d'activités diverses favorisant la construction des compétences escomptées ; les activités font partie de situations que l'enseignant doit mettre à la disposition des apprenants qui doivent travailler dans le cadre de la pédagogie coopérative au sein des groupes-classes.

La conception ou la prise en compte de procédures d'évaluation destinées à apprécier le degré de maîtrise de ces compétences.

La tenue d'un carnet de bord lui permettant de consigner au fur et à mesure, les étapes de réalisation du projet, les points forts et les points d'amélioration du travail effectué, le degré d'implication des élèves, les imprévus, etc

Le projet pédagogique est annuel ; il peut être composé de plusieurs modules chaque module pourrait être, à son tour, décliné en plusieurs séquences d'enseignement/apprentissage.

Les séquences d'apprentissage ne doivent pas être forcément identiques et conformes à un moule préétabli : chacune, en fonction des objectifs qui lui sont assignés, de la durée qui lui est impartie, de la plage horaire qui lui est attribuée, ... pourrait être élaborée différemment, ce qui se traduit par une variation des situations et des objectifs d'apprentissage. On peut en distinguer trois :

1. les séquences notions (ou séquence zéro): elles sont brèves, localisées dans le temps et centrées sur l'acquisition des notions fondamentales (concepts, terminologie, vocabulaire, ...) utiles aux apprentissages ultérieurs et susceptibles d'éclairer certaines zones d'ombre relatives aux œuvres étudiées plus tard : notions telles les figures de style, le récit/discours, les instances narratives, les temps romanesques,...

2. les séquences situationnalisantes : elles sont relativement longues et généralement centrées sur une problématique importante (esthétique, thématique, formelle, ...) développée par l'œuvre au programme. Leur nombre au sein d'un module dépend de plusieurs variables : objectifs, nature des contenus, besoins des élèves, ... Le nombre d'activités proposées au sein d'une séquence dépend lui aussi des mêmes variables.

3. les séquences libres : laissées à l'initiative de l'enseignant, elles pourront être consacrées à des problématiques liées à l'intertextualité, à l'interdisciplinarité, à la culture générale. Elles doivent être courtes et très concises.

XI / Présentation des modules du français au cycle secondaire qualifiant :

Le collège a permis à l'élève d'acquérir quelques notions de base d'une approche des textes littéraires en même temps qu'une appropriation des moyens linguistiques et langagiers pour une communication efficace en langue française.

Dans le cycle secondaire qualifiant, l'élève sera appelé à approfondir ces notions, à améliorer sa maîtrise de la langue et à acquérir une méthodologie du travail intellectuel. Ainsi, les compétences à développer chez les élèves ne sont jamais considérées comme définitivement acquises, d'où la nécessité de les reprendre dans des perspectives de plus en plus pointues à travers des supports et des situations diversifiés.

Les contenus du module s'articulent principalement autour d'œuvres littéraires et de textes divers relevant d'un même thème, d'une problématique

soulevée par l'œuvre et allant dans le sens des composantes de la compétence travaillée.

Ces contenus - destinés à développer les connaissances et les savoir-faire des élèves – sont présentés selon les progressions suivantes :

Progression des Troncs Communs : Premier semestre

Module 1 : mise à niveau et consolidation des acquis antérieurs

Textes divers autour de la typologie textuelle

Compétences	Activités	Contenus
Reconnaître le genre (romanesque, théâtral, poétique, ...) et le type d'un texte : narratif, descriptif, argumentatif et prescriptif -Anticiper le contenu d'un document à partir d'indices significatifs -identifier le thème d'un texte, le destinataire, le destinataire ; -repérer et interpréter le point de vue dans un document -lire et comprendre une consigne -produire des énoncés corrects linguistiquement et conformes à la consigne -ponctuer et mettre en page correctement -produire des possibles narratifs en maintenant la cohérence et la cohésion textuelles -produire un écrit cohérent et conforme à une intention de communication précise -s'exprimer d'une voix claire, audible et intelligible -écouter activement (interactivement) -prendre la parole -s'informer en fonction de son projet -Sélectionner, traiter et reformuler l'information -lire une BD -Analyser une image : s'initier à la notion de représentation	Activités de lecture(s) : -observation et analyse de documents relevant de genres divers. -lecture analytique -lecture méthodique Activités de production écrite : -Reformulation de consignes - production d'écrits -ponctuation de passages Activités orales et TE -présentations orales ; -jeux de rôle -simulations -discussions Activités de langue -pratiques intégrées de la langue et du discours à partir de la production et de la réception de l'oral et de l'écrit.	Réception de l'écrit Le texte/discours narratif : - progression d'une séquence narrative - les marques du discours narratif (marques de l'énonciation) - les repères spatio-temporels - les personnages, l'action - le point de vue (qui raconte) (1^e approche) le texte /discours descriptif : - organisation et fonctions de la description - les marques du discours descriptif - les points de vue dans la description (celui qui voit, celui qui sent) le texte/discours argumentatif (initiation au raisonnement argumentatif) : - l'accord/le désaccord, la thèse, l'antithèse, le circuit argumentatif les procédés argumentatifs : vocabulaire, modalisateurs, le texte/discours prescriptif : - les marques de la prescription - les enjeux du prescriptif (conseil, ordre) Production de l'écrit - donner une suite à un petit récit - insérer un passage descriptif dans un récit - exprimer son point de vue au sujet d'une idée (opinion) - rédiger un texte prescriptif - produire un texte dans le cadre d'un projet Production de l'oral et TE - techniques de la recherche de l'information (sélection, traitement et reformulation) - élaboration d'un plan Langue (grammaire de la phrase et grammaire du texte)

		- retour sur les types de phrases (déclarative, interrogative, exclamative, impérative, infinitive) - la phrase simple (constituants) - valeurs des temps verbaux (en relation avec les types de texte) - indicateurs spatio-temporels - connecteurs logiques - l'expression de l'accord/désaccord l'expression de l'ordre, du conseil, etc.

Ministère de l'Éducation Nationale. *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement De français dans le secondaire qualifiant*, 2007

Progression des Troncs Communs : Premier semestre

Module 2 : étudier une nouvelle réaliste

La ficelle ou Aux champs de Maupassant

Compétences	Activités	Contenus
-reconnaître un genre littéraire : la nouvelle réaliste -identifier la structure formelle d'une nouvelle réaliste -repérer les passages descriptifs dans la nouvelle -déterminer leur fonction -reconnaître les caractéristiques d'un poème -identifier les caractéristiques de certaines formes poétiques (odes et chansons) -utiliser le vocabulaire adapté (le métalangage nécessaire pour appréhender le genre étudié) -utiliser les organisateurs textuels et les connecteurs logiques et chronologiques -acquérir la méthodologie de l'élaboration d'une fiche de lecture -Rendre compte de la lecture d'un texte long par une fiche de lecture -Produire un écrit d'invention (projet de classe) -produire des énoncés en adéquation avec la visée recherchée et avec la situation de communication -Prendre des notes à partir de documents sonores ou écrits -analyser une image : s'initier aux principes du montage et du trucage	Activités de lecture(s) : -observation et analyse de documents relevant du genre étudié ; -lecture analytique ; -lecture méthodique ; -lecture sélective. Activités de production écrite : -produire des écrits à partir des supports étudiés (possibles narratifs, points de vue modifiés, portraits, insertion de description ou de narration dans un texte) ; - élaboration de fiches de lecture ; -prise de notes. Activités orales et TE -présentations orales ; -jeux de rôle ; -simulations ; -discussions ; -débats.	Réception de l'écrit les caractéristiques du récit réaliste son ancrage dans la réalité (réseaux lexicaux, repères spatio-temporels) la structure narrative de l'œuvre la progression dramatique (l'action) les personnages (auteur, narrateur, protagoniste(s)) et leurs fonctions dans le récit la distinction entre récit et histoire, les focalisations l'alternance récit, description, dialogue le rythme du récit : ellipses, retours en arrière et leurs fonctions Poésie l'ode, la chanson Production de l'écrit produire un texte dans le cadre d'un projet raconter en changeant les personnages et en variant les points de vue imaginer un épisode pour remplacer une ellipse narrative insérer un portrait dans un récit rédiger un texte à la manière de... (pastiche, imitation) imaginer une suite (fin, dénouement) à un récit

-Prendre la parole -Ecouter activement -chercher l'information et la traiter en fonction de son projet	Activités de langue -pratiques intégrées de la langue et du discours à partir de la production et de la réception de l'oral et de l'écrit.	jouer avec des rimes, jouer avec des formes Production de l'oral et TE techniques de la recherche documentaire (sélection, traitement et reformulation de l'information) élaboration d'un plan présentation d'une fiche de lecture création de supports iconiques (montage et trucage) participation à la mise en place d'un projet. Langue (grammaire de la phrase et grammaire du texte) les moyens lexicaux de la description : l'expansion nominale, la subordonnée relative... les moyens stylistiques de la description : quelques figures de style : la comparaison, la métaphore, etc. le passage de la phrase simple à la phrase complexe les procédés de la reprise (l'anaphorisation) le discours ancré dans la situation d'énonciation /discours coupé de la situation d'énonciation.

Ministère de l'Education Nationale. *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement De français dans le secondaire qualifiant*, 2007

Progression des Troncs Communs : Deuxième semestre

Module 3 : étudier une nouvelle fantastique

La Vénus d'Ille de Mérimée ou Le chevalier double de Gautier

Compétences	Activités	Contenus
-reconnaître un genre littéraire : la nouvelle fantastique -identifier la structure formelle d'une nouvelle fantastique ; -étudier le fantastique -étudier les éléments assurant la cohérence et la cohésion d'un texte et leurs rôles dans la progression de la narration -reconnaître les caractéristiques formelles du sonnet; -perfectionner les techniques de l'élaboration de la fiche de lecture -respecter les éléments de cohérence et	Activités de lecture(s) : -observation et analyse de documents relevant du genre étudié. -lecture analytique ; -lecture méthodique ; -lecture sélective. Activités de production écrite :	Réception de l'écrit Les caractéristiques du récit fantastique - L'intrusion du surnaturel - La rencontre avec le phénomène - L'aventure fantastique - Le dénouement ambigu - la structure narrative de l'œuvre - la progression dramatique, la subjectivité du narrateur - la transfiguration du réel - le rythme du récit : l'ellipse, le

de cohésion dans ses écrits -reformuler des passages (par écrit) -Prendre des notes à partir d'un document sonore ou écrit -participer à la finalisation du projet de classe -produire des énoncés en adéquation avec la situation de communication -Prendre la parole -Ecouter activement -Prendre des notes à partir d'un document sonore ou écrit -analyser une image : s'initier aux notions de dénotation et de connotation -chercher l'information et la traiter en fonction de son projet.	-production de textes en fonction de consignes ; -Réécriture de passages ; Activités orales et TE -présentations orales ; -jeux de rôle ; -simulations ; -discussions ; -débats. Activités de langue -pratiques intégrées de la langue et du discours à partir de la production et de la réception de l'oral et de l'écrit.	retour en arrière, le suspense - les champs lexicaux, etc. Poésie : le sonnet Production de l'écrit - produire des écrits dans le cadre d'un projet - raconter en changeant les personnages et en variant les points de vue - réécrire un récit en supprimant les retours en arrière et en rétablissant la chronologie - écrire à la manière de...en utilisant les mêmes procédés pour créer une atmosphère fantastique - imaginer un dénouement non ambigu, moins fantastique - jouer avec les images et les figures de style Production de l'oral et TE - participation aux travaux de finalisation du projet - présentation d'une fiche de lecture - création de supports iconiques (dénotation, connotation). Langue (grammaire de la phrase et grammaire du texte) - les champs lexicaux liés au genre fantastique - la subordonnée complétive - l'accord du participe passé - quelques moyens de la description : images, hyperboles - les modalités appréciatives, les règles de cohérence textuelle, etc.

Ministère de l'Éducation Nationale. *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement De français dans le secondaire qualifiant*, 2007

Progression des Troncs Communs : Deuxième semestre

Module 4 : étudier une comédie

Le bourgeois gentilhomme de Molière

Compétences	Activités	Contenus
-étudier un genre littéraire : le théâtre (la comédie) -étudier dans la pièce choisie . les personnages, l'espace et le temps . la farce . les jeux du langage	Activités de lecture(s) : -observation et analyse de documents relevant du genre étudié.	Réception de l'écrit - la composition de l'œuvre - la progression dramatique de la pièce - étude d'extraits représentatifs de la progression ayant trait à

. les différentes formes du comique (rappel) .la caricature .le quiproquo -les décors -les costumes -s'approprier le lexique relatif au théâtre -reconnaître les caractéristiques de la poésie libre S'informer sur les différentes formes du comique -s'informer sur le dramaturge (dont l'œuvre est étudiée), son époque et les caractéristiques de son œuvre Réécrire une scène Elaborer une fiche de lecture à partir du tableau synoptique de la pièce Jouer une scène comique Analyser une image (corpus de caricatures)	-lecture analytique ; -lecture méthodique ; -lecture sélective. Activités de production écrite : -production de textes en fonction de consignes et du projet. Activités orales et TE -présentations orales ; -jeux de rôle ; -simulations ; -discussions ; -débat. Activités de langue -pratiques intégrées de la langue et du discours à partir de la production et de la réception de l'oral et de l'écrit.	l'exposition, au nœud de l'action, aux péripéties et coups de théâtre, au dénouement - les personnages : rôle social et fonction dans la comédie (clichés...) - le langage théâtral, verbal et non verbal (formes et fonctions) - procédés du comique : l'aparté, le quiproquo, la caricature... - Etc. Poésie Poésie libre Production de l'écrit - produire un texte dans le cadre d'un projet - résumer une scène, un acte - réécrire une scène en utilisant les procédés du comique ; le quiproquo, l'aparté, la caricature ; - produire un dialogue ; - etc. Production de l'Oral et TE - participer aux travaux de finalisation du projet - présenter oralement, rendre compte, etc. - créer des supports iconiques (caricatures, dessins humoristiques...). Langue (grammaire de la phrase et grammaire du texte) - les discours rapportés - le passage du discours direct au discours indirect - les marques de la subjectivité (implicite, présupposé, sous-entendu) - les subordonnées circonstancielles ; - etc.

Ministère de l'Éducation Nationale. *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement De français dans le secondaire qualifiant*, 2007

Progression de la première année du cycle du baccalauréat

Module 1 : Etudier une autobiographie - « La boîte à merveilles » d' Ahmed Sefrioui

(A adapter en fonction de chaque filière et de l'horaire imparti)

Compétences	Activités	Contenus
- Communiquer oralement et par écrit à partir d'une œuvre littéraire - (Re) connaître les caractéristiques d'un roman autobiographique • l'écriture autobiographique • Le pacte autobiographique • Les visées d'une autobiographie - Reconnaître un poème lyrique - Elaborer des « récits de vie » - Réaliser des fiches de lecture (différents types de récits de vie) - Analyser une image.	Activités de lecture : - Observation et analyse de documents - Lecture hors de la classe - Lecture analytique - Lecture méthodique - Lecture sélective - Groupement de textes Production écrite : Production de textes en fonction de consignes et du projet pédagogique Activités orales et TE - Présentations orales - Jeux de rôle - Simulations - Discussions - Débats. - Compte rendu de film - Recherche documentaire - Elaboration de dossiers Activités de langue : Pratique intégrée de la langue à partir de la réception et de la production de l'oral et de l'écrit.	Réception de l'écrit - La situation d'énonciation - Le(s) point(s) de vue - Le pacte du <i>Je</i> - Le personnage / les personnages dans une autobiographie - Les événements - La vérité dans une autobiographie - L'autobiographie en tant que bilan d'une vie - L'autobiographie en tant que témoignage - Les écrits proches de l'autobiographie : les mémoires, le journal intime Poésie maghrébine, africaine, etc. Production de l'écrit - Résumé / Fiche de lecture d'œuvres ou d'extraits d'autobiographies - Ecriture d'invention autour de l'autobiographie - Résumé de texte Production de l'Oral et TE - Présentation orale : compte rendu de lecture - Présentation de fiches de lecture de romans ou de films autobiographiques Langue - L'énonciation (en relation avec l'autobiographie) - La phrase complexe - Le discours indirect libre - Les champs lexicaux

Ministère de l'Education Nationale. *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement De français dans le secondaire qualifiant*, 2007

Progression de la première année du cycle du baccalauréat

Module 2 : Etudier un roman à thèse : « Le dernier jour d'un condamné » de Victor HUGO

(A adapter en fonction de chaque filière et de l'horaire imparti)

Compétences	Activités	Contenus
- Communiquer oralement et	Activités de lecture :	Réception de l'écrit

par écrit à partir d'une œuvre littéraire - Reconnaître les caractéristiques d'un roman à thèse : • L'énonciation et l'identité du narrateur • Le portrait du personnage principal • Le thème du temps /le compte à rebours - Reconnaître un poème engagé - Débattre d'un thème - Analyser des images en relation avec la thématique - Produire des écrits d'invention ou de réflexion	- Observation et analyse de documents - Lecture hors de la classe - Lecture analytique - Lecture méthodique - Lecture sélective - Groupement de textes Production écrite : Production de textes en fonction de consignes et du projet pédagogique Activités orales et TE - Présentations orales - Jeux de rôle - Simulations - Discussions - Débats. - Compte rendu de film - Recherche documentaire - Elaboration de dossiers Activités de langue : Pratique intégrée de la langue à partir de la réception et de la production de l'oral et de l'écrit.	Les caractéristiques discursives du récit argumentatif - L'énonciation - Le portrait - Le monologue intérieur - La chronologie dans le récit - L'alternance description / narration - Les procédés d'écriture : - o les figures de style - o le schéma de l'argumentation - o les niveaux de langue - o le plaidoyer/le réquisitoire - Les thèmes : la peine de mort, les droits de l'homme : le respect de la dignité humaine... - La poésie engagée. Production de l'écrit - Elaboration d'un plan de rédaction, d'une introduction, d'une conclusion - Réécriture - Production d'écrits argumentés (monologues, dialogues, réflexion autour d'une thématique, etc.) - Résumé de texte - Compte rendu de lecture Production de l'Oral et TE - Elaboration de dossier sur le thème de la peine de mort Langue - La phrase complexe - Les niveaux de langue - Les registres : le tragique, le pathétique, le satirique, le polémique - Les procédés linguistiques de l'argumentation (les stratégies argumentatives).

Ministère de l'Education Nationale. *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement De français dans le secondaire qualifiant*, 2007

Progression de la première année du cycle du baccalauréat

Module 3 : Etudier une tragédie moderne - « Antigone » de Jean Anouilh

(A adapter en fonction de chaque filière et de l'horaire imparti)

Compétences	Activités	Contenus
- Communiquer oralement et par écrit à partir d'une œuvre littéraire - Reconnaître les caractéristiques d'une tragédie moderne : • La tragédie comme genre • La structure et les conventions du théâtre tragique • Le rôle des mythes antiques dans la tragédie • Les registres tragiques - Reconnaître un poème épique - Elaborer des fiches de lecture - Produire des écrits de réflexion et d'invention - Analyser une image	Activités de lecture : - Observation et analyse de documents - Lecture hors de la classe - Lecture analytique - Lecture méthodique - Lecture sélective - Groupement de textes Production écrite : Production de textes en fonction de consignes et du projet pédagogique Activités orales et TE - Présentations orales - Jeux de rôle - Simulations - Discussions - Débats. - Compte rendu de film - Recherche documentaire - Elaboration de dossiers Activités de langue : Pratique intégrée de la langue à partir de la réception et de la production de l'oral et de l'écrit.	Réception de l'écrit - La tragédie: le mythe antique dans la tragédie contemporaine - Intertexte et recomposition des personnages - Structure de la tragédie moderne - Didascalies - dialogue – monologue – tirade - Thèmes : le pouvoir, la liberté, le conflit de générations, la responsabilité, - La poésie épique Production de l'écrit - Résumé / Fiche de lecture d'œuvres théâtrales - Ecriture d'invention autour de la tragédie - Résumé de texte Production de l'Oral et TE - Présentation de recherches et de travaux divers en rapport avec le projet de classe - Mise en scène et dramatisation d'extraits de l'œuvre Langue - L'énonciation (la double énonciation au théâtre) - La phrase complexe - Les figures de style (hyperbole, métaphore...) - Les registres (polémique, ironique, etc.)

Ministère de l'Éducation Nationale. *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement De français dans le secondaire qualifiant*, 2007

Progression de la Deuxième Année secondaire

MODULE 1 : Lire un conte philosophique *Candide* de Voltaire

(A adapter en fonction de chaque filière et de l'horaire imparti)

Compétences	Activités	Contenus
Communiquer oralement et par écrit à partir/ autour d'une œuvre littéraire -(Re) connaître les caractéristique du conte philosophique - La composition du récit : rythme et structure La vraisemblance et le merveilleux : personnages, temps, lieux et actions Procédés d'écriture : point de vue, registre, énonciation Reconnaître la poésie libre et la prose poétique Analyser des documents à caractère caricaturale Produire des écrits de réflexion Résumer un texte d'idée Rendre compte d'une lecture Débattre Organiser des informations en fonction d'un projet Etablir une bibliographie Rendre compte d'une recherche	Activités de lecture : Observation et analyse des documents Lecture hors de la classe Lecture analytique Lecture méthodique Lecture sélective Groupement de texte Production écrite : Production de texte en fonction des consignes du projet pédagogique Activités orales et TE : Présentations orales Jeux de rôles Simulations Discussions Débats Compte rendu du film Recherche documentaire Elaboration de dossiers Activités de langue : Pratique intégrée de la langue à partir de la réception et de la production de l'oral et de l'écrit	Réception de l'écrit : Contexte de l'œuvre : Le siècle des Lumières, l'encyclopédie, la guerre de sept ans, le tremblement de terre de Lisbonne. La composition d'un récit : rythme, structure, actions, temps, lieux, point de vue Les procédés d'écriture : la satire, l'ironie, l'humour, la dérision, le comique La vraisemblance et le merveilleux La dimension philosophique : (raisonnement et problématique, l'optimisme, le bien et le mal) La poésie libre et la prose poétique Production de l'écrit : Textes de réflexion Récit à structure complexe Résumé Compte rendu de lecture Réception / production de l'oral, travaux encadrés Thèmes et dossiers en rapport avec l'œuvre étudiée La prise de notes L'exposé Langue : Le lexique du raisonnement Le lexique thématique Les figures de style selon leur récurrence dans les extraits étudiés Les registre de langue (satirique, ironique, pathétique, polémique..)

Ministère de l'Education Nationale. *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement De français dans le secondaire qualifiant*, 2007

Progression de la Deuxième Année secondaire

Module 2 : Lire un roman maghrébin contemporain

Il était une fois un vieux couple heureux de Mohammed Khaïr-Eddine

Compétences	Activités	Contenus
Communiquer oralement et par écrit à partir d'une œuvre littéraire -(Re) connaître les caractéristiques d'un roman maghrébin Les spécificités de l'écriture chez un auteur marocain L'organisation du récit Les lieux et le temps dans le récit La présence de l'auteur dans le texte Le texte littéraire comme moyen de véhiculer une culture - Elaborer des fiches de lecture - Etudier des poèmes d'auteurs contemporains - Produire des écrits de réflexion - Produire un texte argumentatif - Analyser une image	Activités de lecture : -Observation et analyse de documents -Lecture hors de la classe -Lecture analytique -Lecture méthodique - Lecture sélective - Groupement de textes Production écrite : Production de textes en fonction de consignes et du projet pédagogique Activités orales et TE -Présentations orales -Jeux de rôle -Simulations -Discussions -Débats. -Compte rendu de film -Recherche documentaire -Elaboration de dossiers Activités de langue : Pratique intégrée de la langue à partir de la réception et de la production de l'oral et de l'écrit.	Réception de l'écrit - Contexte de l'œuvre : le retour au Maroc ; le roman posthume ; l'apaisement par rapport à l'errance, à l'exil et à la subversion. - Analyse et étude du thème principal de l'œuvre : la modernité et la tradition (étude des sous- thèmes s'y rapportant) - La description physique, morale, de faits sociaux (croisements des regards) - Les lieux et le temps : la campagne / la ville ; les temps anciens et les temps modernes - La visée philosophique, les points de vue, la place de l'autre, la critique sociale, l'interculturel, etc. - La poésie contemporaine Production de l'écrit - Réécriture (point de vue) - Rédaction d'un récit sur la vie simple des gens - L'argumentation dans le récit - Compte rendu de lecture - etc. Production de l'Oral, TE et TEC -Thèmes et dossiers en rapport avec l'œuvre étudiée - Le rapport, le compte rendu, le PV Langue - Le dialogue dans le récit - La description valorisante, dévalorisante, - Les procédés linguistiques de l'argumentation (consolidation et approfondissement)

Ministère de l'Education Nationale. *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement De français dans le secondaire qualifiant*, 200

Progression de la Deuxième Année secondaire

MODULE 3 : Lire un roman réaliste

Le Père Goriot de Honoré de Balzac

Compétences	Activités	Contenus
Communiquer oralement et par écrit à partir/autour d'une œuvre littéraire - (Re) connaître les caractéristiques du roman réaliste L'illusion du réel (l'intrigue, les procédés d'authentification) Les techniques narratives (récit, dialogue, monologue intérieur, perspective narrative, point de vue) La description et ses fonctions dans le roman réaliste - Etudier des poèmes romantiques - Analyser des œuvres d'art (photographies, tableaux de peinture, film, etc.) appartenant à des courants réalistes. - Produire des écrits de réflexion. - Résumer un récit, un texte d'idées - Rendre compte de la lecture d'une œuvre littéraire.	. Activités de lecture : - Observation et analyse de documents - Lecture hors de la classe - Lecture analytique - Lecture méthodique - Lecture sélective - Groupement de textes Production écrite : Production de textes en fonction de consignes et du projet pédagogique Activités orales et TE - Présentations orales - Jeux de rôle - Simulations - Discussions - Débats. - Compte rendu de film - Recherche documentaire - Elaboration de dossiers Activités de langue : Pratique intégrée de la langue à partir de la réception et de la production de l'oral et de l'écrit.	Réception de l'écrit - Contexte de l'œuvre : la Restauration ; la Révolution de juillet ; l'importance de la bourgeoisie (l'argent) ; la Comédie humaine de Balzac). - Les techniques narratives - La description des personnages sous forme de types sociaux - L'effet de réel à travers la description des personnages et des lieux, de l'intrigue et d'autres procédés d'authentification - L'objectivité et la subjectivité du narrateur - L'ambition bourgeoise au 19ème siècle - Les thèmes : l'ambition, l'argent, etc. - La poésie romantique. Production de l'écrit - Production d'un texte argumentatif - Production d'un écrit de réflexion - Ecriture d'un récit à structure complexe - Insertion de passages descriptifs dans un récit et inversement ; - Résumé de texte - Compte rendu de lecture Réception / production de l'oral , travaux encadrés et TEC : - Thèmes et dossiers en rapport avec l'œuvre étudiée - L'entretien (examen oral, embauche, etc.) Langue - Le lexique neutre, valorisant et dévalorisant - Le lexique thématique - Les figures de style en fonction de leur récurrence dans les extraits étudiés - Les niveaux de langue

Ministère de l'Education Nationale. **Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement De français dans le secondaire qualifiant**, 2007

- **Conclusion :**

Pour déterminer la place des textes littéraires dans l'institution scolaire, nous avons dû consacrer ce chapitre à l'examen de la situation de la langue française au Maroc, le paysage linguistique marocain, voire maghrébin étant complexe et fortement marqué, pour des raisons historiques, par le plurilinguisme. D'autre part, un autre argument milite en faveur de cette perspective d'approche : il fallait bien interroger ce qui peut paraître comme évident, car les œuvres littéraires se font dans et par la langue, leur appréhension nécessite, entre autres, la maîtrise de la compétence linguistique.

Cet examen en amont et en aval du statut de la langue française nous a montré que l'enseignement de la langue française fait l'objet d'un intérêt particulier dans la politique éducative du Maroc : il est actuellement conçu comme un véhicule de culture et d'ouverture sur l'autre. D'ailleurs les différentes finalités préconisées dans les Instructions Officielles sont nettes à ce sujet, il s'agit, entre autres, de favoriser non seulement l'élargissement culturel de l'élève, son développement intellectuel et l'épanouissement de sa personnalité, mais aussi son ouverture sur le monde extérieur dans un esprit de compréhension et de tolérance. Ainsi, on reconnaît à l'enseignement de la langue française sa dimension culturelle ce qui nous a permis d'examiner le statut et la fonction des textes littéraires, en mettant en évidence les différentes étapes qui caractérisent son enseignement / apprentissage.

Nous avons retrouvé les trois temps mis en évidence par des travaux comme ceux d'I. Gruca ou de M. Naturel : le texte littéraire a connu en effet une période de sacralisation, puis a traversé un «purgatoire», et enfin connaît depuis une quinzaine d'années un véritable renouveau, dont nous avons essayé de mettre en évidence quelques-unes des caractéristiques.

Nous nous sommes particulièrement intéressés aux relations tissées entre enseignement du texte littéraire et objectif culturel et interculturel. En effet, le texte littéraire a pendant longtemps été considéré comme le moyen privilégié de se cultiver, l'emblème d'une culture humaniste et universelle. Mais l'étude du patrimoine littéraire français est aussi envisagée comme l'occasion de découvrir une civilisation, de se familiariser avec les manières d'être, de penser, les valeurs et les

interrogations propres au peuple français. En considérant ainsi le texte comme un document de civilisation, certaines méthodologies en viennent même à mettre au second plan sa dimension proprement littéraire, à le considérer comme un document authentique «comme un autre». Enfin, un ensemble de travaux associent le texte littéraire à des objectifs interculturels.

Dans le cas du Maroc, les récentes réformes, en déterminant de nouvelles finalités à l'enseignement de la langue française, ont réhabilité l'enseignement littéraire à commencer par le secondaire collégial où l'ouverture vers d'autres cultures constitue une compétence capitale de cet enseignement. L'examen des nouvelles Instructions Officielles nous révèle que non seulement des œuvres intégrales des littératures française et maghrébine(s) trouvent leur place aux programmes des lycéens, mais, au niveau des approches, le lecteur, pour la création du sens, est pris en considération. Cette nouvelle situation nécessite l'adhésion des enseignants au projet d'introduction des littératures francophones dans les programmes : c'est grâce à eux, à leur savoir faire que la transmission du patrimoine littéraire est assurée.

**Chapitre 3: Les aspects
interculturels abordés dans
les œuvres intégrales: La
boite à merveilles (Ahmed
sefrioui) – Il était une fois
un vieux couple heureux
(Mohammed Khair Eddine).**

I/ La littérature Maghrébine d'expression française au carrefour des cultures et des langues.

1) Littérature maghrébine de langue française ou littérature francophone

La littérature, c'est raconter la vie, ses faiblesses, forces, événements, troubles et pulsions.

L'âme humaine a toujours besoin de faire éblouir les mots, de faire bouger et rendre vivants les différentes formes de littératures : prose, poésie, essais, théâtre, nouvelles...en définissant l'humanité en toutes ses extrémités.

Ecrire, c'est parler de soi, ou des autres, par le biais du style, des mots ; c'est une façon de penser. Certes, écrire c'est aussi traverser une foule de principes, de règles, d'usages et de coutumes.

Ecrire, c'est d'abord affronter un mode d'expression normatif, faire revivre les premières contraintes de l'ordre, celles de la grammaire, du plan et de l'orthographe.

Ecrire, c'est laisser un relief de sa propre culture. Ecrire, c'est se retrouver seul avec soi même, avec ce que l'on veut transmettre à d'autres, mais qui impose d'abord une confrontation silencieuse, en double communication : avec soi même et avec autrui.

La littérature englobe souvent plusieurs cultures, en un seul style d'écriture, comme c'est le cas de la littérature maghrébine en langue française. Dans la littérature maghrébine, le pluriel s'impose toujours. Il existe en effet un vaste ensemble de textes qui ont en commun de procéder du Maghreb, mais selon des principes de filiation très divers comme le lieu de naissance des écrivains, le lieu de dissémination des traditions orales, la participation à un imaginaire spécial de l'Afrique du Nord, l'insertion dans une production et une circulation littéraire centrées au fond du Maghreb etc. Cette pluralité est bien manifestée par le large espace d'études et d'anthologies parues en français sur la littérature du Maghreb .

D'un point de vue historique général, on constate qu'il existe des littératures maghrébines depuis 1945, on voit aussi une séparation nette entre trois ensembles

de textes, et en même temps leur perméabilité aux frontières littéraires. C'est à partir des relations politiques et diplomatiques avec la France que l'on peut distinguer ces trois types de mouvements littéraires :

- les littératures enracinées dans les cultures nationales qui, par le choix de la langue d'écriture (arabe classique, ou dialectale, et berbère), échappent fortement à l'influence française.
- Les textes écrits ayant le Maghreb comme sujet fondamental, s'inscrivant dans une logique coloniale, écrits par des français, pour un public français.
- La littérature maghrébine d'expression française : produite par des écrivains se réclamant d'une identité maghrébine. Cette littérature a d'abord - au moment des combats pour l'indépendance visé un public plutôt français, dont il fallait gagner la confiance, pour la bonne cause de la libération du Maghreb. Aujourd'hui, elle est devenue classique par sa participation aux programmes scolaires maghrébins, elle a survécue à l'arabisation des trois principaux Etats du Maghreb : Maroc ; Algérie, Tunisie, et s'adresse maintenant vers un public maghrébin plutôt que français, installant un nouveau dialogue intellectuel et culturel entre les deux rives de la Méditerranée.

« La littérature maghrébine de langue française est en grande partie cette danse de désir mortel devant un miroir fabriqué par l'Occident. Miroir qu'on ne cesse de briser et de reconstituer, pour mieux souligner le simulacre d'un projet de meurtre qui se retourne le plus souvent en quête d'amour et revendication d'une reconnaissance éperdue, et toujours contrite. »¹⁸⁹

Si l'on conçoit la littérature comme une expression de l'esprit humain, une expression qui cherche à dire le monde et les hommes, l'être individuel et collectif, où qu'il soit, quelle que soit sa langue, ajouter des adjectifs à cette littérature : « francophone », « maghrébine », c'est certes adopter une démarche réductrice. Mais

189 Charles Bonn, *Le roman algérien de langue française. Vers un espace de communication littéraire décolonisé?*, Paris, L'Harmattan, 1985, p. 5.

comment donc échapper à des clivages ou à des catégorisations pratiques pour la spécialisation ?

Sans vouloir répondre à une question largement débattue par les spécialistes – qu’est-ce que la littérature maghrébine de langue française ? – on ne retient ici cette expression que pour sa commodité. « Littérature maghrébine de langue française », « littérature maghrébine d’expression française », « littérature francophone du Maghreb » sont des expressions non exemptes d’ambiguïté et qui montrent, de façon générale, les difficultés que pose la définition de cet objet. Le présent texte n’ayant pas pour objectif de redéfinir cette littérature, on se contente de reprendre la définition de Jacques Noiray qui, nous semble-t-il, s’applique bien à cet objet plus que protéiforme :

« Il n’y aura donc pas d’autre littérature maghrébine de langue française que celle qui, écrite directement en français, développe des thèmes spécifiquement maghrébins. Qu’elle le fasse parfois dans l’exil n’enlève rien à sa légitimité ni à son authenticité. Il suffit qu’elle conserve le même point de vue, qu’elle nous parle toujours de l’intérieur, des grandes interrogations, des grandes obsessions, des grandes lignes de force qui constituent le fondement problématique de la personnalité collective maghrébine. »¹⁹⁰

Au-delà donc des épithètes réductrices, on remarque que cette littérature réunit deux univers correspondant à « Maghreb » et « français », deux univers qui se rencontrent, se confrontent et s’enrichissent. Dans cette production littéraire, le français n’est pas un strict instrument ; il est un contenu identitaire, un vécu social, une appropriation, une histoire d’amour, pour employer l’expression de Khatibi, qui tente de la raconter par le biais de son concept de la bi-langue. Il en est de même pour son lieu d’origine et d’expression, le Maghreb, celui-ci est plus que jamais pluriel, fait d’apports multiples et ouverts.

190 NOIRAY J., 1996, Littératures francophones. 1. Le Maghreb, Paris, Belin p :11.

Affirmer cela pourrait signifier, pour certains, enfoncer une porte ouverte, puisque, dit-on, cela relève de l'évidence historique. Le rappeler, ici, c'est insister de façon délibérée sur une donnée constante même si elle est occultée, à savoir que la diversité linguistique du Maghreb est rarement perçue en tant que telle, et sans doute moins souvent encore comme une richesse.

Lorsque l'on veut rendre compte de la situation sociolinguistique maghrébine, on ne met l'accent que sur certains apports précis – arabo-islamiques, dans la plupart des cas. Or depuis l'époque phénicienne, le Maghreb a été un lieu de rencontre de civilisations multiples : différents peuples s'y sont succédé, chacun ayant apporté son idiome et sa culture même si, pour des raisons diverses, de nombreuses langues ne sont plus parlées, aujourd'hui, sur ce territoire. Et ce sont ces apports multiples qui constituent l'originalité, et, partant, la diversité du Maghreb.

Sans doute serait-il plus intéressant encore non pas de rappeler le caractère plurilingue du Maghreb mais de montrer pour quelles raisons discours officiels et doctrines nationalistes ont tenté d'ignorer, pour ne pas dire dénigrer, ce plurilinguisme, en particulier sa dimension occidentale. Toutefois, en raison des différences qui existent entre les trois pays concernés, on ne peut généraliser de tels propos. D'un pays à l'autre les nuances peuvent être importantes.

Cela étant dit, on veut s'arrêter un instant sur ce que certains appellent « le fait francophone », lorsqu'il s'agit de parler de la littérature maghrébine de langue française. Il faut utiliser le fait francophone avec beaucoup de prudence, tant il a été marqué au Maghreb par des malentendus. Pourquoi l'écrivain maghrébin écrit-il en français ? On ne saurait élucider cette question qui revient au galop dès qu'on la croit résolue. Pourquoi ne le ferait-il pas si c'est dans cette langue qu'il se trouve le plus à l'aise ou le plus inventif ? Ce qui est sûr, c'est que tous les écrivains maghrébins de langue française ne vivent pas l'écriture dans cette langue comme un « exil », pour reprendre l'expression de l'écrivain algérien Malek Haddad (1961), ou une aliénation.

2) Un débat trop souvent centré sur la question de la langue.

« Les controverses et polémiques continuent à régner sur la littérature maghrébine de langue française et à empêcher toute analyse heureuse. Il n'est pas sans intérêt de rappeler que l'une des principales causes de ce débat passionné reste : la question de la langue d'écriture. Autrement, écrire dans la langue de l'Autre, écrire en langue française. L'écrivain maghrébin, à cause de la langue d'écriture, se trouve dans une situation inconfortable, créant un malaise chez lui qui peut atteindre le silence. ».191

Le cas de l'écrivain algérien Malek Haddad (1927-1978) illustre bien ce malaise ; ce dernier a vécu son écriture en français comme un drame. Il était incapable d'écrire en arabe, ce qui l'a conduit dès l'indépendance de l'Algérie à cesser d'écrire.

Depuis les années soixante, la polémique autour de la question de la langue laisse les œuvres littéraires maghrébines dans la solitude et sacrifie ce qu'elles disent. « Le drame du langage », selon l'expression d'Aragon à propos de cette littérature, continue d'une manière anachronique à polariser le débat sur la question de la langue, réduisant ainsi les dimensions profondes de nombreuses œuvres produites chaque année par de nouveaux écrivains. Cela montre que ces œuvres ont dépassé la simple question de la langue pour s'atteler à tous les thèmes. Et il serait temps d'approcher cette littérature comme toute autre littérature digne de critique et d'analyse à la hauteur des thématiques qu'elle aborde.

La littérature francophone du Maghreb est une gestation permanente, un refus constant du cloisonnement linguistique ou thématique dans lequel on veut l'enfermer. Il n'est pas faux de constater la lassitude des écrivains maghrébins de langue française qui se voient continuellement interpellés presque exclusivement à propos de la question de la langue. Comme pour ignorer ce que leurs œuvres sont capables de dire ou d'exprimer.

191 Tahar Bekri, littératures de Tunisie et de Maghreb, Paris, l'Harmattan, 1994 : 76

Il serait anachronique de rappeler 40 ans après la célèbre phrase de Malek Haddad : « la langue française est mon exil »¹⁹². Pour Mohamed Dib, « on a parfois besoin de la langue de l'autre pour se découvrir soi-même ».¹⁹³

Pour Tahar Bekri, « il ne faut pas dès lors limiter la langue à un support. Si une voix court tant de pérégrination, c'est quelle attend au bout du voyage une écoute. C'est cette écoute qui me paraît urgente car, au-delà du support linguistique, cet invité voudrait dire à son hôte que toutes les langues se valent et que toute langue perdue est une part de l'Homme qui s'en va.»¹⁹⁴

La question linguistique semble donc créer un obstacle majeur qui se dresse à tort ou à raison en face des vrais problèmes d'ordre théorique et pratique qui se posent à toute analyse de la littérature francophone du Maghreb. La question de la langue complique donc le débat – pour ne pas dire réduit la problématique de ces œuvres littéraires à un support linguistique – et rend difficile, dans un contexte maghrébin où le débat intellectuel est largement investi idéologiquement, toute réflexion sereine sur la production littéraire, en général et sur la littérature maghrébine, en particulier.

Or un regard porté sur l'état de la littérature maghrébine de langue française aujourd'hui montre que ceux qui veulent réduire son objet à une question de support linguistique se trompent. On assiste de plus en plus à des productions nouvelles qui viennent enrichir le domaine de la littérature de langue française. Ces œuvres ont connu un succès tel que même la critique de langue arabe, qui a longtemps voulu ignorer cette littérature, reconnaît son indépendance et lui consacre une place dans le paysage littéraire maghrébin.

¹⁹² Malek Haddad, cité par Christiane Achour : *Anthologie de la littérature algérienne de langue française* (Paris, Bordas, 1990).

¹⁹³ DIB M., 1985, *Les Terrasses d'Orsol*, Paris, Sindbad.

¹⁹⁴ Tahar Bekri (op. cit. : 236)

3) la littérature maghrébine d'expression française : pourquoi écrire et pour qui écrit-on ?

Une littérature maghrébine de langue française est apparue au début des années 50, digne d'attention sur le plan esthétique, et ceci grâce entre autres aux éditions du Seuil, Denoël et Plon. Les publics étaient restreints en ces années, surtout français d'ailleurs. Depuis lors les lecteurs sont de plus en plus nombreux et cette littérature est connue internationalement. Des prix prestigieux la mettent en lumière : 1986, le grand prix national des lettres à Kateb Yassine ; 1987, le prix Goucourt à Tahar Ben Jalloun. Les auteurs maghrébins entre de plain-pied dans le champ francophone, de la « franco polyphonie ».

Cependant, si les auteurs écrivent en français, ils ne le font pas en tant que français, mais en tant qu'Algériens, Marocains et Tunisiens. Par ailleurs, francophone ne veut pas dire nécessairement francophile.

Ecrivant le français, ils ne font donc pas allégeance à la France, cela va de soi. Mais, aimant leurs propres cultures, ils sont libres d'aimer aussi la culture française ou celle d'autres pays. Ni aliénation, ni trahison de leurs compatriotes en cela.

Parler de la littérature maghrébine tout court serait ambigu. En effet, ce serait comme si on oubliait que chacun des trois pays (Algérie, Maroc, Tunisie) se veut arabe, de langue arabe et de civilisation arabo-islamique, du moins est ce l'idéologie officielle, au point même d'occulter la dimension berbérophone en Algérie et au Maroc, qui a autant de richesses culturelles et spirituelles que la précédente. Il existe aussi depuis des siècles une littérature de langue arabe, renaissante depuis les indépendances recouvrées ; quelques romans en berbère ont aussi déjà été publiés. Parallèlement, une importante et riche littérature orale populaire rehausse encore le patrimoine culturel.

Le Maghreb est un et divers. Il est marqué culturellement par la conquête française qui a été comme une Fitna, une épreuve et une tentation séduisante, stimulante mais troublante. L'Algérie fut dite « française » de 1830 au 3 juillet

1962, le Maroc fut protectorat de 1912 au 20 mars 1956 et la Tunisie de 1981 au 2 mars 1956. Chaque pays a sa personnalité et ses spécificités historiques et culturelles.

L'émergence de la langue française ne fut pas uniforme. En Algérie, la France voulut « franciser », « s'emparer de l'esprit du peuple » après « s'être emparé de son corps » (capitaine Richard en 1846). Mais les Algériens ont conquis à leur tour le français et l'ont même retourné contre le maître. Dominant cette langue, sauf exception ils sont sans complexe en s'en servant. Mouloud Kassim Nait Belkacem, chargé du haut Conseil de la langue nationale, déclarait que le français est « le seul acquis positif de la colonisation ».¹⁹⁵

Au Maroc, si le roi Hassan II déplore que l'enseignement et l'administration aient été « systématiquement francisés » sous le protectorat, il écrit néanmoins : « il n'est pas possible de connaître la langue française sans l'aimer » c'est une fenêtre sur le monde « de la logique, de la raison, de la mesure ». En Tunisie, le ministre Khayr Ed-Din fondant le collège Sadiki en 1875 y introduisait la langue française. En 1968, dans son discours à Montréal, le président Bourguiba déclarait : « jamais nous n'avons éprouvé de ce fait (l'usage et le maintien du français) une quelconque 'déculturation'. ' Par le français la Tunisie ...a forgé une mentalité nouvelle' » le français fut ' un puissant moyen' de contestation, de rencontre, de communication et d'enrichissement. »¹⁹⁶ Il est vrai que la Tunisie avait préservé son héritage culturel.

Les écrivains de la littérature maghrébine d'expression française ont d'abord pris la parole en tant que colonisés, revendiquant le combat pour la nation. Les indépendances acquises, ils écrivent en tant qu'Algériens, Marocains et Tunisiens. Au Maroc et en Tunisie, les juifs faisaient partie de la nation ; depuis 1956 la

195 Michel Guillou et Arnaud Littardi, *La francophonie s'éveille*, Paris, Berger-Levrault, 1988, p.196.

196 Michel Guillou et Arnaud Littardi, *La francophonie s'éveille*, Paris, Berger-Levrault, 1988, p. 102. C'est en 1968, à Montréal, que Bourguiba lance cette phrase. Voir Michel Têtu, *La francophonie - Histoire, problématique et perspectives*, Montréal, Guérin, 1987, p. 68.

majorité est allée vers Israël et vers la France. En Algérie les juifs étaient français depuis 1870 ; ils sont maintenant en France ou en Israël.

Des Français d'Algérie avaient milité pour l'indépendance. Jean Sénac pouvait donc dire : est écrivain algérien « tout écrivain ayant définitivement opté pour la nation algérienne »¹⁹⁷. Malek Haddad lui faisait écho : « la marque indélébile de l'Islam distingue mais ne doit pas nous séparer. »¹⁹⁸ Effectivement, J. Sénac, H. Kréa, A. Greki, J. Amrouche et d'autres n'étaient pas musulmans.

Il est évident que l'écriture d'un roman n'a pas de nationalité. Les vrais écrivains refusent, du reste, la littérature nationaliste, chauvine, étroite, coincée dans le combat idéologique du parti unique. Ainsi en Algérie avant 1990. Tahar Djaout déclarait quant à lui en 1985 : « je pense qu'un écrivain algérien est un écrivain de nationalité algérienne et que le regard qu'il peut porter sur son environnement et sur le monde ne peut être qu'un regard algérien, un regard qui enrichira l'Algérie d'autant plus qu'il l'inscrira dans un contexte de valeurs universelles. ».

Pas de fausse honte, de double jeu ou de culpabilité parce qu'on écrit dans la langue étrangère, « la belle et maléfique étrangère » (khatib Yassine) qu'on a conquise et qui sert à exprimer les désirs profonds.

En généralisant, parlons de romanciers maghrébins. Les débats ne sont pourtant pas clos au Maghreb, tournant autour de la langue d'écriture. Il y a d'irréductibles opposants. Cependant, en général, les écrivains de langue française sont reconnus et intégrés. Ils le sont d'autant plus qu'ils reçoivent des prix littéraires de l'étranger, qui valorisent le Maghreb et les Maghrébins.

Le dramaturge égyptien Taoufiq El Hakim disait, interviewé :

197 Jean Sénac, *Le Soleil sous les armes*, Paris, Editions du Seuil, 1957, p.60

198 « Ecoute et je t'appelle », poèmes précédés de *Les zéros tournent en rond*, Paris, Maspéro, 1961, p.33. Cité in Jean Déjeux, *La Littérature maghrébine d'expression française*, Paris, Presses universitaires de France, 1992, p.6.

« La production algérienne en langue française est devenue célèbre dans le monde entier. Souhaitons qu'il en soit ainsi pour la production en langue arabe dans un proche avenir ». Les littératures doivent en effet se stimuler.

4) Panorama historique de la littérature maghrébine d'expression française.

Ce panorama historique sera exposé selon chacun des trois pays. En effet, chaque pays a son histoire propre, même si au temps de la colonisation une résonance commune se faisait entendre en face à la présence étrangère. De nos jours malgré les particularités, on peut parler d'une littérature maghrébine, car, comme le disait Rachid Mimouni en 1989, les écrivains maghrébins sont « très proches dans leurs thèmes, dans certaines formes narratives et dans leurs préoccupations »¹⁹⁹. Il est donc possible de distinguer les pays, mais pour unir.

Il est clair cependant que sur le plan quantitatif les auteurs sont plus nombreux en Algérie qu'au Maroc et en Tunisie. La date de 1830, conquête française en Algérie, est de fait bien plus éloignée que celle de 1881 et celle de 1912. De même les œuvres elles-mêmes sont bien plus nombreuses en Algérie qu'au Maroc et en Tunisie. Mais ceci ne dit rien de la qualité.

A) Algérie :

La conquête de 1830 déstabilisa le pays profond. Le sursaut final du 1er novembre 1954 aboutit à la proclamation de l'indépendance le 3 juillet 1962.

Voulant assimiler et « franciser », les Français créèrent des écoles à la suite du décret de 1883 de Jules Ferry. Dans le « Plan d'études » de 1889-1890 on lisait au sujet de l'Histoire : « En confondant leurs intérêts avec les nôtres, les indigènes partagent avec nous l'héritage du passé ; nos ancêtres deviennent les leurs. » Ce « Plan » était plus subtile que la ridicule boutade « nos ancêtres les Gaulois », jamais enseignée telle quelle dans sa lettre. Ainsi Jean Amrouche pouvait-il parler en ces termes en 1952 des désirs dans sa jeunesse de ressembler à l'autre :

¹⁹⁹ Rachid Mimouni, Interview, Arabies (Paris), n°35, novembre 1989, p. 97.

« Notre ardeur à apprendre cette partie (Française), notre excessive admiration pour ses grands hommes, notre amour doctrinaire et maladroit, notre exigent amour de néophytes pour une auguste mythologie. »

Vers les années 20 on constate un appel vers l'école française, les Algériens percevant qu'il y a quelque intérêt à s'approprier cette langue et à la dominer.

Une littérature en arabe renaissait vers les années 20, puis en 1931 avec les Ulama réformistes, pour s'affirmer depuis 1962. Mis à part deux récits en 1947 et 1951, le roman en arabe est apparu en 1967-1970. Ces romans en arabe sont moins nombreux qu'en français, mais les recueils de nouvelles plus nombreux qu'en français. C'est principalement les écrits en français qui s'imposent pour l'instant en quantité et en qualité.

De 1900 à 1950, cette période est largement celle de l'acculturation et du mimétisme, mis à part les écrits de la presse nationaliste, naturellement.

A partir de 1875, passé l'échec de 1871, des Algériens commencent à publier des grammaires, vocabulaires et dictionnaires, éditions des textes anciens, traductions monographies et petites brochures. Ils sont engagés à cette époque dans une sorte « d'idéal » français. Le mouvement « jeune Algérien » milite dès les années 1900 pour l'égalité des droits et devoirs avec les Français. Ces « jeunes Algériens » n'étaient « en majorité ni des nationalistes ni des assimilationnistes : la plupart désiraient éviter un choix douloureux en étant à la fois musulmans et français à part entière »²⁰⁰. Dans le contexte de la forte pression de l'idéologie coloniale, la position des écrivains et des intellectuels ne peut être qu'ambiguë.

Les écrits des années 50, comme ceux du Maroc et de Tunisie, font parler d'eux, à cause de leurs qualités littéraires et parce qu'ils sont édités en France. Ils ne naissent pas cependant ex nihilo. D'ailleurs des Algériens écrivent depuis 1947 dans les revues culturelles : Forge, Soleil, Progrès, puis Simoun. Une effervescence culturelle favorise la création ; l'urgence politique du problème algérien pousse à la volonté de s'exprimer : Qui sommes-nous ? Pourquoi sommes-nous colonisés ? On

²⁰⁰ Guy Pervillé, l'élite intellectuelle, l'avant-garde militante et le peuple algérien, vingtième siècle. Revue d'Histoire, n°12, 1986, p. 52

va s'en prendre à l'Autre, mais aussi aux compatriotes : regarder l'Autre en face mais aussi dénoncer ses propres manques.

Le Fils du pauvre de Mouloud Feraoun en 1950 est l'enfant de la montagne qui parvient à l'école normale. La terre et le sang (1953) aborde la vie dans l'immigration et celle d'un foyer franco-algérien dans la montagne. Feraoun voulait montrer par ces œuvres que ses compatriotes étaient « des hommes avant tout », comme les autres. « Pour être sûr de dire vrai », il a donc sacrifié au folklore, au documentaire, selon ses expressions. Il a montré le malaise et le malade : Voilà ce que nous sommes.

Le 1er novembre 1954 ce sont les premiers coups de feu et les premières bombes de la guerre de libération. Ce fut « une guerre psychanalytique », celle de « la réaffirmation d'un inconscient mutilé » (Jacques Berque). En décembre 1955 un poète anonyme écrivait dans l'Action à Tunis : « Maintenant nous sommes ! ».

Balayés donc les « nous voulons être comme les français » et les « Qui sommes-nous ? ». Kateb publiait son Cadavre encerclé dans Esprit en décembre 1954 et janvier 1955. Frantz Fanon expliquera que l'écrivain est alors « condamné à la plongée dans les entrailles de son peuple », au « rut avec son peuple ». Jean Amrouche, lui, reprendra l'image de Saint John Perse : « habiter son nom ».

Nedjma (1956) de Kateb est un tournant de l'écriture par rapport aux romans précédents. L'auteur poursuit son rêve depuis le 8 mai 1945 : retrouver l'Algérie profonde ensevelie, les ancêtres, le paradis perdu, l'Algérie vierge et sauvage.

Mais il avait un grand chagrin au cœur à cause de Nedjma, une cousine mariée avec un autre. L'oued était ensablé, les amours aliénées. La boisson fera oublier le malheur. Nedjma, selon l'expression de Kateb, est une sorte « d'autobiographie au pluriel ». Pas de succession chronologique, mais des bribes réalistes du présent intercalé entre les flashes fulgurants plongeant dans le passé et les mythes. L'auteur était comme « sous un orage inattendu », « ouvrant les vannes ».

« Une grande partie de mon travail est inconsciente »²⁰¹, disait-il. Le polygone étoilé (1966) rassemble les morceaux épars du premier manuscrit de

201 Dialogues, novembre- décembre 1963, n° 6

Nedjma. Ce roman-ci était difficile, mais l'Algérie était devenue « commerciale » même sur le plan littéraire grâce à la guerre, disait Kateb en 1985.

Les romans montrent en général des héros en rupture et rejoignant la lutte : quittant l'étrangère et retrouvant la voie de « l'intestin natal » (Kateb). La guérison de la frustration était là.

Les quatre romans de Malek Haddad (1927-1978) se situent dans cette optique : la dernière Impression (1958), je t'offrirai une gazelle (1959), l'élève et la leçon (1960) et le Quai aux fleurs ne répond plus (1961).

Les personnages sont au pied du mur, nourrissant une passion pour la blonde étrangère mais rompant les amarres. Mohammed Dib surtout avec Qui se souvient de la mer (1962) excellait dans un roman hallucinant, fantasmagorique et poétique, à rendre compte du grand renouvellement en cours.

En 1970 de nouveaux auteurs, mineurs littérairement, se croyaient obligés d'imaginer de bons héros positifs, sans peur et sans reproche, au vocabulaire et au langage convenus, moralisateurs de surcroît.

Les années 80 sont particulièrement fécondes : nouveaux auteurs, nouvelles écritures, nouveaux thèmes et audaces de plus en plus affirmées. Si, nombreux sont encore les romanciers à l'écriture transparente et maladroite, d'autres sont au premier rang, de qualité.

Rachid Mimouni, après deux romans hésitants en 1978 et 1982, entre dans l'arène triomphale avec le fleuve détourné (1982). Avec cet auteur « la littérature de transgression » (Wadi Bouzar), « littérature de l'amertume » (Mimouni), se confirme.

L'homme-sans-nom du fleuve détourné se réveille un beau matin avec « un goût d'amertume à la bouche ».

La « révolution » a été récupérée par les petits malins, les nantis de la nouvelle bourgeoisie et les fonctionnaires du parti unique.

Un espace littéraire nouveau s'est ouvert : celui des romans d'auteurs issus de l'immigration en France, des Franco-algériens bien souvent. Ainsi : Hocine Touabi, Mehdi Charef, Farid Belghoul, Nina Bouraoui, Nacer Kettane, Azouz Begag, Mounsi, etc.

D'aucuns appellent cette littérature « beur ». Ce terme ridicule, qui court dans la banlieue parisienne mais non ailleurs, est exploité par les médias, les hommes politiques, les éditeurs. Tout le monde veut faire son beurre avec. On peut écrire n'importe quoi : ainsi « Kateb, le premier des Beurs », dans le Monde du 26 décembre 1986. Les « Beurs » sont ainsi mis à toutes les sauces. Ces auteurs par ailleurs ne sont pas de la seconde génération d'émigrés parce qu'ils n'ont émigré de nulle part. Ils sont simplement fils de travailleurs qui ont émigré autrefois. De pères algériens, pour les Algériens, ils sont toujours considérés comme Algériens, même s'ils sont Français parce que nés en France ou ayant été naturalisés à leur demande.

Il est certain que, comme le disait Jacques Berque, le français fut plus « assumé » que « subi » en Algérie. On le voit aussi de nos jours par la prolifération des journaux et périodiques en français. Il n'empêche. La langue étrangère avait été introduite comme une fitna excitante. Elle poussait ceux qui la pratiquaient à se mettre en marche, « en mouvement », écrit Assia Djebar dans l'amour, la fantasia. Le conflit était donc au cœur même de l'être et de l'identité des Algériens. Jacques Berque écrivait avec raison que la colonisation avait entraîné comme « un vacillement d'identité ».

La littérature en rend compte. Les années 20-50 montrent l'ambiguïté dans laquelle se trouvaient les auteurs. La guerre 54-62 oblige à se ressaisir et à répondre au « qui suis-je ? », les années 70-80 à renouveler le regard, à se regarder en face et même à demander : « que sommes-nous devenus ? » le psychiatre algérien Khaled Benmiloud écrivait en 1964 un article très pertinent sur « culture et personnalité » : « nous ne sommes plus ce que nous étions, nous sommes quelque chose d'autre. Nous n'en avons pas une conscience claire et complète »²⁰². La montrée de l'intégrisme a durci le conflit interne. Certains romans récents en témoignent. Des fenêtres sont ouvertes, les écrivains de langue française ne désirent pas les refermer.

202 Révolution africaine (Alger), n°53, 1er février 1964

B) Maroc :

Le Maroc est entré sous le régime du protectorat français en 1912 et n'a recouvré son indépendance que le 20 mars 1956. Comme le disait Lyautey, la France en est arrivée à l'administration directe : « nous avons l'administration directe dans la peau »²⁰³. Là aussi les Français fondèrent des écoles et des lycées. Vers les années 40-45, les marocains perçurent de plus en plus qu'il y avait pour eux quelque avantage à s'emparer de la langue étrangère pour entrer dans la modernité.

Comme en Tunisie, le Maroc sut préserver sa personnalité et son patrimoine culturel, malgré la présence pesante de l'étranger dans l'administration et l'économie. La langue française fut peu à peu dominée par les élites, une littérature en langue française vit donc le jour mais dans des conditions différentes de celles de l'Algérie, puisqu'il n'y eut pas de génération d'écrivains analogue à celle des années 20-50 en Algérie, dans l'ambiguïté et la quête d'identité du fait poid de la « francisation » et du problème aigu pendant des années du statut personnel.

Le roman de langue arabe existerait depuis 1924 et actuellement le nombre de romans en arabe dépasse celui des romans en français. Mais les auteurs de langues française ont acquis une renommée incontestable, du moins certains d'entre eux comme Tahar Ben Jalloun du fait du Prix Goucourt en 1987.

C'est à partir de 1950, comme en Algérie et en Tunisie, que des œuvres remarquées par leur qualité d'écriture voient le jour. Ahmed Sefrioui publie le chapelet d'ombre, recueil de contes comme les grains d'un chapelet. L'auteur se montre très préoccupé par l'intériorisation de sa religion, par le soufisme ; donc la même intention de montrer la vie intérieure de sa société (de Fès) préside à la rédaction de son roman La boîte à merveilles en 1954. L'étranger ne pouvant voir que le superficiel et l'extérieur, il importait pour l'auteur de témoigner pour l'authentique, qui souvent est caché. Il faut attendre ensuite 1973 pour qu'Ahmed

²⁰³ Archives du Protectorat, 1912- 1956, Nantes, Directives générales du Protectorat, circulaire du 18 novembre 1920, p.5

Sefrioui édite son second roman passé inaperçu : La Maison de servitude, débats d'un jeune étudiant maghrébin avec la modernité.

Cependant la vision du « Maroc enchanté » à l'usage des étrangers laisse sur leur faim de jeunes Marocains insatisfaits de la situation. Un auteur commence à faire parler de lui en cette même années 1954, Driss Chraïbi, avec la publication de son roman le passé simple, iconoclaste à souhait et à l'écriture survoltée. Explicitement le message est clair : révolte contre le père, les bourgeois, un certain islam sclérosé et figé. Dans le contexte colonial, ce roman ne peut que faire scandale. Comment peut-on se révolter ainsi contre la famille et la communauté des croyants ? Au lieu de l'unanimité et de la cohésion, un romancier fait ainsi bande à part, s'affiche dans la rupture face à l'Autre qui s'en réjouit. Chraïbi de guerre lasse « renie » son Passé simple, fait amende honorable et regrette par la suite sa faiblesse d'avoir « renier ».

Il poursuit une œuvre violente et vigoureuse avec les Boucs (1955) sur les travailleurs émigrés en France. Ces œuvres de l'auteur sont des romans mais aussi des fables sociopolitiques, des prises de position sur des problèmes brûlants d'Orient- Occident, de modernité et tradition, de soif d'absolu et d'intériorité. Chraïbi creuse toujours plus profondément pour trouver l'eau vive.

Lors d'un colloque en 1970, Ahmed Sefrioui expliquera la naissance de cette littérature de langue française en disant que face à la littérature des Français sur le Maroc des Marocains se posèrent les questions : « sommes-nous cela ? » En Algérie et en Tunisie le questionnement était : Qui sommes-nous ? Qui suis-je ? Comment être nommé donc et être reconnu dans son identité réelle et son être authentique ? Sefrioui poursuit en disant que les romanciers voulaient montrer que les Marocains étaient des hommes « aux yeux de ceux qui les considéraient déçus, exclus de la communauté humaine ». On se souvient que Mouloud Feraoun voulait montrer lui aussi que ses compatriotes étaient des hommes comme les autres, mais des hommes avant tout. Désir de se faire connaître, voilà donc la motivation à cette époque, motivation semblable rappelée par Mammeri en 1967 lors d'un Colloque à Uppsala. « La politique, dit Sefrioui, est venue se greffer par la suite sur ce rameau. » la

guerre est arrivée, disait Feraoun, et il a fallu arrêter le dialogue. Ce furent les armes qui eurent la parole.

Durant le premier trimestre 1966 paraît à Casablanca la revue *Lamalif* où dans un éditorial on se pose sans ambages la question : « où sont nos témoins ? » Et encore : « Existe-il même une littérature marocaine ? » il est clair que personne n'est satisfait, dix ans après l'accession à l'indépendance : personne pour « exprimer notre drame actuel ». On parle de « littérature dépassée ». « Nous sommes des êtres suspendus, tiraillés, devenus par la force des choses des produits de croisement. » Qui sommes-nous ? Que sommes-nous devenus ?

Abdellatif Laâbi lance avec des compagnons la revue *Souffles* également durant le premier trimestre 1966. La revue bouleverse la pratique littéraire ; elle subvertit les genres, déconstruit et engage le combat pour une authentique culture nationale, dit Abderrahim Tenkoul²⁰⁴. Dans le prologue du N°1 le ton est donné : la littérature d'hier ne répond plus aux problématiques nouvelles « en face desquelles un désarroi et une sauvage révolte nous poignent ». Les écrits d'hier furent « les cahiers maghrébins de doléance en quelque sorte », « une immense lettre ouverte à l'occident ».

Le N°15 de *souffles* en 1969 contenait un « appel aux écrivains maghrébins », une sorte de Manifeste contre « le mimétisme complaisant de modes littéraires importées ». « La solution de l'exil, lit-on, ne saurait aboutir dans la plupart des cas qu'au déphasage de l'écrivain maghrébin. » Foin donc des « génies solitaires » et des « écrivains errants » ! On sait qu'à cette époque Kateb était encore parmi ces « écrivains errants ». Un malaise est donc visible en ces années 65-66.

Les auteurs marocains sont moins nombreux qu'en Algérie, mais plusieurs sont de renommée internationale, du fait de la qualité de leurs œuvres : Abdel-Kbir Khatibi, Tahar Ben Jalloun, Driss Chraïbi, par exemple. De même la critique universitaire marocaine se veut-elle spécifique, tout en étant fortement influencée par les recherches formalistes pour lesquelles il y eut comme un engouement, après le passage de Roland Barthes et des maîtres de l'Université française.

²⁰⁴ Les revues culturelles, *Regards sur la culture marocaine*, n° 1, 1988, p. 8-13

Là comme ailleurs au Maghreb les débats autour de la langue d'écriture resurgissent de temps en temps. Mohammed Berrada, par exemple écrivain de langue arabe, avançait dans *Lamalif* en 1988 que « tout en reconnaissant la valeur de l'écriture », « il n'y a rien vraiment de passionnant du côté de l'imaginaire ». Le même écrivain demandait encore : « l'écrivain en langue française peut-il réellement produire une œuvre universelle en investissant toute la richesse de l'imaginaire marocain ? ». Il suffit de lire les œuvres pour juger et d'écouter Salah Garmadi, linguiste tunisien : « je l'avoue, c'est par l'intermédiaire de la langue française que je me sens le plus libéré du poids de la tradition », ou Mouloud Mammeri dans un entretien avec Abdallah Mazouni : « je considère que (la langue française) nous traduit infiniment plus qu'elle ne nous trahit"²⁰⁵, ou encore le Marocain Khair-Eddine disant que ses rapports avec la langue française « sont quasiment des rapports charnels ». Ces écrivains n'ont plus de culpabilité, comme autrefois, si tant est qu'ils en aient eu.

C) Tunisie :

La Tunisie obtenait son indépendance le 2 mars 1956 après un protectorat qui durait depuis 1881. Comme au Maroc, les Français en étaient arrivés à l'administration directe malgré l'autorité beylicale ; de même la politique de peuplement avait-elle été « poursuivie d'une manière continue et systématique », selon les termes de Louis Périllier, qui a été résident général en Tunisie.

La langue française devenait nécessaire pour travailler dans l'administration, mais là comme ailleurs au Maghreb les Tunisiens ont perçu que la langue étrangère leur serait profitable pour entrer dans la modernité à laquelle la Tunisie était ouverte. Vers les années 20, on ne se contentait plus du Collège Sadiki qui forma pourtant nombre d'intellectuels tunisiens, de double culture.

²⁰⁵ J. DEJEUX, «Maghreb », en *Littérature de langue française hors de France*, F.I.P.F, Sèvres-Gembloux, 1976, p. 201.

Cependant il faut dire que la littérature tunisienne est d'abord une littérature de langue arabe : on signale dès 1906 la parution d'un feuilleton en arabe dans la presse. Celle-ci, comme au Maroc, a été une tribune d'expression pour les écrivains. La nahdha arabe dynamisait la renaissance proprement tunisienne, qui a su préserver son patrimoine culturel, comme le disait le président Bourguiba. Les romans en arabe sont plus nombreux que ceux en français.

Ce sont principalement des écrivains de la communauté juive qui se manifestent depuis 1919 par des contes et des nouvelles. Ils ont fréquenté l'Alliance israélite universelle et les écoles laïques françaises ; ils sont le plus souvent instituteurs, enseignants.

Raphaël Lévy, est le plus connu et somme toute le plus représentatif de ces auteurs juifs. L'œillet de Jérusalem (1930) est une nouvelle, mais L'Enfant de l'oukala (1931) est un recueil de nouvelles fort connu qui a été réédité à Paris en 1980. L'auteur fut appelé « l'écrivain du ghetto vu du dedans » ; il porte dans son œuvre un regard de sympathie sur ses compatriotes tout en dévoilant les misères.

Une société des Ecrivains de l'Afrique du Nord avait été fondée à Tunis en 1920 après l'enquête d'ARTHUR Pellegrin en 1919-1920 sur la littérature nord-africaine : « une littérature qui ne demande à la Métropole que la langue française pour exprimer l'Afrique du Nord »²⁰⁶ (A. Pellegrin).

Du côté de la communauté musulmane, deux auteurs sont à mentionner. Tahar Essafi (1893-1954), employé dans l'administration au Maroc, fait paraître des recueils de contes sur « le vrai Maroc » : les toits d'Emeraude (1924), la sorcière d'Emeraude (1929) et le collier d'Emeraude (1937) tirés de la littérature populaire. Un Tunisien d'origine turque, Mahmoud Aslan (1902-1978), commence par Scènes de la vie du bled (1932) et Pages africaines (1933), des souvenirs d'enfance, mais les yeux noirs de Leila (1940) est plus intéressant. Ce roman est à résonnances autobiographiques : il traite du mariage d'un tunisien avec une Française. Le héros,

²⁰⁶ La revue Soleil, vient résumer ses convictions culturelles; « Par littérature nord~africaine, j'entends une littérature qui tire son inspiration, ses moyens, sa raison d'être, de tout ce qui est nord-africain, une littérature qui ne demande à la métropole que la langue française pour exprimer l'Afrique du Nord », A. Bannour, Y. Fracassetti Brou Mario Scajesi, précurseur de la littérature multiculturelle au Magttrtb, Publisud, Paris, 2002, p. 23,

Najib, explique que tout chez lui est « en demi-teinte »²⁰⁷. Il vit « entre deux mondes »²⁰⁸. « Je trouve mon bonheur comme mon malheur entre deux civilisations »²⁰⁹, dit-il, sentant en lui « une personnalité bien différente des autres »²¹⁰.

En 1947 Claude Bénady de la communauté juive fonde la revue *Périple* où il introduit l'avant-garde de la jeune littérature née de l'après-guerre. Il est rédacteur de la *Kahena* en 1950 et anime le groupe « *Périple* » qui organise des récitals de poésie. Au tournant des années 50 une effervescence culturelle et littéraire se manifeste donc.

Albert Memmi, de la communauté juive, parle de « la génération de 52 ». Les années 50 sont révélatrices de nouvelles écritures, de qualité, d'un bout à l'autre du Maghreb, et surtout de prise de conscience après les retombées de la seconde guerre mondiale.

Memmi expliquait que le moment était venu de « s'en prendre à ses concitoyens, aux relations avec le colonisateur ». Double mouvement donc : critique interne en se regardant en face (ce qui était mal reçu par les compatriotes dans le contexte colonial) et critique externe en affrontant le regard de l'Autre. Fini donc de décrire des coutumes et des rites ou de raconter des histoires du folklore. Il fallait en tout cas d'autres manières de parler. Pourquoi sommes nous colonisés, soumis, réduits ?

La littérature d'Albert Memmi va s'imposer ; il va même être presque le seul représentant pendant des années de la littérature tunisienne de langue française, un peu comme Driss Chraïbi l'était au Maroc. Il s'affirme avec vigueur comme un maître de l'écriture d'une grande rigueur, alors que le français n'est pas sa langue maternelle. Memmi affronte les siens en même temps que l'Autre : « le refus de soi,

²⁰⁷ Mahmoud Aslan, *Les Yeux noirs* de Leïla, éd. du Cénacle, Tunis, 1940, p. 29

²⁰⁸ Mahmoud Aslan, *Op.cit.* p. 35

²⁰⁹ Mahmoud Aslan, *op.cit.* : 45

²¹⁰ Mahmoud Aslan, *op.cit.* : 61

écrira-t-il en 1964, est le premier dans la voie de la révolte et de la libération. »²¹¹ Poursuivant ses études en France, il fait le point sur sa vie, son bilan autobiographique, et il publie *Le Statut de sel* (1953) qui ne plut pas à la communauté juive.

Pour Memmi la création littéraire fait référence à son propre cas en un récit singulier stylisé. La littérature certes n'est pas une confession, mais la mise en forme d'une confession. Le jeu avec le lecteur est donc loin d'être absent.

1975 a été l'année de la femme. Trois Tunisiennes entrent en scène : Souad Guellouze, Jalila Hasfia, Aicha Chaïbi. Les romans de cette époque apparaissent comme des romans de l'échec, avec des conduites suicidaires. Plus on allé vers l'Autre, plus on s'est acculturé, assimilé, plus le retour vers la mort héroïque est désiré à un moment donné et accompli pour se purifier des souillures étrangères. Les conduites suicidaires de ces héros quelque peu psychotiques ne ressemblent être que la solution à la distorsion intérieure.

La littérature tunisienne de langue française est souvent passée sous silence par des critiques tunisiens de langue arabe. Poètes tunisiens écrivant en Français ? connais pas. Or, on s'aperçoit qu'ils existent et que bon nombres sont édités en Tunisie même. Sans doute ces écrivains de langue française sont-ils moins nombreux qu'en Algérie, mais ils existent néanmoins, certains de haut niveau.

Il est bien vrai également qu'un romancier comme Albert Memmi voudrait faire aussi partie de la littérature française (en fait, il n'en est pas exclu). « Pourquoi un Maghrébin de langue française ne pourrait-il pas rangé à la fois parmi les écrivains français, puisqu'il appartient effectivement de manières si différentes aux deux patrimoines ? » demandait Memmi en 1985 dans la préface à l'anthologie des écrivains maghrébins francophones du Maghreb. Lui et bien d'autres au Maghreb d'ailleurs revendiquent une double culture.

En est-il de même des écrivains français ? Lors de la rencontre des romanciers français et arabes à l'institut du Monde arabe, à Paris, les 3, 4 et 5 mars

²¹¹ Albert Memmi, *Anthologie des écrivains maghrébins d'expression française*, Présence africaine, Paris, 1964, p.85

1988, les Français n'avaient pas lu les œuvres arabes en arabe, très peu les traductions ou même les œuvres arabes écrites directement en français.

Ce rapide panorama historique montre l'émergence et le développement de la littérature de langue française dans chacun des pays du Maghreb. En Algérie, après l'apparition, à la fin du XIX siècle, de grammaires, dictionnaires et petits ouvrages d'étude de l'arabe, c'est dans la mouvance « des Jeunes Algériens », au début du siècle, que paraissent les premières œuvres : feuilletons dans la presse, romans, essais, les auteurs sont allés à l'école laïque française et sont acculturés. En Tunisie ce sont des auteurs juifs qui sont allés eux aussi à l'école laïque. Minoritaires en tant que juifs ils voulaient montrer leur identité aux Français. Ces œuvres étaient encore bien hésitantes sur le plan littéraire. Occupé, seulement depuis 1912, le Maroc ne montre pas jusqu'en 1950 un semblable mouvement littéraire en français.

Les années 50, après les bouleversements de la seconde guerre mondiale, voient les prises de position politiques s'affirmer de Rabat à Tunis : on parle en tant que colonisés, minorisés. « Indigènes », « Juifs », les auteurs se posent la question du « qui sommes-nous ? ». De nombreux facteurs sociopolitiques endogènes et exogènes agissent dans les milieux intellectuels : désir de s'exprimer par soi-même pour s'expliquer et revendiquer. On regarde vers l'Autre et on refuse le regard de l'Autre sur soi, objectivant et infériorisant. Non ? Semble dire l'écrivain, je ne suis pas le diminué, le déchu, l'abâtardi que vous croyez. Je suis un homme comme un autre.

Les indépendances obtenues, beaucoup ont cru que ces littératures en français allaient rapidement se tarir, disparaître même. La plupart des critiques n'ont cessé de reprendre ce que Memmi avait écrit en 1957 dans son portrait du colonisé. Ils ignorent que la même année Memmi nuance sa position : « dans la mesure où la langue arabe va prendre le relais de la langue française, il y a des chances pour que l'ensemble de la production littéraire se fasse en arabe. »²¹² C'est le cas pour les romans au Maroc et en Tunisie.

²¹² Albert Memmi, interview, *Affrontement* (Paris), n°5, décembre 1957

Dans ce domaine des statistiques, il est évident que rien n'est dit de la qualité des œuvres, de la renommée de certains auteurs et de tous ceux qui passent inaperçus. Les romans vont des textes plats, inodores et sans saveur, sans relief et transparents, aux romans de haut niveau, parfois même fort sophistiqués, écrits alors pour les lecteurs étrangers ou universitaire. Les critiques et les lecteurs ont, eux, à se prononcer sur ce qui relève d'écrivailleurs et de rimailleurs, et sur les auteurs méritant le nom d'écrivains.

Ces écrivains maghrébins véritables sont ceux qui sont capables de recreation et de renouvellement des écritures, préoccupés avant tout par la parole et le langage. Ceci ne peut se faire, comme le dit avec raison Abdellatif Laâbi, « qu'à partir d'un refus du donné linguistique (quelle que soit la langue utilisée) et de l'institution linguistique unique. La langue de renouvellement littéraire est la langue que l'écrivain parvient à recréer et à restructurer pour en faire un instrument malléable et un moule polymorphe. »²¹³

II / Mohammed Khair-Eddine : la vie à l'œuvre

Mohammed Khair-Eddine est un mythe de la littérature maghrébine de langue française. Il a su marquer de sa belle plume, sa génération et celle qui, plus tard, s'est longtemps inspirée de son verbe révolté, de son monde rude, chantant à la fois la beauté « sudique » et dénonçant le marasme qui a pénalisé le Maroc pendant de longues années.

Le chef de file de la « guérilla linguistique » est parvenu, à coups d'articles, de publications littéraires, à façonner son propre monde. Il a partagé le mal du pays sous une plume « enragée ». Avec d'autres écrivains marocains engagés (Laâbi et Nissabouri...), il initie ce courant régénérateur qui marquera un tournant dans l'histoire de la littérature marocaine, et par extension, la littérature maghrébine de langue française.

²¹³ La Brûlure des interrogations, entretiens réalisés par Jacques Alessandra, Paris, L'Harmattan, 1985, p. 137

Il est né en 1941 à Tafraout, petite ville de la région du Souss au Sud du Maroc, à 180Km au sud d'Agadir.

Très marqué par le séisme de 1960, il s'installe à Agadir en 1961 et y vit jusqu'en 1963. Il est chargé par la Sécurité sociale d'enquêter auprès de la population. Jeune écrivain, il fréquente ensuite le cercle des Amitiés littéraires et artistique de Casablanca.

Il s'exile volontairement en France en 1965, et devient, pour subsister, ouvrier dans la banlieue parisienne. A partir de 1966, il publie dans la revue « Encres vives » et collabore en même temps aux « lettres nouvelles » et à « présence africaine ». En 1967, c'est la révélation de son roman « Agadir », salué par le prix « Enfants terribles », qu'avait fondé Jean Cocteau.

En 1979, il s'installe à nouveau au Maroc. Il meurt à rabat le 18 novembre 1995, jour de la fête de l'indépendance du Maroc.

Les romans de Mohammed Khair-Eddine ont été réédités récemment. C'est une initiative louable quand on sait que cet auteur marocain a toujours été publié aux éditions du Seuil et que son œuvre était quelque peu inaccessible au grand public marocain, à cause du prix, mais aussi à cause de la censure. Car Khair-Eddine est l'enfant terrible de la littérature marocaine francophone, et sûrement de toute la littérature maghrébine. Sa vie comme son écriture illustrent bien ce qualificatif qu'on lui a donné un jeune âge. Il s'est installé dans le Midi et a mené une vie difficile. Il a écrit difficilement et a animé une émission radiophonique pour France Culture. Dans les années 70, il quitte le sud de la France pour mener une existence de nomade à Paris. En 1979, il décide de rentrer au Maroc. Là encore, il mène une vie d'errance. Il n'écrit plus et vit de la collaboration à quelques journaux locaux. Il s'exhibe volontiers dans des manifestations culturelles. En 1989, il repart encore pour quelques temps en France.

Khair-Eddine n'a pas laissé une œuvre abondante. Ses écrits, en tout et pour tous 7 romans et 5 recueils de poésie, sont presque totalement produits dans l'exil, durant cette longue période où il vécut en France (1965-1979). L'écriture est dominée par plusieurs thèmes obsédants qui puisent leur origine dans autant d'événements marquants ou traumatisants de l'enfance et de l'adolescence de

l'auteur. On peut même considérer que tous ses écrits constituent une succession d'autobiographies, répétitions successives, sous des angles et des tons différents.

La haine, c'est d'abord la haine du père, qui a abandonné la mère, personnage exécrationnel qui accumule tous les maux : débauche, cupidité, violence...L'image du père, Khair-Eddine n'arrivera jamais à la bannir. C'est qu'à côté du père, et à travers lui, c'est toute une panoplie de personnages incarnant et symbolisant le pouvoir qui est combattue et souvent tournée en ridicule : Dieu, le roi, les policiers, les militaires, jusqu'au fquih de la mosquée de l'enfance dans le Sud dont les tartuferies sont dénoncées. C'est de ce rejet et de cette lutte acharnée contre toutes les formes du pouvoir que découle le caractère violent, vindicatif et surtout sacrilège des écrits de Khair-Eddine. En rejetant tout, l'écrivain s'exclut lui-même et se situe volontiers en marge de la société, de sa politique et de sa culture.

Le séisme est un autre événement qui va influencer autrement les œuvres de l'écrivain : le tremblement de terre d'Agadir en 1960. L'auteur, qui mène une enquête sur place auprès de la population est sûrement profondément marqué par le désastre. On peut même dire que l'écriture de cet auteur est traversée par un séisme permanent. Cela explique que Khair-Eddine soit souvent considéré comme un auteur hermétique et incohérent.

Dans un passage de *Moi l'Aigre*, il donne un semblant de définition de ce qu'on pourrait appeler son « art poétique » : *« C'est peut-être par là que commence la véritable création. J'avais laissé derrière moi le sentimentalisme pleurnichard et les réminiscences de toutes sortes. Mallarmé avait dû passer par un gué identique. Encore qu'il ait ronronné assez longtemps ! Mais le coup de dés l'a sauvé. En ce temps là, j'avais déjà rejeté toute forme, cassé la métrique normale, y compris celle du vers libre. Je n'écoutais plus que le rythme saccadé des choses. Une porte qui grinçait pouvait m'inspirer au même titre qu'un homme sorti d'une aventure particulièrement dangereuse. Mais je n'aimais que le bruit d'Ouragan. Il me semblait que chacune de ses frappes décomposait le mot en cours d'impression comme sous l'effet d'une haute fusion. Je n'avais strictement plus rien à dire, j'écoutais. Mais un jour vint où je crachais un vrai filon d'or : j'éjaculai un texte différent de tout ce que j'avais écrit jusque là : un crépitement de balles et une*

*montée de hurlements étouffés. C'est par ce texte que je compris que je devais m'engager une fois pour toute dans la voie de la guérilla linguistique »*²¹⁴. Cette guérilla linguistique dont l'auteur fait sa profession de foi est l'aboutissement d'un long cheminement qui a mené le jeune révolté contre toutes les formes d'autorité – pestant contre un Dieu aveugle qui a décimé en un instant toute la population d'une ville- à s'engager politiquement. Cet engagement va se traduire par la pratique systématique d'un terrorisme de la langue et de l'écriture. A l'instar de quelques illustres prédécesseurs comme Joyce ou Beckett, mais peut-être avec plus de violence, Khair-Eddine remet en cause toutes les règles classiques de constriction du récit : il n'y a plus de distinction entre le discursif et le narratif, les genres sont mélangés (une même œuvre peut réunir à la fois un récit romanesque, une pièce de théâtre et de la poésie), il n'y a plus de continuité ni d'unité de l'espace et du temps, l'intrigue elle-même est éclatée, les personnages sont presque toujours des êtres anonymes, désignés par des pronoms ou des qualificatifs.

L'écriture de Khair-Eddine est aussi obsédée par un autre thème : l'exil. C'est d'abord le départ forcé de l'enfant qui quitte le Sud et la mère. L'œuvre va constamment faire une place de choix au souvenir nostalgique du pays de l'enfance. C'est ensuite l'exil en France pour une perpétuelle vie d'errance. Il semble que l'auteur ait toujours nourrit un sentiment ambivalent envers ses origines. Ce Sud tant chanté dans son œuvre, il ne va jamais chercher à y revenir ou s'y installer. Comme tout déraciné, Khair-Eddine garde une image idyllique du Sud et de la culture berbère.

2/ L'œuvre face à la critique :

Notre recherche bibliographique concernant les travaux sur l'œuvre de Khair-Eddine nous conduit à constater un intérêt certain de la critique pour celle-ci depuis les années 80. En effet, les études notamment universitaires et les articles qui lui sont consacrés, sont en grand nombre. C'est dire que la production de Khair-Eddine a suscité et continue à le faire maintes réactions et lectures. Ces dernières

²¹⁴ *Moi l'Aigre* (roman), Paris, seuil, 1970,p : 25-26

semblent avoir évolué dans le temps. On retiendra tout d'abord, la prédominance d'une approche à la fois thématique et idéologique de l'œuvre.

Ce type de lecture met l'accent sur le contenu subversif du texte, particulièrement, sa « contestation radicale de la politique » au Maroc²¹⁵ ou encore « sa révolte contre le sang, le père et le roi »²¹⁶, selon la formule classique largement répandue par Jean Déjeux . Ce dernier a beaucoup contribué à une lecture réductrice de l'œuvre de Khair-Eddine , dans la mesure où il l'a figée dans un « hermétisme » par lequel il caractérise une écriture jugée décadente : « Mohammed Khair-Eddine ou le crépuscule des dieux »²¹⁷ , titre qui résume une étude qui , si elle a le mérite d'exister et de faire connaître un auteur tel que Khair-Eddine dans un ouvrage d'importance sur la littérature maghrébine, n'en constitue pas moins une approche ambiguë.

a) Les pratiques religieuses dans l'œuvre de Mohammed Khair-Eddine :

La critique de la religion rentre dans le cadre global de la dénonciation de divers aspects du quotidien. L'auteur insiste essentiellement sur les pratiques religieuses qui sont considérées comme des symptômes du sous-développement. Du dévoilement qu'il fait de ces pratiques, il arrive à démontrer comment le pouvoir religieux se confond avec d'autres pouvoirs répressifs qui sévissent dans la société. Dieu est ainsi condamné à se confondre avec les mortels, il est lui-même représenté comme étant mortel, déchu et dépassé par le poète.

Khair-Eddine s'est attelé, tout au long de son œuvre, à dénoncer ce qu'il estime rétrograde et susceptible de freiner la bonne marche de la société. Selon lui, « toute forme de liberté passait d'abord par la transgression des tabous et des convenances », comme l'affirme le narrateur d'*Une vie, un rêve, un peuple, toujours errants*²¹⁸. Une de ces cibles favorites est la religion ou, plus exactement, certaines pratiques religieuses qui l'exaspèrent, dans la société.

²¹⁵ Jean DEJEUX. Littérature maghrébine de langue française. Sherbrooke : Ed : Naaman, 1980 (3eme édition) p.411

²¹⁶ Ibid, p.413

²¹⁷ Ibid, p. 427

²¹⁸ Khair-Eddine, Mohammed ; une vie, un rêve, un peuple, toujours errants, Paris, 1978, p :147

Ainsi, la composante religieuse qui intervient dans l'éducation est jugée, dans les textes, comme une perversité qu'il faut combattre. La caricature de l'image du *fquih*²¹⁹, le maître de l'école coranique, est le moyen qu'emprunte l'auteur pour dénoncer ce type d'éducation. Ce personnage, le *fquih* apparaît dans presque la totalité des récits de Khair-Eddine. Il occupe une place stratégique dans la vie des villages du Sud. Voilà comment il est présenté dans *légende et vie d'Agoun'chich* :

*Pour sa subsistance, chaque famille lui fournissait quatre repas par jour : un petit déjeuner consistant en une soupe de semoule et du thé ; un déjeuner substantiel, soit un couscous, soit un tagine ; un goûter de galettes beurrées et un dîner. Le fqif vivait à la mosquée ; il éduquait les plus jeunes enfants, dirigeait toutes les prières, assistait aux mariages, aux naissances et aux enterrements ; il rédigeait les actes exactement comme un notaire et parfois même soignait les malades. Les femmes surtout s'en remettaient à lui pour la confection des gris-gris sacrés considérés comme une thérapeutique divine, contrairement à ces amulettes que délivrent les juifs et les sorciers*²²⁰

Khair –Eddine ne manque pas d'explicitier les origines de cette inimitié qu'il éprouve envers le représentant de la religion ; elle remonte à l'enfance. Le *fquih* fait subir aux enfants à l'école coranique les pires violences.

Le châtiment corporel et la violence sont les moyens éducatifs privilégiés dans ce cadre. Khair-Eddine a souvent rappelé cette scène où le *fquih*, pour le punir, le « mit dans un couffin et à l'aide d'une corde, il le descendit dans le puits de la mosquée »²²¹. Le narrateur explique la raison de cette punition en disant : « le *fquih* me punit un matin parce que je n'avais pas la foi bien que je fusse capable de réciter les plus difficiles morceaux du Coran »²²². C'est de là que naquit la rupture entre l'auteur et les pratiques religieuses, le *fquih* étant l'incarnation même de l'hypocrisie, de la superstition et du mensonge, agissant toujours au nom de l'islam.

²¹⁹ Le mot *fquih* est encore absent des dictionnaires de français que nous avons consultés alors qu'il est fort présent dans les textes maghrébins écrits en français. Chez Khair-Eddine, nous le trouvons écrit en deux graphies différentes : *fquih* et *fqih*. Nous optons ici pour la première, sauf dans les citations où nous gardons l'orthographe d'origine.

²²⁰ Khair-Eddine Mohammed, *Légende et vie d'Agoun'chich*, Paris, 1984, Seuil, pp.111-112

²²¹ Khair-Eddine, Mohammed ; *une vie, un rêve, un peuple, toujours errants*, Paris, Seuil, 1978, p 136

²²² Ibid, p137

La foi qu'il dénie à l'enfant, il est lui-même loin de l'avoir comme le révèle le narrateur dans Une vie, un rêve, un peuple, toujours errants :

*La foi ! il y croyait ce fqih qui admirait pourtant les djnouns et tout autre esprit pouvant l'ébranler dans le noir. Il recevait des bonnes femmes dont il guérissait les enfants avec des signes étalés sur le papier ou sur l'œuf frais pondu. Il confectionnait des amulettes et faisait brûler toute sorte d'herbes. Cependant, il n'en menait pas large et je voyais très bien qu'il n'en menait pas large à ses tics, froncement de sourcils, éternuements précipités. Lui-même ne pouvait se guérir. Il avalait parfois une aspirine ou fumait, en cachette, une pipe de kif, puis il se rasseyait sur une peau de chèvre et recommençait à bastonner les enfants en buvant force théières.*²²³

Par ailleurs, la religion musulmane est représentée comme étant hypocrite, sclérosée et fondée sur le principe de l'interdiction de tout ce qui pourrait participer à l'émancipation de l'individu. Les interdictions sont quotidiennes, comme le déclare le Déterreur : « Ici, dans le Sud marocain, on nous interdit tout : femmes, vin et cochon »²²⁴

La frustration que subit le peuple du Sud exaspère Khair-Eddine et le pousse parfois à des positions excessives. De son exil, l'auteur envoie une lettre où il écrit : « Nous dénoncerons les malfaiteurs qui strient les chairs de notre peuple, essayer d'abolir les traditions les plus proches des ferrements. Proclamer la liberté. Ce n'est pas sans raison que je m'exile ici »²²⁵

Le pouvoir religieux en général et l'image de Dieu en particulier ne sont jamais présentés dans les textes Khair-eddiniens indépendamment des autres composantes que l'auteur accuse d'être la source du sous-développement et de l'oppression du peuple. Dieu, le pouvoir politique et le père, cette trilogie qui a longtemps été considérée comme sacrée et intouchable, Khair-Eddine consacrera ses livres à la détruire et à la profaner. Il dévoile leurs contradictions, leur irresponsabilité et les différents moyens d'exercer leur pouvoir et d'en abuser.

²²³ Khair-Eddine, Mohammed, Ibid, pp 136-137

²²⁴ Khair-Eddine, Mohammed, Ibid, p 14

²²⁵ Khair-Eddine, Mohammed, « Extraits de correspondance », in Souffles, n°1, pp. 7-8

La cellule familiale est le noyau qui sert à l'auteur pour montrer la confusion des pouvoirs. L'image du père représente le pouvoir, celui de Dieu et celui des autorités politiques. Les trois se confondent au point où il est parfois difficile de les dissocier, ils sèment la peur et ils constituent une sorte d'obsession dans la globalité de l'œuvre Khair-eddinienne. C'est la trilogie de la peur. Le texte donc développe une critique systématique contre les trois pouvoirs. Dieu, le roi et le père se confondent comme étant la source désignée du malheur du peuple. Le narrateur Khair-eddinien se révolte dès son enfance contre le père et contre les pratiques religieuses pour dénoncer le pouvoir politique à l'âge adulte. Cette imbrication des pouvoirs n'est pas un montage du récit créé par l'auteur, mais elle est une réalité puisque, au quotidien, la religion et la politique sont solidaires dans l'exploitation du peuple.

A maintes reprises, les personnages religieux, notamment la figure du *fquih*, sont présentés comme des marionnettes entre les mains du pouvoir politique. L'image de Dieu s'éclipse alors derrière celle du Roi. La notion du pouvoir, en tant que force répressive, est minée dans le récit du Khair-Eddine pour être démystifiée, démythifiée et désacralisée. L'objectif serait de la rendre vulnérable contrairement à l'idée répandue chez le peuple.

Cependant, la vraie cible paraît être, dans certains contextes, plutôt le roi que Dieu. Le roi est présenté comme une force qui accapare tous les pouvoirs et qui remplace, par conséquent, tous les autres, y compris Dieu. De là, cette déclaration du personnage appelé « Moi » dans une séquence théâtrale d'Agadir : « Vous connaissez le vice des royautes c'est se substituer à tout chacun c'est prendre la place de tout le monde »²²⁶

Au niveau stylistique, cet exemple met en relief, par le procédé du rejet poétique, les deux actions qui caractérisent ce pouvoir, à savoir « se substituer à » et « prendre la place de ». Elles expriment l'usurpation et le vol qui fondent le pouvoir monarchique.

²²⁶ Khair-Eddine, Mohammed ; Agadir, Paris ; Seuil , 1967, p28

Le religieux et le politique sont alors alliés pour asservir le peuple tandis que le pouvoir patriarcal s'exerce pour dominer la famille. Les trois exigent et imposent une obéissance aveugle et leurs décisions sont des ordres. Les dominés sont traités en mineurs, inaptes à prendre des décisions ou à réfléchir. Afin de saper ce totalitarisme, Khair-Eddine a choisi de mettre ensemble ces trois pouvoirs comme pour mieux les broyer.

Pour conclure, on peut dire que dans l'œuvre de Khair-Eddine, il ne s'agit pas d'une profanation gratuite et fortuite. L'objectif de l'auteur est de lutter contre l'absolutisme, quelle que soit la forme qu'il pourrait prendre. L'auteur tente de trouver un dépassement de l'unicité qui sclérose et qui est exploitée par les pouvoirs politique et patriarcal pour assujettir le peuple et prôner la pensée unique.

Saper le religieux est une façon pour l'auteur d'exprimer son refus de tout un système et, en même temps, c'est la quête d'un au-delà du théologique. Khair-Eddine est parfaitement convaincu que « ces destructions qui s'opèrent deviennent automatiquement une nouvelle reconstruction de choses différentes »²²⁷. L'auteur a montré les insuffisances d'un système fondé sur la théologie, il tente alors de proposer une autre métaphysique. Nous donnons ici à ce terme, métaphysique, son sens de « recherche rationnelle ayant pour objet la connaissance de l'être absolu, des causes de l'univers et des principes de la conscience et de la connaissance »(Le Grand Robert)

Khair-Eddine commence par brouiller les pistes en optant pour le multiple à la place de l'unique. A tout ce qui est sacré, dans la société, il entremêle le profane, il rejette l'unicité et opte pour une écriture de la révélation.

Cependant le tissu du récit est assez dense et il est constitué de diverses couches ; Khair-Eddine en énumère quelques unes en disant : « l'arrière-plan philosophique est ici doublé d'un arrière-plan paganique (paganisme) et recouvert du même coup d'un plan théologique, si l'on veut. Il s'agit d'une mémorisation, d'une réactivation des vies antérieures atomisées et d'un ou de plusieurs mondes à jamais sombrés dans le temps »²²⁸

²²⁷ Khair-Eddine, Mohammed(1998) Le temps des refus (Entretiens 1996-1995), réunis et présentés par Abdellatif Abboubi, Paris : L'Harmattan

²²⁸ Ibid, pp.103-104

Un amalgame savamment tissé et agencé qui demande souvent au lecteur un éveil, une dynamique, une lecture intelligente et une grande émancipation pour pouvoir le déceler et l'apprécier.

b) la culture berbère dans l'œuvre de Mohammed Khair-Eddine :

Pendant sa jeunesse, racontée dans *Une vie, un rêve, un peuple toujours errants*, l'écrivain nous fait savoir qu'il a commencé à s'éloigner des pratiques religieuses : « Je rompis sciemment le jeûne en compagnie d'un jeune poète », mais on dirait qu'il veut le justifier comme étant le fruit naturel de la révolte propre à la jeunesse, où l'on veut trouver une pureté spirituelle dans la liberté, sans entraves sociales : « Pour moi toute forme de liberté passait par la transgression des tabous et des convenances »²²⁹. Cette transgression n'est certes pas dans l'attitude de la jeunesse, dénoncée plus tard à maintes reprises, à cause de son abus de l'alcool et son éloignement du sacré. La dénonciation est fondée davantage en ce qui représente de fuite de la réalité que d'inobservation des lois civiles et religieuses : « elle est oisive (la jeunesse citadine) et mal dans sa peau »²³⁰ ; « Un arabe boit pour fuir la réalité. Il se drogue et il boit »²³¹. Au contraire la conduite de quelques jeunes qui cachent une caisse de bière dans un puits, racontée dans *Il était une fois un vieux couple heureux*, provoque l'hilarité du « vieux » car le bonhomme qui la découvre en boit jusqu'à devenir malade « Croyant que c'était de la limonade »²³², et lui fait louer l'audace et l'esprit de « ces jeunots nés ici mais changés par la ville(...) En tout cas ils ont de l'audace »²³³. La société marocaine, surtout celle habitant les villes du nord, doit récupérer la spiritualité perdue : cette réflexion est une constante dans l'œuvre de notre auteur, qui fonde son espoir sur la jeunesse et sur un territoire, le sud, qui garde encore la tradition et un certain respect

²²⁹ Khair-Eddine, Mohammed : *Une vie, un rêve, un peuple toujours errants*, Première édition : 1978, Paris : Seuil, 2002b, p 124

²³⁰ Khair-Eddine, Mohammed : *Légende et vie d'Agoun'chich*, Tunis : Cérès. Première édition 1984, Paris : Seuil, p 15

²³¹ Khair-Eddine, Mohammed : *Il était une fois un vieux couple heureux*, Paris, Seuil, 2002a, p 59

²³² Ibid, p 57

²³³ Ibid, p 58

pour la culture ancestrale et pour la terre héritée, idées bien sûr répétées dans *Il était une fois un vieux couple heureux* mais aussi dans *Légende et vie d'Agoun'chich*. Disons que la première met en pratique le discours théorique de la deuxième. N'imaginons donc pas un Khair-Eddine traditionaliste, jouant le rôle de vieux désabusé qui crie contre la modernité et qui cherche refuge dans la nostalgie des bons vieux temps dans les régions berbères.

La culture berbère traditionnelle, si dénoncée par Khair-Eddine, quoi qu'on en dise (les terribles corvées des femmes vivant dans les montagnes « corvées d'eau, coupe du bois, irrigation des potagers, ramassage de chaume et de chiendent au bord des rigoles humides », l'éducation des filles « on les dressait dès la prime enfance à l'obéissance et au respect du mâle », le mépris des femmes sans époux et sans enfants) :

« Mais tous les berbères ne sont pas comme papa. Il y en a en France qui tiennent des hôtels miteux et de buvettes, qui amassent patiemment un pécule en exploitant les nègres et les crouilles...(...) Moi, défendre ces barbares ? Tu rigoles ! Je ne les défendrai pas ! La langue seul m'importe (...) les Berbères ne sont pas des démocrates comme le disent certains anciens fonctionnaires colonialistes (...) Les berbères font travailler leur femmes dans les champs. C'est la femme qui laboure ! C'est la femme qui porte le fumier aux champs souvent loin de la maison ! L'homme n'est rien chez les berbères ! »²³⁴

Recouvre cependant dans *Il était une fois un vieux couple heureux* certains aspects positifs : garante de la tradition, de l'honnêteté et de la vie paisible, face à la folie et à la dégénération des villes arabes du Nord, respectueuse des animaux et de la nature (« dans les campagnes du Nord, les Arabes chassent les chiens à coups de pierre »)²³⁵, ayant les meilleurs voix féminines du monde (« la voix des filles du Sud, au son pareil à celui d'un stradivarius manipulé par des doigts magiques »)²³⁶. La tradition à cependant ses aspects négatifs : le fait d'avoir beaucoup d'enfants (« un pauvre qui n'a déjà rien n'arrête pas d'engendrer une masse de gueux, c'est

²³⁴ Khair-Eddine, Mohammed ; Une vie, un rêve, un peuple, toujours errants, Casablanca : Cérès ; première édition : 1978, Paris : Seuil, pp : 67-68

²³⁵ Khair-Eddine, Mohammed ; Il était une fois un vieux couple heureux, Paris, Seuil, 2002a, p 45

²³⁶ Ibid, p 90

ça le comble ! Et c'est dû à quoi ? A un mauvais legs de la tradition »)²³⁷, le côté populaire de la religion qui supporte les explications superstitieuses des phénomènes naturels, comme la comparaison entre la ville d'Agadir et celles de Sodome et Gomorrhe, cause du tremblement de terre qui a détruit et englouti la ville, selon les gens des pays, démentis par notre « vieux » : « *En fait, tout le monde pensait la même chose, sauf le vieux Bouchaib, qui en savait un bout sur les mécanismes sismologiques et autres phénomènes naturels* »²³⁸

Le côté positif de la vie traditionnelle de la campagne est lié à la terre en tant que telle et comme symbole des racines culturelles et d'une certaine manière de vivre. C'est en ce sens que le vieux Bouchaib exclame : « *je suis le gardien de la tradition* »²³⁹, avant d'avoir rejeté son versant irrationnel et nostalgique, qui sans doute leste le développement du pays et des Arabes en général : « *beaucoup de nations sont en avance sur nous. Nous sommes en queue du peloton, (...) Hélas ! Depuis 1492, les Arabes reculent. Ils vivent toujours dans un passé mythique* »²⁴⁰. Nous nous trouvons donc face à une vieille personne qui tient un discours d'une véritable modernité, mariant une vie liée à la culture terrienne et des idées qui annoncent des événements qui vont se produire dans les années à venir. C'est en ce sens qu'on doit souligner encore une fois le contraste Nord-Sud, si chéri par Khair-Eddine et utilisé pour relever tout ce que de mauvais véhicule la culture citadine. L'Arabe ou le berbère qui quitte sa terre pour aller habiter dans une ville a toutes les chances de perdre ses racines et avec elles sa culture, son identité et sa propre raison d'être, d'où l'alcoolisme et la marginalité qui ne sont pas, comme on l'a vu, les traits d'un certain « malditisme », cultivé par notre écrivain, mais les marques d'une révolte inutile, sans fondements théoriques, résultat d'une énorme frustration, d'un dépaysement au sens fort du mot : perte du pays, perte de la propre image, qu'on doit aller chercher n'importe où. Voilà le raisonnement de Radwane, un ami du « vieux », mots prémonitoires qui annoncent une réalité qui depuis n'a cessé d'empirer :

²³⁷ Ibid, p :157

²³⁸ Ibid, p 65

²³⁹Khair-Eddine, Mohammed ; Il était une fois un vieux couple heureux, Paris, Seuil, 2002a, p 50

²⁴⁰ Ibid, pp.67-68

*La France va de moins en moins bien. Les Jeunes chôment. Ils se droguent,(...)volent, agressent dans les magasins, les couloirs du métro, les bus. Quand la police tire sur l'un d'eux qui vient de faucher une voiture, ils sortent le soir, brûlent des pneus, des autos, pillent les boutiques, les supermarchés, blessent les flics...Et pendant ce temps, on les films...Les images passent à la télévision(...)*²⁴¹

Or, rester en marge de la société peut être une attitude recherchée, un anticonformisme théoriquement justifié en quête d'une spiritualité libre des contraintes sociales ; c'est pourquoi notre écrivain couve son « malditisme » : « *j'ai bouffé la société, je l'ai revomie. Au lieu de me descendre, elle m'honore. Certains éléments de la société grincent des dents quand je les apostrophe, mais ils se font rabrouer par mes chiens de garde. Et par mon alcoolisme volontaire. Oui, je bois pour faire échec à ces religions dont le monde porte encore les haillons sordides* »²⁴². Etre radicalement contestataire oblige à aborder tous les aspects de la vie d'une façon certainement différente

3/ la tradition inventée dans « *Il était une fois un vieux couple heureux* » :

Il était une fois un vieux couple heureux est le dernier écrit publié de l'écrivain Mohammed Khair-Eddine en 2002, sept ans après sa mort, survenue à Rabat en 1995. Ce récit occupe une place singulière dans le parcours humain et littéraire de cet écrivain singulier, non seulement parce qu'il s'agit d'un livre posthume, mais du fait de sa particularité et de ses liens intimes avec l'état de santé de l'écrivain agonisant. Ecrit pendant les derniers mois de sa vie, il a d'abord permis à son auteur, d'après son dernier journal intime, de surmonter les douleurs de la maladie :

« Je réagissais contre la douleur en essayant d'échapper à ses pièges et de quitter ce corps qui m'emprisonnait, (écrit-il). J'imaginai des personnes de légende. Je voulais écrire l'histoire de l'un d'eux. Des phrases entières défilées dans ma tête, dans ce demi-sommeil proche du rêve. Un livre était là, insoupçonné, inattendu. Un récit d'une beauté surprenante, le récit d'un vieux couple sans

²⁴¹ Ibid, p :168

²⁴² Khair-Eddine, Mohammed, Une vie, un rêve, un peuple, toujours errants, Casablanca : Cérès. 2002 b (Première édition 1978, Paris, Seuil), p :49

*postérité dans son village de la vallée des (Ammlen) qui évolue au fil des années... En un peu plus d'un mois, j'ai pu achever cette œuvre neuve. »*²⁴³

En cherchant ainsi à rendre la vie limpide, l'écrivain se réfugie dans la mémoire de sa terre natale, celle du Sud. Il visite ainsi, par la voie du récit, les rocs nus et violets et les souvenirs d'enfance. Il se retrouve, dit-il, dans un soir d'été « plein d'odeurs et de bruits » et sous « un fleuve de diamant très scintillant », « sur la terrasse en compagnie du Vieux (Bouchaib), de sa vieille épouse et du chat ». L'écriture permet de s'échapper du corps affaibli souffrant et oppressant et de vivre intensément la clarté de la vie dans un univers romanesque. C'est ainsi que la reconstruction des images et des univers du passé est une manière de se délivrer du quotidien, où il souffre « comme un chien sans maître, (comme) un de ces vieux cabots malades qui gémit tout seul dans son coin »²⁴⁴

Ensuite ce livre rompt avec la « guérilla linguistique » qui a toujours marqué l'écriture de Khair-Eddine, une écriture aussi rude et rocailleuse que le pays métallique dont l'auteur a été langage. Mise en récit dans un style paisible, l'histoire de Bouchaib ne prend plus son souffle dans la mémoire sismique et n'est plus déchirée par des phrases hachées, décourageantes et violentes. Elle restitue, dans un langage clair et descriptif, l'univers d'un village situé dans la vallée d'Ammeln – qui est aussi la vallée d'origine de l'écrivain-, son cadre naturel et les actes fondamentaux de la vie quotidienne des villageois ainsi que les transformations sociales induites après l'indépendance du Maroc. Ce livre représente ainsi un véritable document ethnographique, fournissant des éléments et des matériaux intéressants pour la compréhension des humbles affaires du village et de l'impact des mutations sur le statut et le vécu des villageois. Ce dernier récit célèbre ainsi une autre forme d'écriture qui rature la guérilla linguistique et cherche la clarté de la vie dans la simplicité du langage et dans l'agencement régulier des phrases et des événements. Avec ce roman, la guérilla linguistique a cessé d'opérer.

Enfin, et c'est ce qui nous intéresse de près dans ce propos, le roman traduit le nouveau regard que M.Khair-Eddine porte sur sa société d'origine après une

²⁴³ William Blake, On ne met pas en cage un oiseau pareil, Dernier journal, août 1995, Bordeaux, p11

²⁴⁴Khair-Eddine, Mohammed, Une vie, un rêve, un peuple, toujours errants, Casablanca : Cérès. 2002 b (Première édition 1978, Paris, Seuil), p :9

longue absence en France, où il a vécu de 1965 à 1979. En décrivant à travers la vie d'un vieux couple les mutations d'une vallée et la dynamique en œuvre dans une culture marginalisée, en l'occurrence la culture amazighe, il met en effet en scène un phénomène qui caractérise les processus de construction identitaire présentés par les traditions inventées. En fait, le vieux Bouchaib, qui rentre –après une vie d'errance durant laquelle il a sillonné certaines villes du Nord, d'Europe et une partie du Sahara- Dans son village natal, se met, en tant que « gardien de la tradition »²⁴⁵, à écrire de la poésie en amazigh et en caractère Tifinagh. Au-delà de l'usage de ces caractères qui constitue une rupture avec les formes littéraires historiquement présentes dans la région, le sens que le narrateur donne à l'écriture poétique de Bouchaib, ainsi que ses caractéristiques fondamentales nous conduisent à qualifier cette œuvre de « tradition inventée ».

Les « traditions inventées » désignent –selon Eric Hobsbawm et Terence Ranger²⁴⁶- un ensemble de pratiques rituelles ou symboliques qui sont apparues à partir de la révolution industrielle et qui ont accompagné, pour des motifs de légitimation, les processus de formation et d'affirmation des identités nationales. L'invention de ces traditions répond ainsi à des fonctions sociales politiques inhérentes aux dynamiques en œuvre dans ces sociétés, marquées par l'accélération des changements sociaux, de l'urbanisation par l'émergence de nouveaux cadres et principes de légitimité, et de nouvelles classes sociales qui, pour asseoir leur pouvoir, cherchent de nouvelles croyances pour naturaliser leur position sociale dominante. Elles sont en ce sens, des réponses à de nouvelles situations et apparaissent quand les anciennes traditions se révèlent moins adaptées à réagir à ces situations. Toutefois, le concept de tradition inventée concerne particulièrement des pratiques qui tendent, dans un processus de fabrication des identités nationales, à inculquer certaines valeurs et normes de comportement par la répétition. Elles sont censées amener des individus anonymes à partager des éléments culturels et une mémoire communs.

²⁴⁵ Khair-Eddine, Mohammed, *Il était une fois un vieux couple heureux*, Paris 2002, Seuil, p42

²⁴⁶ Hobsbawm, E. ; Ranger, T., *The invention of tradition*, 1983, Cambridge, University Press

Le concept de « tradition inventées » peut ainsi s'appliquer, en articulant la démonstration autour du besoin auquel celles-ci répondent, à toute situation dans laquelle des acteurs sociaux ou culturels sont engagés dans la construction de traditions nouvelles, quelle que soit leur nature, pour des objectifs tout à fait nouveaux. C'est dans ce contexte qu'on peut comprendre le phénomène mise en scène dans l'histoire du *vieux couple au village*.

Le portrait que le narrateur dresse du vieux Bouchaib, les concepts de ce dernier à l'égard des êtres et des choses ainsi que son statut illustrent bien ce phénomène des traditions inventées, qui commence à occuper la scène culturelle au Maroc à partir de la fin des années 1960.

En premier lieu, l'itinéraire de Bouchaib et sa formation révèlent certains traits qui définissent les acteurs des revendications à caractère culturel, qui forment l'aile marchante des mouvements identitaires. Tout d'abord, il a dû quitter sa région natale et à donc vécu dans un contexte d'émigration avec ses implications directes sur la perception de soi, l'identité étant souvent le produit d'une situation d'ascription. En ce sens, le récit offre certains indices permettant de comprendre le statut de Bouchaib. Il a vagabondé dans les villes émergentes du nord du Maroc après l'établissement du Protectorat, à la vie d'une vie meilleure. Il a même résidé sur la côté ouest : « *un sobriquet lui était resté de cette longue absence, Bouchaib, car il a dû travailler à Mazagan (actuelle El-Jadida)* »²⁴⁷

Il a aussi été spahi au Sahara. Durant cette expérience, il a découvert les Touregs et leur écriture, le Tifinagh. Il a ainsi raconté à sa vieille femme que ces nomades du désert sont « *des berbères comme (eux). Leurs femmes seules sont lettrées. Elles lisent et elles écrivent. Elles connaissent la vieille écriture berbère, le tiffinagh* »²⁴⁸. Il semble donc que Bouchaib a appris à écrire le tiffinagh auprès des Touaregs. Par-delà la maîtrise de cette écriture, le narrateur nous précise qu'il est aussi un « *fin lettré. Il possédait des manuscrits relatifs à la région et bien d'autres grimoires inaccessibles à l'homme ordinaire* »²⁴⁹. En cela, il est différent des simples villageois. Il a acquis de sa vie errante des atouts supplémentaires. Il est

²⁴⁷ Khair-Eddine, Mohammed, *Il était une fois un vieux couple heureux*, 2002, Paris, Seuil, p8

²⁴⁸ Ibid, p 25

²⁴⁹ Ibid, p 8

ainsi plus sensible que les autres aux questions d'identité et d'altérité. Ayant une formation à la fois pratique et culturelle, il est prédisposé à jouer ce rôle de redécouverte et de revitalisation des traditions. Un rôle qui constitue une étape décisive dans le processus d'acquisition culturelle, comme condition préalable à tout projet de lutte de distinction et, partant, d'affirmation identitaire. L'identité sociale de ce héros coïncide ainsi avec le profil sociologique des fondateurs des mouvements identitaires.

En deuxième lieu, l'activité poétique du Vieux est d'un type nouveau. Il s'agit d'abord d'une écriture. Bouchaib, comme le lui rappelle sa femme, n'est pas un *rais*²⁵⁰, il n'est pas non plus un poète-improvisateur de *l'ahouach*, cette pratique poético-musicale propre à la région natale de Khair-Eddine :

« - *J'ai remarqué que tu écrivais quelque chose ; c'est quoi, donc ?*

- *Oh ! de la poésie berbère.*

- *Mais tu n'est pas un rais, tu n'as pas d'instrument de musique »*²⁵¹

Bouchaib n'est pas un poète de l'oralité, il écrit de la poésie en berbère dans un contexte que domine la tradition orale. Si cette pratique se distingue des modes de création poétique dominants, parce qu'elle entre dans le champ de la scripturalité, elle peut toutefois se rapprocher de la production lettrée écrite en tachelhit, celle-ci étant une tradition locale, d'autant plus que c'est un étudiant de la medersa rurale qui a établi la version éditée du recueil de Bouchaib. En effet, ce dernier, le texte achevé, veut en faire un beau livre.

« Il décida d'aller consulter l'imam à la medersa, seul capable de le conseiller avec pertinence », nous informe le narrateur. L'imam garde le cahier ; « je peux faire une belle copie par un de mes disciples », lui dit-il²⁵². Ces faits, qui consistent à contenir cette création au sein de l'univers de la medersa rurale, peuvent attester une continuité littéraire entre l'écriture du Vieux et la pratique scripturale des lettrés chleuhs. Cependant, l'analyse de cette tradition historiquement présente dans l'univers culturel savant de la vallée et des régions

²⁵⁰ Chanteur professionnel dans le Sud marocain

²⁵¹ Khair-Eddine, Mohammed, Ibid, p50

²⁵² Ibid, p121

limitrophes ainsi que le statut de ses auteurs permettent de mettre en lumière sa différence capitale avec l'expérience poétique de Bouchaib.

Ensuite, les thèmes abordés sont différents. Même si la légende du saint que Bouchaib a mise en vers peut nous conduire à conclure à une certaine familiarité thématique avec les manuscrits anciens, son œuvre ne traite pas des questions proprement religieuses, comme l'unicité divine, les obligations rituelles...La science religieuse présente la seule thématique reconnue comme digne de transmission. Le poème du Vieux est d'un autre genre. Notons également que le deuxième poème qu'il commence à écrire rompt complètement avec cet univers thématique. Il traite d'une histoire imaginée, celle de *Tislit n waman*, l'arc-en-ciel, littéralement la « fiancée de l'eau » en amazigh :

« L'idée elle-même est claire, (dit Bouchaib). La fiancée de l'eau perd son ami à cause du soleil. Rendue folle par sa disparition, elle monte au septième ciel, regarde un bon moment l'univers étoilé et noir, puis elle s'élance dans le vide sidéral. Dès lors il n'y a plus de tonnerre, plus d'orage, aucune averse, aucune ondée. C'est le début d'une longue sécheresse sur terre »²⁵³

Le poète se démarque ainsi et amorce un tournant décisif. C'est à partir de ce moment que le narrateur qualifie Bouchaib de devin et de poète affirmé. Il peut ainsi prétendre revendiquer l'identité d'un véritable poète.

« Tout vrai poète est plus ou moins devin », dit-il, quand il décrit une probable sécheresse qui va sévir dans la vallée²⁵⁴. Outre les caractéristiques formelles, le statut social de Bouchaib est d'une autre nature. Il est radicalement opposé à l'identité sociale des auteurs chleuhs. Il est un *aneflous* (membre de l'assemblée villageoise), un laïc, suivant la terminologie de la sociologie coloniale. Il n'appartient donc pas à l'univers social et culturel de la production lettrée en *tachelhit*. Enfin, la production poétique de Bouchaib est destinée à un autre public que celui des disciples des confréries. Des passages sont ainsi diffusés à la radio d'Agadir, ils sont aussi chantés par un rais et enregistrés sur cassette. Cette voie de diffusion introduit ainsi Bouchaib dans l'univers de la technologie qu'il a tant

²⁵³ Khair-Eddine, Mohammed : Il était une fois un vieux couple heureux, Seui, 2002, Paris, p 129

²⁵⁴ Ibid, 130

décrié. La cassette est, dit la vieille, « une bonne invention »²⁵⁵. Son œuvre est aussi diffusée à l'étranger. Son ami Ridwane, un citoyen français d'origine berbère, est venu lui rendre visite après avoir pris connaissance de son travail :

*« (...) T u es connu même à Paris, (lui dit-il). Il y a seulement quelques jours, une radio berbère a parlé de toi. C'est peut-être ce qui m'a déterminé à venir. L'animateur, que le connais bien, a donné un long extrait de ton épopée sur le saint. Il a réussi à se procurer ton livre, c'est un crack »*²⁵⁶

Ainsi, sa production est destinée à un autre usage que les stratégies politiques des mouvements confrériques, et mise en circulation dans d'autres sphères sociales et culturelles que les contextes marqués par la sacralité. Cette constatation nous amène à nous interroger sur le sens que donne le narrateur à cette production. Elle est surtout dit-il, « le signe que la langue berbère allait enfin entrer dans un nouveau cycle de vie »²⁵⁷. Le livre situe ainsi clairement sa conception du travail culturel entrepris par le Vieux dans le cadre de la revitalisation des traditions et de la valorisation d'une culture particulière.

4/ L'œuvre de Mohammed Khair Eddine comme métaphore :

a) Métaphore du miroir éclaté :

Le texte de Khair-Eddine est conçu, non simplement comme reflet encore trop près du cours du réel comme le roman-miroir à la Stendhal (un de ceux qui ont le plus comparé le roman au miroir), mais comme « un reflet lointain, presque étrange »²⁵⁸ dira le narrateur d'Une Odeur mantèque. Ce miroir est le symbole d'une œuvre aux mille facettes irréductibles dans ses éclats. Miroir qui par moment, comme le miroir stendhalien, se fait furtivement chronique individuelle ou sociale : certaines pages, en effet, font allusion à l'itinéraire personnel mais par simples flashes ou allusions dominés par le déplacement : les voyages, les errances dans le Sud (Agadir), dans le Nord, du Sud au Nord et du Nord au sud.

²⁵⁵ Ibid, 126

²⁵⁶ Khair-Eddine, Mohammed : Il était une fois un vieux couple heureux, Seuil 2002, Paris, pp139-140

²⁵⁷ Ibid, 123

²⁵⁸ **Mohammed Kheïr-Eddine**, UNE ODEUR DE MANTÈQUE, Paris, Points, 1976, p7

Chaque fois l'ici est refus pour un ailleurs toujours à chercher et jamais trouvé. Quel que soit le lieu vécu ou souhaité, c'est finalement dans le voyage intérieur, euphorique, que le narrateur retrouve son véritable ancrage.

Les reflets croisent certains ersatz de l'expérience personnelle vécue ou inculquée : des flashes sociopolitiques, mythico-historiques ou actuels sont évoqués ici et là, souvent avec beaucoup de tension et de violence, qu'il s'agisse des pouvoirs sous l'occupation ou ceux plus présents et plus actuels de l'état indépendant, de la famille et en particulier du père, ou encore des différentes composantes de la société : peuple, bourgeoisie, intellectuels...

Quelques figures éclairent ces visions : le grand-père, certaines femmes combatives, des figures masculines mythiques et toujours l'enfant.

Ces miroitements fugitifs de l'homme, de la société, de l'époque qui sont relativement lisibles, fusionnent constamment – et en apparence arbitrairement – avec des répercussions intérieures moins lisibles. Sont abolies toutes les frontières que la raison met entre les univers réels et irréels, la vie et la mort, le permis et l'interdit, l'unique et le multiple.

Si la métaphore du miroir dans ses effets clairs ou obscurs donne une certaine idée de la vision plurielle, insolite de l'univers, elle est insuffisante pour rendre compte du dynamisme qui travaille le texte et le rend, selon l'expérience de Khaire-Eddine, « organique » : l'écriture n'étant que le prolongement du souffle et l'expression d'une énergie fulgurante. Cette énergie, on la trouve dans la métaphore du torrent

b) La métaphore du torrent :

Torrent est pris dans sa définition de courant tumultueux au régime irrégulier à forte puissance d'érosion, et qui traverse les différentes zones en charriant tout son passage. L'image du torrent complète celle du miroir par le mouvement qui manque à cette dernière. L'image du torrent renvoie ainsi à un aspect fréquent dans le texte

de Khaire-Eddine : la catastrophe (l'écriture catastrophique). Elle s'exprime par une association brutale d'images mortifères, de chaos, du cataclysme, même si ces images arrivent à être surmontées par moment par celles du « royaume de l'enfance ».

La véritable énergie de l'écriture ne peut se limiter à la représentation subversive des images insensées et insolites ; elle s'accomplit quand elle est elle-même habitée par cette énergie torrentielle ; et elle l'est dans le cas de Khaire-Eddine dans ses meilleurs textes par la suppression des frontières entre les différents genres, styles, codes.

Le roman, quand il est accompli, plus que les autres genres (poésie, théâtre, essai) est en fait le lieu de l'inter genre qui fait fusionner toutes les formes de la littérature en lui : il exploite la force et la densité de chacune des formes dramatiques, narratives, poétiques et réflexives, et de leur mode verbal : souvent moulé dans un soliloque, confession ou pamphlet, le roman est dédoublement de voix ou dramatisations plurielles :

Ce mouvement vocal se renforce par l'interpénétration des styles contrastés : tragique, trivial, lyrique, scatologique, parodique...L'instabilité continue des styles est une des raisons de ce que, après Bakhtine, on appelle le carnavalesque, mais c'est dans la subversion des codes à tous les niveaux linguistiques que le roman de Khaire-Eddine exprime le mieux cette énergie vertigineuse du verbe.

Au niveau lexical : néologisme, vocabulaire excentrique, blasphématoire, injurieux, surréalisme...

Au niveau rhétorique : images en surimpression jouxtant le quotidien banal ou fantastique le plus débridé.

Au niveau syntaxique : télescopage de phrase librement associées, totalement démontrées en ellipses ou au contraire en énoncés sans fin, en syllepse, en

suspension avec ou sans ponctuation ; mutation imprévue inattendue du temps verbal, des changements de personne...

Au niveau logique : introduction saugrenue d'énoncés paradoxaux, contradictoires ou d'assertions constamment infirmées. Ces différentes modalités du discours font du roman de Khair-Eddine ce qu'il appelle dans *Histoire d'un bon Dieu* « le roman malmené »²⁵⁹.

Il y a certainement dans ce jeu quelquefois « délirant » du langage des influences occidentales diverses (l'écriture automatique du surréalisme, la recherche verbale à la Mallarmé...). Mais ce n'est jamais chez Khair-Eddine un simple exercice de style. C'est l'expression profonde d'une quête, d'un sens à trouver. Ces exploits stylistiques sont d'ailleurs revisités par un imaginaire profondément ancré dans la tradition populaire arabo-berbère (mythes, contes, fables, satires...)

c) Impact de ces deux métaphores sur la question du culturel et de l'interculturel chez Khair-Eddine :

La signification de l'œuvre de Khaire-Eddine, à la lumière de ces deux métaphores, place cette œuvre en porte-à-faux par rapport à la question du culturel et de l'interculturel. Trois brèves réflexions nous suggèrent ces rapprochements.

Khair-Eddine se situe dans une perspective critique vis-à-vis des culturels aussi bien locales qu'internationales : c'est dans un avant ou un après ; en deçà ou au-delà des cultures que s'inscrivent sa pensée et son esthétique. Le culturel et les échanges entre cultures dans l'optique où il les décrit ne peuvent être que forcément aliénantes. Ce qui explique le travail de constructions radicales des héritages culturels. Les deux métaphores retenues donnent une idée de ce mouvement de construction qui vise à ébranler les fondements d'un imaginaire bloqué par la pesanteur des cultures imposées à l'homme.

²⁵⁹ Mohammed Khair-Eddine, *Histoire d'un bon Dieu*, Seuil, 1968, p 131

Ces métaphores rendent compte en particulier de l'économie et de la dynamique du chaos. Le chaos est certes désordre et négativité par rapport aux cultures établies. Mais celles-ci peuvent être un désastre pour l'individu. L'intégration à une culture, l'assimilation d'une culture par une autre, suppose un renoncement, un sacrifice. Khair-Eddine est l'expression esthétique de ce sacrifice en même temps qu'une tentative pour le surmonter, en rendant l'être à son autonomie première, ne serait-ce que comme une voix authentique et inaltérable. C'est ainsi qu'on comprend sa boutade ironique là où certains n'ont vu que du narcissisme (bien que ce sentiment ne soit pas exclu) : « je défis quiconque d'écrire comme moi » (ce « moi » signifie : mon existence en tant qu'être).

La métaphore du torrent dans l'énonciation du roman, montre combien, contrairement à ce que peuvent laisser supposer des visions mortifères fréquentes dans l'œuvre, elle est un hymne à la vie, à cette énergie vitale qui fait rencontrer, non pas les cultures entre elles, mais la culture et la nature. La culture telle que l'œuvre la conçoit n'est pas de l'ordre de l'universel, mais du cosmique. L'homme en harmonie avec son milieu (comme la vraie Agadir que le narrateur cherche mais ne trouve pas) est utopique. Mais les utopies ne sont-elles pas la raison d'être véritable, le moteur de toute poésie et donc de la vie ?

VI/ Ahmed Séfrioui vu par la critique :

Avant d'aborder la thématique de la critique proprement dite, il serait indiqué de donner un aperçu sur la biographie de l'auteur.

1) La biographie d'Ahmed Sefrioui :

Peut-être se rappelle-t-on que le prix fondé par Vincent Auriol, Président de la République et Président de l'Union française, a été décerné pour la première fois en Novembre 1953 à Ahmed Sefrioui, romancier marocain, pour son texte intitulé : Le Chapelet d'Ambre.

Ahmed Sefrioui est un des premiers romanciers marocains. Né à Fés en 1915, de parents originaires de Sefrou, petite ville dont François Bonjean disait

que : « *les cerisiers et les oliviers y font bon ménage* ». Il fit ses études au collège Moulay Idriss qu'il quitta pour subvenir à ses besoins. Il fut employé de bureau ensuite interprète. Il gravit patiemment, un à un, les échelons administratifs. Il collabora en même temps à de nombreux hebdomadaires nord-africains. C'est alors qu'il fut inspecteur des Arts indigènes à Fès et qu'il publia en volume les quatorze nouvelles qui forment le recueil mentionné ci-dessus. Avant que ce texte ne fût diffusé en librairie, le Prix du Maroc en couronna le manuscrit en 1947.

La publication du *Chapelet d'Ambre* et de *La Boite à Merveilles* a été accueillie avec admiration par les critiques français qui souvent n'ont pas caché leur émerveillement devant le cas de cet écrivain. En effet ils se montraient agréablement surpris qu'un marocain (un indigène serions-nous tenté de dire) ait été en mesure de créer une œuvre d'une telle qualité d'écriture.

La Boite à Merveilles est moins un roman au sens exact du terme qu'une brassée de souvenirs : ceux qu'un petit garçon *fassi* a glanés tout au long de son enfance solitaire, dans un quartier de la Médina de Fès. L'enfant a un penchant pour le rêve. Le centre de l'univers est bien cette « boite à merveilles » qui contient la clef de tous les trésors insignifiants aux yeux d'autrui que le garçon contemple quand il est seul. C'est le symbole de ses richesses intérieures.

L'imagination travaille en liaison directe avec la sensibilité. Si, avec elle, l'enfant possède le don de s'exprimer, il devient alors mythomane, sans aucune velléité de mensonge ou de duplicité.

Unissant à ses facultés créatrices une grande puissance d'observation. Ses inventions partent de la réalité. Quand plus tard, ces impressions sont restées vivantes sur son activité, il est alors écrivain né : il a tant à dire sur cette époque d'étonnements et d'impulsions, d'échappées du monde matériel.

De ce coffret, Ahmed Sefrioui a gardé une charmante fraîcheur d'âme, un délicieux talent de conteur, un sens très vif de la couleur et de la poésie. Son penchant pour le rêve lui permet de transfigurer et magnifier les choses les plus humbles. Ce poète est aussi un observateur attentif de la réalité. Son style est autant imagé que naturel.

Il dessine avec vigueur et peint avec délicatesse, donnant du relief et du mouvement aux moindres faits et anecdotes les rehaussant ça et là d'une pointe d'humour ou d'un trait émouvant.

Il se dégage en effet du récit de Sefrioui une poésie exquise, un charme prenant qui n'exclut pas, tant s'en faut, un réalisme certain. Poésie presque inconsciente, pourrait-on dire, art d'entremêler le réel et l'irréel, goût du merveilleux, légendaire ou surnaturel. C'est ce qui fait l'originalité de Sefrioui.

Loin de la résonnance enfantine qui caractérise *La Boite à Merveilles*, l'auteur nous présente son troisième texte, *La Maison de Servitude*, divisé en deux époques.

D'emblée il nous plonge dans Fès, mettant en scène un jeune étudiant à la karaouiyine, aux parents commerçants et qui suit avec ferveur les enseignements d'un personnage nommé Abderhmane El Fachtali. Cours de théologie et de droit alternent avec prières, entrecoupés de temps à autre de rêvasseries dans les champs en bordure de la ville de Fès.

Univers serein dans lequel, le narrateur Mohammed s'abandonne aux charmes des souvenirs et des méditations solitaires.

Sans aucune transition, et tandis que la première époque était marqué par un classicisme qui recouvrait aussi bien l'écriture que l'histoire, nous voilà transportés dans un univers anachronique où évoluent et se croisent des personnages étranges.

La Maison de Servitude apparaît comme une vaste métaphore. Comment dès lors l'aborder et par où commencer sa lecture ?

Ce texte se présente sous une forme hermétique, pleine de symboles. Dans ce jeu de l'écriture, il existe, sans doute, le désir de ne pas trop préciser afin de laisser plus de champ à l'imagination du lecteur.

Ce travail narratif s'explique par le besoin de dépasser l'enregistrement des faits par un discours d'explication, de passer de l'événementiel (qui caractérise la première partie de l'œuvre) à l'intelligible (forme adoptée dans la seconde partie).

Finalement, ce qu'on pouvait taxer d'hermétique et d'illisible devient, au fur et à mesure que nous avançons dans la lecture, facile d'accès pour peu qu'on connaisse la conception des problèmes métaphysiques et mystiques de l'auteur qui

ménage les zones d'ombres et évite tout référent trop précis en estompant les limites entre la réalité et le rêve et aux explications lyriques et psychologiques, il préfère cette fois l'allusion et la métaphore.

Cette pratique textuelle existe aussi dans son premier recueil de nouvelles : *Le Chapelet d'Ambre*. Ces nouvelles associent en un tout harmonieux le réel et la fantaisie la plus poétique. En dépit de la simplicité apparente de la narration et de l'ingénuité de leur style, les récits qui composent *Le Chapelet d'Ambre* appellent quelques interrogations quant à leur genre, leur statut et leur fonction. Tout au long de ces nouvelles, s'égrenant comme un chapelet, un chapelet d'ambre, matière la plus précieuse, ne se formant au fond des mers qu'après une lente évolution en captant les arômes d'un monde aussi impénétrable que l'âme orientale, Ahmed Sefrioui, en qualité d'observateur attentif, ne cesse de nous replonger dans l'atmosphère marocaine, dévoilant la vie des gens, leur préoccupation à la fois intellectuelle et sentimentale.

A l'inverse du *Chapelet d'Ambre*, Ahmed Sefrioui a publié un nouveau recueil qui se présente sous forme d'une simple traduction des contes et des légendes qui peuplaient (ou peuple encore) les milieux sociaux traditionnels marocains.

Seulement, loin de se contenter de les rapporter, les histoires sont largement transfigurées et profondément imprégnées par la poétique de l'auteur.

Ce recueil est un hommage qu'il a voulu rendre au *mot*. Il a, sur ce plan, tenu à revendiquer son espace culturel et esthétique en illustrant son sujet par la métaphore du *jardin secret*, qui n'est autre que le conte lui-même, à un moment où le fonctionnel et le rationnel nous asservissent de plus en plus et où l'extravagant, le poétique se diluent dans les contraintes du quotidien.

En réécrivant des contes, Ahmed Sefrioui entend s'enraciner dans une certaine identité. Ce recueil représenterait alors l'attachement permanent de l'auteur à la culture populaire.

La manière dont la critique a abordé l'œuvre de notre auteur ne manque pas de paradoxes. Pour la démonstration et en même temps l'illustration de ce propos, nous avons essayé d'inventorier de nombreux textes critiques sur l'auteur.

2/ Réception critique de Sefrioui :

Tout a commencé avec le factum de A.Khatibi, dans lequel il fut dit en 1968 : « Le roman de Sefrioui se conçoit aisément comme une monographie ethnographique romancée. Le glossaire établi à la fin du livre par les soins de l'auteur est à cet égard significatif. Son réalisme est une transposition littérale de la vie quotidienne, l'auteur use de mots, d'expressions, d'interjections et d'exclamations passés directement de l'arabe parlé... »²⁶⁰. D'autres littérateurs se sont mis au diapason de A.Khatibi, en ressassant ces mêmes poncifs. Même A.Laâbi, critique d'une étonnante lucidité n'a pu se soustraire à ce magnétisme. Le discours critique sur A. Sefrioui sera littéralement dominé par cette première tendance qui considère et l'écrivain et son œuvre comme un déchet hybride du colonialisme. Parallèlement existent d'autres lectures, d'origines diverses, contenant des intuitions fort judicieuses.

a) les détracteurs : A.Sefrioui est le prolongement de l'esthétique coloniale.

C'est autour de ce vecteur que pivote le discours critique des détracteurs, pour ce faire, il suffit de se limiter à A.Khatibi pour répondre par ricochet à tous ses successeurs. L'ethnographie, terme-clé de la diatribe, recouvre chez Khatibi le sens suivant : « Description minutieuse de la vie quotidienne surtout sur le plan des mœurs et des coutumes »²⁶¹. Mais sans aller vérifier la pertinence des termes, arrêtons-nous seulement à leur choix. On aimerait en premier lieu savoir pourquoi A. Sefrioui est taxé de cette étiquette alors que M.Ouary – qui a procédé de la même manière- est jugé comme étant un écrivain en quête de ses origines²⁶². Pourquoi l'ethnographie devient subitement une tare chez l'un et un éloge chez l'autre ? A.Khatibi n'en donne aucune justification. Le témoignage de M.Ouary est-il solvable et crédible à priori ? L'indexation de Sefrioui comme on le voit est

²⁶⁰ Khatibi (A), la blessure du nom propre, Denoël, Paris, 1968, p 44-45

²⁶¹ Khatibi (A), 1968, op.cit, p 43

²⁶² Khatibi (A), 1968, op.cit, p47

péremptoire et frise la provocation dans la mesure où aucune étude n'est venue étayer telle ou telle hypothèse. Mais tout devient clair quand on arrive à cerner avec précision le critère politico-idéologique qui est à l'origine de ce jugement. Ne mérite le titre d'écrivain que l'auteur « bien » situé dans le processus historique de son siècle et partant de là sincèrement engagé. Or, en aucun moment, les exégètes ne nous donnent le sens précis de ce concept. Il semble, cependant, que le terme « engagement » nécessite de l'auteur qu'il soit plus ou moins le reflet de son époque en donnant une vision dynamique de certains événements. Il suffit pourtant de faire une halte méditative au chevet de cette notion – si bien torturée par l'élite des années 1960- pour s'apercevoir qu'elle est une déviation simpliste dans la forme et dans l'esprit de ce que visait J.P Sartre.

Il est communément admis que A.Sefrioui est désengagé car son œuvre fait abstraction totale du colonialisme et de ses méfaits. Cet effacement scriptural prendrait une toute autre signification. Le silence dans ce cas est une intention qui s'explique par le choix même du projet d'écriture. Il est évident que le roman ne se livre pas au lecteur par la présence simultanée de ses éléments constitutifs mais aussi par leur absence, par les « silences » d'autres éléments. Et comme le dit J.P.Sartre : « se taire ce n'est pas donc être muet, c'est refuser de parler, donc parler encore. Si donc un écrivain a choisi de se taire sur un aspect quelconque du monde ou selon une locution qui dit bien ce qu'elle veut dire, de le passer sous silence, on est en droit de lui poser une troisième question : pourquoi as-tu parlé de ceci plutôt que de cela et puisque tu parles pour changer, pourquoi veux-tu changer ceci plutôt que cela »²⁶³

A partir de cette remarque fort judicieuse, la question n'est plus : pourquoi Sefrioui a passé sous silence le colon ou l'enfant colonisé, mais de quoi a-t-il parlé et pourquoi ?²⁶⁴. On remarque dès lors que J.P Sartre est moins orthodoxe que ses exégètes. L'engagement pour lui ne se résume pas dans des clichés ; il n'a jamais été non plus synonyme d'un discours diaphane, dans lequel l'orientation politique

²⁶³ Sartre (J.P), 1948, Qu'est ce que la littérature ? Paris, Idées / Gallimard, p 32

²⁶⁴ « j'ai en effet refusé de reconnaître la présence du colonisateur parce que le monde dans lequel j'ai choisi mes personnages ne le reconnaissait pas. Il en subissait peut-être le poids, mais il ne faisait jamais partie de ses préoccupations essentielles » Sefrioui, in réponse manuscrite à un questionnaire.

est perceptible de prime abord. L'écriture est déjà un acte hautement responsable et conséquent et plus particulièrement au cours d'une phase historique aussi cruciale que la crise franco-marocaine de 1954. L'enfant colonisé que réclamaient les nationalistes est pour Sefrioui une contre-vérité historique. Le narrateur de la boîte à merveilles est à peine âgé de six ans, vivant encore dans les jupons de sa mère, lalla Zoubida. La politique est pour cet enfant le domaine des adultes. Elle est même l'affaire d'une élite marocaine qui a pu accéder à l'école. Le projet d'A.Sefrioui était donc de décrire la vie d'un enfant dans un milieu féminin qui, nous le savons est coupé du reste du monde au moment de la paix comme au moment de la guerre. A. Sefrioui fait une distinction assez nette entre le romancier pour qui, l'œuvre est d'abord « une création pure » et le militant qui se dévoue franchement à la pratique politique. C'est pourquoi il a mené parallèlement à son activité romanesque, une activité politique en signant des articles, dénonçant les abus du colonialisme dans le premier journal marocain de langue française Action du Peuple (1934). Notre écrivain portait alors le pseudonyme Meskine. Ce dualisme entre l'écrivain et son ombre élaboré par notre écrivain ne nous séduit guère mais demeure un élément essentiel pour comprendre la conception qu'il se fait de l'écrivain et de son rôle dans le devenir historique de sa société.

L'originalité de Sefrioui provient de la simplicité de son langage mais A.Camus était aussi un écrivain d'une simplicité étonnante, portant rares sont les gens qui ont pu le comprendre. L'œuvre de Sefrioui véhicule des symboles, des valeurs et des thèmes d'une portée considérable d'où la nécessité d'en faire une analyse plurivalente. Les jeteurs d'anathèmes ignorent certainement que « la valeur très particulière du roman vient de ce qu'il propose à l'homme autre chose que des mots d'ordre politique ou des revendications : des façons de sentir, de vivre qui, élevées à la conscience, revêtent la forme d'une idéologie, correspondant nécessairement au credo écrit ou non écrit de certaines classes sociales »²⁶⁵. On arriverait à une intelligibilité infiniment plus grande, si on partait de cette constatation. C'est la sincérité²⁶⁶ qui fonde l'historicité du texte littéraire et non la

²⁶⁵ Serge (Victor), 1976, Littérature et révolution, Paris, F.Maspéro, p 28

²⁶⁶ Sefrioui (A) « je répète, seule la sincérité reste payante dans le domaine littéraire. Le reste, autant en emporte le vent » réponse manuscrite à un questionnaire

démagogie selon A.Sefrioui : c'est pourquoi son œuvre est restée jusqu'à nos jours imperméable, rebelle à la critique militante.

Malgré leurs divergences politiques, A.Laâbi et A.Sefrioui se rejoignent. Le premier reconnaît par exemple, que l'engagement est à juste titre « multiforme », c'est-à-dire non confiné au seul domaine sacro-saint du politique. Il objectait avec sagacité aux détracteurs de la littérature maghrébine écrite en français, avec cette déclaration qu'il refuse d'admettre pour Sefrioui « l'authenticité d'une œuvre, son degré de participation au projet de libération sur le plan culturel dépend de la sensibilité, de la lucidité et de l'engagement multiforme de l'écrivain dans la lutte de son peuple »²⁶⁷

Il convient de relire A.Sefrioui à partir de son projet initial et non à partir du programme d'un rassemblement politique. Le relire à partir de ce qu'il avait écrit et non à partir de ce qu'il aurait pu faire. A.Khatibi n'était pas aussi loin de notre appel puisque dans son essai même et surtout dans « l'introduction », il semble moins dogmatique, plus sensible aux enjeux de la pratique littéraire que dans son allusion à Sefrioui.

Il affirme dans les pages 11-12 du roman maghrébin : « l'œuvre la plus désengagée entretient des relations infiniment complexes avec la société. La critique ne peut se contenter de comparer une œuvre à une époque, un individu à un groupe social ». Quelques pages plus loin (p 46), c'est le même A.Khatibi qui ajoute : « l'écrivain qui se croit obligé d'être un « désengagé » et un créateur solitaire, nous paraît déplacé par rapport à son siècle »²⁶⁸

Dans le premier cas, il se réclame d'un paradigme pour qui, l'autonomie d'une œuvre est souveraine, alors que dans le deuxième cas, il veut rester fidèle à la tradition marxiste de la littérature. La théorie du reflet affleure lentement par exemple lorsqu'il a voulu donner une assise socio-politique à la phase dite « ethnographique » : « ce type de roman ethnographie correspond sur le plan politique à la période de l'expansion de l'impérialisme et sur le plan scientifique au

²⁶⁷ Laâbi (A), 1970, « Littérature maghrébine actuelle et francophonie, in souffles n° 18, p 35

²⁶⁸ Khatibi (A), 1968, Le roman maghrébin, F.Maspéro, Paris, p46

développement des sciences sociales en particulier de l'ethnographie en tant qu'étude des cultures du monde colonisé et des sociétés archaïques »²⁶⁹

On arrive fatalement à ces jugements aberrants quand on perd de vue la réalité historique propre au texte. Cette aspiration à l'universalité dénature l'objet même de la littérature qui n'est plus dans cette optique que le produit de quelque chose situé quelque part dans le monde occidental et jamais au Maroc. Cette assertion est certainement pertinente pour les écrivains coloniaux mais absolument inepte pour les écrivains marocains.

b) La critique satellite :

Nous avons en effet considéré comme satellites, ceux parmi les auteurs qui ont épousé le jugement de A. Khatibi sans grandes réserves, et sans probablement prendre la peine d'interpeller le texte lui-même.

Une des constantes chez ces auteurs consiste à passer sous silence le premier œuvre d'A.Sefrioui (le Chapelet d'Ambre) et à se focaliser sur des aspects très limités du roman la Boite à Merveilles. C'est le cas notamment de Jean Déjeux. En effet passant en revue dans son ouvrage Littérature maghrébine de langue française, les premières réalisations littéraires des écrivains maghrébins, J.Déjeux mentionne en premier lieu le Fils du pauvre de M.Feraoun, publié en 1950 aux frais de l'auteur, suivi par la Colline oubliée de A.Mammeri en 1952, la Grande Maison de M.Dib etc. pour n'arriver à A.Sefrioui qu'en 1954 à propos de la Boite à Merveilles.

« L'homme maghrébin faisait bel et bien son entrée, et avec qualité, dans les lettres de langue française, reflet de lui-même et non vu à travers le prisme du colonisateur, essayant de donner du Maghrébin une image enfin exacte et refusant celle que l'Autre lui imposait »²⁷⁰

Paradoxalement il n'a pas manqué de citer nommément le Chapelet d'Ambre dans un tableau synoptique reprenant les romans et recueils de nouvelles parus entre 1945 et 1972

²⁶⁹ Khatibi (A), 1968, le roman maghrébin, op.cit., p 46

²⁷⁰ Déjeux (J), littérature maghrébine de langue française, publié avec le concours du centre national des lettres, Arcantère Editions, Paris, 1993, p 119

C'est également le cas de Marc Gontard qui, après avoir insisté sur le classement de A.Sefrioui comme étant : « un écrivain ethnographe » par une sorte de consensus de l'idéologue gauchiste qui a pendant longtemps dominé les milieux littéraires au Maroc, reconnaît néanmoins qu'il existe chez A.Sefrioui des procédés qui le rattachent à l'exotisme et qui manifestement, font qu'il s'adresse de préférence à un public français. Nous énumérons ci-après ces procédés tels qu'ils sont énoncés par l'auteur :

« ...L'insertion dans le texte de termes d'arabe dialectal, traduits en bas de page ou enfin de roman »²⁷¹

Pour lui, cela est conforme à une tradition bien établie chez les auteurs coloniaux : Joseph Peyré, Frison Roche, Pierre Benoît, Pierre Loti, etc. plaignons au passage Ahmed Sefrioui d'être en si mauvaise compagnie.

Il souligne aussi l'existence de scènes qui au regard de l'étranger sont d'esprit pittoresque. Il précise toutefois que ce même procédé se retrouve en particulier chez T.Benjelloun et chez A.Khatibi²⁷². Force est donc de constater que M.Gontard s'est limité à reprendre, avec des nuances mineures, les remontrances déjà formulées par A.Khatibi en 1968.

En revanche M.Gontard s'inscrit en faux contre l'absence totale d'engagement de A.Sefrioui contre le protectorat. Il émet à ce propos l'hypothèse de la « volonté de négation de l'autre » :

Si les français sont totalement absents de ses récits, peut être faut-il voir là, justement, une volonté de négation de l'autre, une sorte de meurtre scriptural du colonisateur dont la présence est effacée et l'influence profondément niée »²⁷³

A l'appui de cette thèse, M.Gontard a recours à une brève citation tirée de la boîte à merveilles et qui porte sur le seul endroit où A.Sefrioui aborde la présence française dans sa ville :

« A notre gauche, se dressait un portail monumental orné de clous et de marteaux de bronze d'un très beau travail.

²⁷¹Marc Gontard : la violence du texte, la littérature marocaine de langue française, l'Harmattan/ SMER, Paris/ Rabat 1981, p 14

²⁷² Ibid., p.14

²⁷³ Violence du texte, op.,cit., p.14

*Mé ! Dis-moi, à qui appartient cette maison ?
 Ce n'est pas une maison, c'est un bureau de Chrétiens
 Je vois des Musulmans y entrer
 Ils travaillent avec les chrétiens .Les chrétiens mon fils sont riches et paient
 ceux qui connaissent leur langue
 Est-ce que je parlerai la langue des chrétiens quand je serai grand ?
 Dieu te préserve, mon fils, de tout contact avec ses gens que nous ne
 connaissons pas »²⁷⁴*

Elle se termine sur une objection pour défaut de connaissance. Beaucoup de Marocains ont tout fait pour approfondir la connaissance des français et ces derniers ne leur ont pas bien rendu. Combien de français résidents au Maroc ou natifs de ce pays ont-ils pris la peine de chercher à apprendre la ou les langues de l'autre ?

Nous pouvons aussi rattacher au courant que nous avons qualifié de satellite F.A Clément. En effet, ce professeur de littérature fait siens l'essentiel des griefs signalés plus haut. Ainsi pour lui :

« La littérature créée par A.Sefrioui pourraient être appelée littérature d'évasion. Elle l'est doublement, pour les étrangers qui forment l'essentiel de ses lecteurs, mais aussi pour lui-même. Sefrioui fuit l'histoire mouvementée de son époque en se réfugiant dans le folklore, dans les souvenirs de son enfance ou dans l'atmosphère sécurisante des contes de la tradition. »²⁷⁵

Toutefois, son attitude envers le style d'écriture de A.Sefrioui est beaucoup moins négative que celle de A.Khatibi par exemple :

« Il faut reconnaître que les textes de Sefrioui sont d'une grande beauté formelle. Un charme intimiste y règne. Il est agréable de s'échapper dans le temps et de vivre par l'imagination en compagnie de princesses, de suivantes, d'eunuques et de jouvenceaux. Le conteur est l'incarnation du Verbe. Il révèle et dévoile, parfois inconsciemment, des parcelles de l'inexprimable »²⁷⁶

Signalons enfin que J.Arnaud reprend également à son compte la critique qui consiste à reprocher à A.Sefrioui l'usage de mots et d'expressions tirés de l'arabe

²⁷⁴ La boîte à merveilles, p147, cité par Marc Gontard, op.cit, p 14-15

²⁷⁵ F.A.Clément, Panorama de la littérature d'expression française, Op,Cit, p.55

²⁷⁶ Ibid,p 56

dialectal marocain, ainsi que le fait d'avoir dressé un glossaire des termes arabes dans son roman la boîte à merveilles. Elle reconnaît cependant que les emprunts à la langue quotidienne :

« Permettent de saisir les particularités des mœurs et permettent de les mieux connaître »²⁷⁷

Il reste dans cette réception critique à évoquer un dernier point. Il est communément admis aujourd'hui chez les lecteurs que les écrivains des années 1945-1954 écrivaient pour le colon. Mais ce n'est pas forcément pour le soudoyer ou entrer dans ses vues. On pourrait même le cas échéant admettre cette hypothèse et on répondra qu'à une époque où le Maghreb était dominé par le colon, c'était la seule alternative. Les maisons d'édition, de diffusion, les revues, les journaux étaient entre les mains du colonisateur. Pour qui, écrivent les nôtres ; en fonction de la conjoncture politique internationale, en fonction de l'offre et de la demande. Grâce à leurs expériences dans ce domaine, ces éditeurs assurent la publicité, la diffusion de leurs livres avec beaucoup plus de facilité. C'est la loi du marché dirait-on. On peut en convenir mais pourquoi refuser aux autres, ce qui fait notre propre célébrité ? Face à cette profusion d'anathèmes, A.Sefrioui va essayer de briser le mur du silence qui l'entourait. Sans s'engager dans une polémique virulente, la contre offensive va emprunter deux voies : les articles et l'œuvre d'imagination

c) La défense de Sefrioui par lui-même :

Il commence à répondre à ces détracteurs à partir de 1971. Son expérience avec la critique littéraire n'est pas issue d'un cœur haineux puisqu'elle est partagée par plusieurs écrivains : il n'y a à proprement parler pas de critiques au Maroc dira Sefrioui, il n'y a que des amateurs ou soi-disant critiques qui « n'ont strictement jamais rien lu, qu'ils ont confondu, des personnages avec d'autres et qu'ils n'ont

²⁷⁷ Jaqueline Arnaud : la littérature maghrébine de langue française, tome 1 : Origines et perspectives, Paris, Publisud, 1986, p 104

pas pratiqué la plus élémentaire justice, la plus élémentaire honnêteté est de lire d'abord les œuvres avant d'en parler »²⁷⁸

Sefrioui ne fait pas de distinction entre « critique » et « discussion politique » parce que les critiques eux-mêmes participent à cette confusion. Il lance cependant un appel en faveur de la critique constructive, seule capable à ses yeux de contribuer au « développement de la culture ». La vraie réponse de Sefrioui à ses détracteurs restera son œuvre complète.

La maison de servitude publiée en 1971 par la SNED mérite une attention particulière. On peut la considérer comme une réponse après coup à toutes les critiques formulées depuis 1968. L'armature de cette œuvre ne ressemble pas à un roman. Elle n'est pas aussi bien architecturée que la boîte à merveilles. Mais l'intention submergeant ce texte fait de lui ou l'apparente à un « conte philosophique » au sens précis que lui octroie Henri Coulet : « le conte philosophique dit le critique sera une œuvre narrative en prose véhiculant une thèse, autrement dit, toujours à quelques degrés une œuvre de propagande et de polémique »²⁷⁹

Contrairement au roman la boîte à merveilles où Sefrioui exploite l'illusion, dans la maison de servitude, c'est l'allusion qui constitue son point d'attaque. Cette dernière œuvre ne prend son sens véritable que si le lecteur sait à l'avance de quoi veut parler l'auteur. On trouve semés un peu partout dans le tissu textuel, des allusions à une réalité actuelle et des insinuations. Le lecteur n'est pas invité à s'oublier dans la fiction mais à suivre un raisonnement, une réflexion car le narrateur a appris que « le monde juge avec sévérité et condamne avec promptitude »²⁸⁰. La connivence, la complicité entre l'écrivain et le lecteur, constituent à propos de la maison de servitude les clauses d'un contrat de lecture. C'est ce que H. Coulet nomme le procédé de « distanciation ».

Le dernier roman de Sefrioui est une mise « en page » d'un drame réellement vécu, supposant du lecteur la connaissance du contexte qui en fait, la querelle de la

²⁷⁸ Sefrioui (A.), « Réflexion d'un conteur marocain », in le roman contemporain d'expression française, op., cit., p284

²⁷⁹ Coulet (Henri), sans date : « la distanciation dans le roman et le conte philosophique », (tiré à part) p. 2

²⁸⁰ Sefrioui (A.), 1973, La maison de servitude, Alger, S.N.E.D., p.73

critique. Maâti, personnage passionné, haineux résume dans une page l'essentiel des critiques adressées à Sefrioui. Le tableau suivant va mettre en relief la transformation de ce discours en une histoire fictionnelle et le mode que va suivre la réponse.

Le discours critique	La reprise par Maâti	Réponses narrateur
La thématique folklorique est représentée dans l'œuvre de A.Sefrioui (A.Khatibi) A.Sefrioui, littérature folklorique. (A.Laâbi et J.F.Clément)	« je t'ai vu, de mes yeux, te mêler à tous les oisifs et fumeurs de hashich, qui, chaque soir, composent l'auditoire du conteur, ce marchand d'illusions, cet endormeur plus dangereux que les drogues les plus nocives » ²⁸¹	« il serait injuste, autant que dangereux, de considérer les légendes et les contes comme un opium, comme une littérature destinée à intoxiquer les foules et détourner leur attention de problèmes graves et immédiats » ²⁸²
Le public nationaliste marocain reproche à Sefrioui, d'avoir négligé la situation de l'enfant colonisé et d'avoir en somme « déshistorisé » le quotidien (A.Khatibi)	Serais-tu aveugle pour ne pas voir, au bout de ces rues qui te sont chères, qu'il y a des sinistres commissariats de police où les sévices sont infligés à nos concitoyens » ²⁸³	« As-tu d'une façon ou d'une autre aidé ces étrangers à s'emparer de notre sol ? Prêtes-tu la main aux soldats et aux policiers ? Non ! » ²⁸⁴

Notons pour conclure que les critiques émanant d'auteurs étrangers, dénotent le fait que chez beaucoup d'entre eux, l'œuvre elle-même n'a pas fait l'objet d'étude approfondie. Beaucoup d'auteurs qui appartiennent à cette catégorie et pour

²⁸¹ Sefrioui (A.), 1973, La maison de servitude, Alger, S.N.E.D., p.64

²⁸² Ibid, p 74

²⁸³ Ibid, p 65

²⁸⁴ Ibid, p 74

des raisons historiques objectives, font montre d'un penchant marqué pour la littérature algérienne et ne donnent pas l'impression d'avoir pris la peine d'interpeller l'œuvre elle-même. Nous visons bien évidemment celle d'A.Sefrioui. Pourtant, leurs discours entrent souvent dans le cadre de recherches littéraires universitaires spécialisées.

Les critiques marocains, du moins ceux dont nous avons eu à connaître, outre qu'ils se situent idéologiquement dans la même tendance, celle dite progressive, et qu'ils ont fait essentiellement dans la critique journalistique dans son acception la plus générale, ne se basent pas sur des arguments tirés des profondeurs de l'œuvre. Les principaux axes du corpus critique, ainsi que nous l'avons évoqué plus haut, s'articulent autour de :

L'absence d'engagement chez A.Sefrioui et ce, du fait qu'il a décrit des milieux menant une vie paisible, tout en ignorant presque totalement la présence de la colonisation française, qui pourtant au regard des détracteurs, crevait les yeux ;

Les dimensions folkloriques et ethnographiques de l'œuvre qui lui valent le reproche d'être en déphasage par rapport à son époque et d'être en même temps située dans le prolongement de l'esthétique coloniale

Le style limpide est élaboré de l'auteur est taxé de préciosité et même de mimétisme des maîtres français.

VII) L'univers spatial et socioculturel de l'œuvre de Ahmed Sefrioui :

1) L'historicité de l'œuvre

Vers le milieu du 20ème siècle un marocain d'une extraction des plus ordinaires, un fils du peuple en somme, s'est mis en tête de tâter de l'écriture romanesque, en choisissant le français comme langue d'écriture. Les thèmes qu'il a abordés ont trait à une approche personnelle du milieu duquel il est issu. Pour ce faire, il a opté pour le mode autobiographique romancé, qui lui a permis d'esquisser sa propre vision d'une époque et d'une situation socioculturelle très particulière, le tout se situant bien entendu dans un espace déterminé .

L'œuvre de A.Sefrioui a presque exclusivement pour théâtre la ville de Fès et ses environs immédiats. Le roman largement autobiographique *la boîte à merveilles* se déroule dans cette ville pendant les années vingt du 20^{ème} siècle, sachant qu'il relate le souvenir d'un enfant de six ans qui serait né vers 1915, soit la date présumé de la naissance de l'auteur.

Il en va de même du deuxième roman *la Maison de Servitude* qui s'inscrit dans le prolongement du premier, en décrivant entre autres, la phase d'adolescence et de jeunesse de l'auteur.

Les deux premières œuvres citées, mettent en scène la ville de Fès pendant les premières années de l'instauration du protectorat. C'est d'ailleurs la première fois que le lecteur à l'occasion de pénétrer, par le truchement de la plume d'un écrivain marocain et musulman, dans un milieu citadin traditionnel. Avec Ahmed Sefrioui s'offre donc l'occasion de faire pénétrer le lecteur dans une cité marocaine qui avait préservé en grande partie son mode de vie antique et qui continuait de vivre de ces propres forces, n'ayant pas encore subi les effets désarticulant du contact avec la civilisation occidentale envahissante.

Comment a évolué cette ville pendant cette période, pour être ce qu'elle était sous les yeux de l'enfant de six ans, puis de l'adolescent de 15 à 16 ans ?

Notre propos dans le cadre de ce point est de souligner que l'œuvre romanesque d'Ahmed Sefrioui reflète la décadence et la décrépitude de la ville de Fès. Pour cela nous ferons appel à plusieurs références d'ordre historique pour mieux étayer notre raisonnement.

Au début du 20^{ème} siècle, Fès n'est plus que le simulacre de ce qu'elle était pendant ses années de grandeur et de prospérité, telle que par exemple elle a été décrite de façon détaillée, sous le règne des Mérinides par Léon l'africain. Une aussi lente que longue décadence a eu raison de son dynamisme, de son rayonnement et de sa capacité de se régénérer. Aucune comparaison n'était donc possible entre le Fès de l'apogée Mérinide, et celui de Charle De Foucauld²⁸⁵, de Pierre Loti²⁸⁶ ou d'André Chevrillon²⁸⁷

²⁸⁵ Charles Foucauld, Reconnaissance au Maroc, Challamel

²⁸⁶ Pierre Loti, Magellan & Cie, collection Heureux qui comme, 1890 ,p 27

A la veille du protectorat, elle a tenté à son corps défendant de faire front. Mais hélas, elle était déjà dépassé par les événements et dépourvue des moyens de résister.

« Quand le protectorat s'installe, des siècles de grandeur ont déjà fait de la ville par excellence, la médina de Fès, un haut lieu du Maghreb et de l'islam »²⁸⁸

Un peu plus tard, au début des années 20, c'est-à-dire la période où se situent les faits narrés par certains contes du *Chapelet d'Ambre* et par le roman *la boîte à merveilles*, la ville de Fès n'était pas encore remise de la prise de pouvoir par les autorités françaises qu'elle a du reste très mal vécue.

Signé officiellement en 1912, le Traité du Protectorat a déterminé chez la population fassie une très vive émotion.

« Quand elle fut connue à Fès, ce fut une consternation générale. Le traité de protectorat était considéré comme un acte de vente »²⁸⁹

N'oublions pas que la première explosion de la résistance populaire, juste au lendemain de l'officialisation du protectorat a eu lieu à Fès. C'était au début une sorte de mutinerie au sein de l'armée « chérifienne », laquelle était en cours de réorganisation par les troupes d'occupation. Comme un feu de paille, la révolte embrasa toute la ville ! La population, les couches modestes en particulier, se sont jointes aux « mutins » dans la chasse à tout ce qui sentait de près ou de loin l'odeur de la France.

Il s'en est suivi une véritable chasse à l'homme qui paradoxalement n'était dirigée ni contre le chrétien ni l'étranger, mais exclusivement le français. C'était en fait un mouvement spontané et qui ne revêt aucun caractère fanatique. La preuve en est que tous les Européens non français qui résidaient dans le vieux Fès, qu'ils soient membres de représentations consulaires, des postes européennes, de maisons de commerces, bien qu'ils soient chrétiens n'ont aucunement été inquiétés.

Nous ne nous étalerons pas plus sur ces événements que l'histoire officiels a eu tendance à occulter, mais nous résumerons plutôt en quelques mots leurs

²⁸⁷ André Chevrillon, de l'Académie Française, *Un crépuscule de l'Islam, au Maroc en 1905*, Bibliothèque Arabo-Berbère, Hachette, Paris, 1906, Editions EDDIF, Casablanca, Maroc

²⁸⁸ Jacques Berque, *le Maghreb entre deux guerres*, Editions du Seuil, Paris, 1962, p 168

²⁸⁹ Docteur F.Weisgerber, *Au seuil du Maroc moderne*, Collection Notes et Documents, institut des Hautes études Marocaines, Rabat, les Editions La Porte, 1947. P. 272-273

conséquences : fierté blessé, longs siècles d'indépendance effacés d'un trait de plume, crainte que les traditions soient bafouées, etc. Voilà l'atmosphère qui régnait pendant la période où Sefrioui situe les péripéties de son roman.

Et pour finir, le coup de grâce est porté à « la ville maudite » selon l'expression de Lyautey. Elle a été déchue de son titre de capitale au profit de Rabat, ville sans éclat particulier du moins à l'époque :

*« Fès est toujours la capitale sociale et économique du Maroc musulman, mais l'installation à Rabat du Sultan et de son Maghzen, du résident général et de ses services, lui a fait perdre sa place de capitale administrative et tous les avantages que cette situation comportait... »*²⁹⁰

L'intention de se venger de cette ville frondeuse est manifeste. Certes, la stratégie adoptée par les autorités protectrices est celle des petits pas, mais sa finalité à savoir vider la ville de sa substance à plus ou moins brève échéance ne fait aucun doute.

D'où une tendance marquée au renfermement sur soi chez la population, tendance qui frise la schizophrénie, avec une attitude distante, voire méprisante vis-à-vis de tout ce qui est français.

Depuis, la ville, capitale déchue, a fait mine d'ignorer l'occupant. Faible, elle a réagi par mépris souverain et s'est retranchée encore plus que par le passé dans le linceul de son passé. Tout cela se retrouve dans *la boîte à merveilles* soit en filigrane à travers la sensation de renfermement sur soi qui se dégage de l'œuvre, soit de façon explicite : dialogue entre l'enfant et sa mère à propos de la présence des Chrétiens (Français) dans la médina de Fès. La mère justement implore le ciel de lui éviter- ainsi que sa famille et sa communauté – tout contact avec « *ces gens que nous ne connaissons pas* »²⁹¹

De plus, tout ce petit peuple que nous rencontrons sous la plume d'Ahmed Sefrioui semble tourner en rond. La narration n'indique pas pourquoi il est

²⁹⁰ Lasociété de Fès, in Bulletin du Comité de l'Afrique Française, Renseignements coloniaux et Documents, publiés par le Comité Algérie-Tunisie-Maroc, N 8 bis, supplément à l'Afrique d'août 1925. P 382

²⁹¹ Sefrioui A. , *La boîte à merveilles*, 1954, Paris , Seuil, p.147

désemparé. Mais cela se devine de l'atmosphère de tristesse dans laquelle elle baigne.

Les deux premières œuvres d'A.Sefrioui ont été publiées à quelques années d'intervalle : la première en 1949 et la seconde en 1954. Mais l'idée de ses réalisations a commencé à germer dans l'esprit de l'auteur dès 1945, après ses rencontres avec des écrivains français de renom. Cette idée ayant reçu des encouragements enthousiastes de la part de F.Bonjean, A.Sefrioui s'est mis résolument à rédiger des notes sur ses souvenirs d'enfance et d'adolescence, notes qui ont servi à constituer la charpente des deux œuvres.

Nous avons déjà eu l'occasion de noter que la parution des deux premiers livres rédigés dans un français sans reproches, et même peut-on dire un français élaboré, a été accueillie très favorablement par le public européen et par l'élite marocaine de l'époque, du moins celle très étroite ayant pu avoir quelque connaissance de la langue française.

La critique française pour sa part n'a pas tari d'éloges envers ce « phénomène » qui de par le seul mérite de son existence, glorifiait l'œuvre du protectorat français au Maroc et présageait de bonnes perspectives de la pénétration de la culture francophone dans le pays.

Nous avons également souligné l'attitude négative, qui a été celle de jeunes intellectuels marocains pendant les années 60, à l'égard des œuvres d'A.Sefrioui. Ces « intellectuels » ont systématiquement essayé et par tous les moyens de dénigrer l'auteur et ses œuvres et de les évacuer vers les oubliettes.

Bien sûr, et nous l'avons également déjà rapporté, A.Sefrioui ne s'est pas montré passif envers ce qu'il considérait comme des jugements expéditifs, émanant de personnes peu qualifiées pour être en mesure de se livrer avec objectivité à un travail de critique constructive. D'où ses réactions par le biais d'articles publiés dans la presse, ainsi que d'entretiens avec différents médias. Mais sa riposte principale a pris la forme d'une œuvre romanesque que l'auteur a publiée en 1973 après vingt ans de silence (*la maison de servitude*). Il a pris soin, rappelons-le, de la subdiviser en deux parties bien distinctes :

La première partie constitue le prolongement du travail de création qu'il a entamé dans les années quarante. La deuxième se voulant une sorte d'allégorie répondant, contrairement aux habitudes de l'auteur, d'une façon que nous coupons qualifié de tumultueuse, à ses détracteurs.

2) L'univers féminin dans le récit de Séfrioui

La boîte à merveilles servira de texte d'appui pour notre propos. Ce roman pullule de femmes, et partant, favorise l'idée d'un récit au féminin. Même le point de vue adopté, celui d'un enfant de six ans encore dans le giron de sa mère, tend à privilégier cette interprétation.

Le roman brosse la vie quotidienne de petites gens, une vie nourrie de drames et de joies. La famille du narrateur fournit en quelques sortes l'unité du récit. La mère participe quasiment à tous les événements ou motifs importants. Ainsi, elle joue le rôle de vedette dans la querelle avec Rahma ou dans l'épisode des bijoux. La ruine de Moulay Larbi ou son deuxième mariage l'impliquent en tant qu'amie de Lalla Aïcha. Le départ de l'époux lui permet d'occuper la place vacante. Elle fréquentera assidûment les marabouts en compagnie du jeune narrateur et Lalla Aïcha. Ce n'est pas un hasard, si le roman s'achève sur le retour de l'époux, sa présence pouvant être perçue comme un frein ou un obstacle au récit. La disparition de Zineb et la mort du coiffeur illustrent peut être le mieux l'effervescence féminine qui s'inscrit dans le texte.

La place qui leur est attribuée dans le récit nous permet d'aborder dans le même sens. En effet, outre les personnages de la mère, de l'amie et des voisines, beaucoup de personnages féminins servent à alimenter les récits secondaires – comme l'histoire de Lalla Khadija, la femme de Si Othmane ou celle de la fille du coiffeur, la deuxième femme de Moulay Larbi. Il faut signaler aussi toutes les femmes anonymes comme les pleureuses, les voisines éloignées, les clientes de la voyante ou les baigneuses. Véritable horde féminine dont la fonction dramatique consiste à fixer la toile de fond où évoluent les personnages importants.

Elles forment l'assise des motifs romanesques. Les femmes attroupées devant le mausolée du marabout en donnent une parfaite illustration. Elles constituent un fond de décor. Leur présence quasi-permanente à l'entrée des marabouts –les unes partent, d'autres les remplacent-représente une scène familière. Le regard du romancier les fige : elles font partie intégrante du marabout, exactement comme les marches sur lesquelles elles sont assises

Malgré leur fonction insignifiante dans le roman, certains personnages féminins sortent de l'anonymat. Nous pensons à la caissière du Hammam, Lalla Fatoum. Il est vrai que le hammam sans la caissière ne saurait exister. La gardienne du mausolée ainsi que la veuve du coiffeur pointent un phénomène social. Une fois ce rôle tenu, elles disparaissent tout simplement du récit. Une place plus importante sera accordée à Salama, à cause de sa profession originale : c'est une marieuse. Son apparition tardive dans le récit coïncide avec les prémices d'un heureux dénouement : Moulay Larbi retournera à sa femme Lalla Aicha. Le personnage de Salama ne s'impose qu'au moment où la situation de crise est presque surmontée. Du coup, notre intérêt pour le personnage est subitement déplacé. Bien que nous sachions que la marieuse est à l'origine du malheur de Lalla Aicha, nous nous laissons fasciner par sa personnalité et par ses présages heureux.

Nous en arrivons aux rôles féminins importants. Ils se partagent entre les voisines, l'amie et la mère.

La mère du narrateur, présentée comme la protagoniste essentielle, remplit plusieurs fonctions. Elle sera tour à tour actrice, narratrice et écoute soit au bain maure ou lors de sa querelle avec Rahma ou encore dans l'épisode des bracelets, la mère règne en vedette incontestée, ses dons d'actrice consommée tendant à asseoir une telle interprétation. Mais la mère monopolise différemment le récit. Elle s'en fait la narratrice privilégiée. Elle va jusqu'à mimer les scènes, jouant donc le récit, l'étoffant à l'intention d'un auditoire ravi. La mère « recommençait intarissablement »²⁹², l'adverbe « intarissablement » apparaît comme une clef de ce récit joué à l'infini par le personnage maternel. Le père « incapable d'écouter

²⁹² Sefrioui A. , *La boîte à merveilles*, 1954, Paris , Seuil, p.17

jusqu'au bout un récit »²⁹³ est rabroué. La mère ne lui fera grâce d'aucun détail. Le récit investit celle-ci d'un véritable pouvoir. Si le père le perçoit comme une tyrannie, les autres femmes se montrent au contraire dévorées de curiosité et d'impatience. Elles se disputent la compagnie de la mère pour être mises au courant de tous les événements. Celle-ci réserve à chacune une version différente, prenant visiblement un grand plaisir à remplir ce rôle. Selon la personnalité de son interlocutrice, elle se montrera plus ou moins avare de détails et plus ou moins intime.

La distribution des rôles tout comme la structure du récit a souligné l'importance de l'élément féminin dans le roman. Les stratégies d'écriture utilisées par le romancier vont nous permettre de reconnaître la légitimité des femmes dans ce récit ou au contraire de la remettre en question.

Plusieurs images de femme figées dans des attitudes grotesques parsèment le texte. La mort du coiffeur provoque un attroupement féminin. Le narrateur parvient à créer un tableau comique de toutes ces femmes surgies d'un coup des maisons avoisinantes. Ses yeux d'enfant les métamorphosent en bêtes affolées. Petit à petit, les femmes semblent occuper tout l'espace, adoptant des positions peu décentes, complètement absorbées par ce qui se passe dans la maison de deuil.

Des séances d'exorcisme collectif auxquelles se livrent la « Chouafa » et ses clientes, le narrateur ne retient que « des silhouettes qui gesticulent »²⁹⁴. Les femmes ne présentent pas d'intérêt en elles-mêmes, mais en tant qu'élément faisant partie d'un spectacle. Au bain maure, les femmes sont forcées d'aller chercher l'eau chaude à une sorte de fontaine ; ainsi s'explique le mouvement continu dans les deux sens. Le regard du narrateur caricature la scène, en relevant l'absence de cohésion. Les baigneuses, comme prises de frénésie, sont réduites à des mécaniques dont le ressort s'est détraqué.

Même les cauchemars du jeune narrateur sont peuplés par des figures de femmes agitées : « des femmes échevelées menaçaient de me crever les yeux »²⁹⁵.

²⁹³ Ibid, p39

²⁹⁴ Ibid, p8

²⁹⁵ Sefrioui A. , La boîte à merveilles, 1954, Paris , Seuil, p.19

Ainsi pourrait d'ailleurs s'expliquer chez lui cette tendance inconsciente à figer les femmes dans la posture des pantins désarticulés ou de marionnettes s'est détraqué.

Les femmes sont généralement renvoyées à l'hystérie. Très souvent, le jeune narrateur se contente de les observer se donner en spectacle. Quand la veuve du coiffeur s'administre des coups sur les joues et les cuisses, son attitude nous est présentée comme une manifestation banale de la douleur féminine. Par contre, la querelle entre Rahma et la mère du narrateur alimente une scène grotesque : « ce qui se passe après ne peut être décrit par des mots. Ce furent d'abord des cris aigus et prolongés, des vociférations, des sons sans suite et sans signification. Chacune des antagonistes penchée hors de sa fenêtre, gesticulait dans le vide, s'arrachait les cheveux »²⁹⁶ L'enfant, choqué par un tel spectacle s'évanouit aux pieds de sa mère. La violence hystérique des deux femmes a raison de l'équilibre fragile du narrateur. Son évanouissement, mieux que tout autre détail, s'inscrit comme une condamnation de l'attitude scandaleuse des deux jeunes femmes.

L'amitié qui unit Lalla Aicha et la mère ne fait que renforcer l'animosité du narrateur. Nous avons déjà pointé son aversion à l'égard de Lalla Aicha. Les malheurs de cette dernière ne l'attendrissent guère. La scène où la mère console lui paraît tout à fait ridicule.

Comme nous avons pu le constater, une vie féminine grouillante investit le texte. Mais si la mère possède quelque pouvoir sur le récit, généralement, le point de vue masculin reflet de la société patriarcale, dégrade cette présence féminine. Pour ce faire, plusieurs stratégies sont utilisées. Les personnages anonymes figés dans des postures grotesques, tendent à dégager des constantes féminines : une nature sujette au ridicule et à l'hystérie. Même les personnages essentiels comme Lalla Aicha, la voyante et la mère sont surpris dans de telles attitudes. Le regard du romancier stylise les personnages, il nous en donne une vision folklorique. La théâtralisation apparaît comme un des ressorts dramatiques directement lié à l'élément féminin. Le comique dessert également les femmes.

Rahma nous fait l'effet d'une simplette quand elle déclare : « je remercie le Seigneur, il m'a infligé une terrible punition le jour où il m'a donné cette pisseuse

²⁹⁶ Ibid, p18

de mauvais augure »²⁹⁷. En appliquant à la lettre le principe musulman qui consiste à rendre grâce à Dieu en toute circonstance, Rahma fait ressortir cette attitude contradictoire : non seulement elle accepte la punition du Dieu, mais elle en est satisfaite.

En somme dans ce récit, les femmes ne bénéficient d'aucune circonstance atténuante. A un degré ou à un autre, elles sont condamnées par le narrateur et l'auteur, elles sont renvoyées à la bêtise, à la médisance et à tant d'autres défauts. Elles ne peuvent absolument pas soutenir la comparaison avec les hommes (La mère avec le père, zineb avec le narrateur). La solidarité masculine à l'encontre des femmes semble s'organiser insidieusement. Les cauchemars du jeune narrateur hantés par des figures de femmes menaçantes traduisent probablement une constante obsédante du romancier : une terreur inconsciente envers les femmes, doit sous-tendre ses rapports avec l'autre sexe.

En fait toute l'écriture de Sefrioui tend à faire surgir la vision d'une féminité répulsive et étouffante. Pour gagner le respect masculin, il faut déféminiser d'où la stature imposante et virile de Salama. Renvoyées à leur bavardage intarissable, les femmes dégradent le récit et à la limite l'occuperaient illégitimement.

VIII) Socialisation et représentation sociale dans *la Boîte à Merveilles* :

Dans le cadre de cette lecture, nous considérons l'œuvre de Sefrioui comme étant une véritable fresque, dans laquelle sont représentés certains traits psychosociologiques de la société traditionnelle urbaine marocaine telle qu'elle était au début du siècle précédent, avec au premier plan les franges modestes qui prédominaient numériquement dans cette société. Cette fresque n'occulte pas pour autant les autres catégories sociales qui y sont véritablement présentes, sans toutefois avoir le même relief que les précédentes.

Il y a lieu de rappeler que le but recherché par cette lecture est d'essayer de démontrer que l'œuvre, *la boîte à merveilles*, qui nous intéresse, recèle des éléments

²⁹⁷ Sefrioui A. , *La boîte à merveilles*, 1954, Paris , Seuil, p.27

d'ordre psychosociologique qui excluent totalement la double étiquette de folklorique et de désengagée qui lui a été appliquée par les critiques sur lesquels nous nous sommes déjà étendus.

Nous soulignons donc ce qui dans l'œuvre, renvoie à la théorie universelle de socialisation qui s'applique à toutes les collectivités humaines, quelles que soient leur situation géographique et le degré de complexité de leur civilisation. Cela nous permettra de démontrer qu'une écriture folklorique n'embrasse pas les profondeurs de la psychologie, pour ne s'attarder que sur ce qui est de nature à exciter la curiosité de l'œil étranger, par son caractère exotique et insolite, le tout d'un point de vue égocentrique, c'est-à-dire en considérant le mode de vie occidental comme le modèle absolu, la norme universelle. Ce faisant, nous serons appelés à nous attarder sur l'image de l'enfance dans la société traditionnelle à l'époque de la Boîte à Merveilles, les fondements de l'éducation qui lui est inculquées et les mécanismes de son intégration dans le tissu social. Ce mécanisme désigné par le terme de socialisation fonctionne d'une façon générale et quasi naturelle. Mais, en raison de situations psychologiques particulières, il peut conduire à l'inverse du but recherché à savoir une intégration insuffisante, voire une absence d'intégration.

Cela s'applique-t-il à la situation du héros de l'œuvre de Sefrioui ? Peut-on parler dans son cas d'une intégration insuffisante qui le conduit à un état de marginal, ayant un regard particulier sur les faits, les hommes et les choses ?

Cette approche nous permettra de déboucher sur une autre ayant cette fois-ci pour centre d'intérêt le milieu adulte. Pour cela, notre corpus constitue un bon champ d'investigation. La finalité sera d'en extraire ce qui prouve, directement ou indirectement, qu'elle reflète des réalités fondamentales qui constituent l'âme de cette société, avec sa charge psychologique. Cela pourrait être de nature à renseigner sur la nature de l'évolution qu'elle a connue depuis cette période.

En effet, en tous temps et en tous lieux, les représentations de l'enfant constituent un excellent test projectif du système de valeurs et des aspirations d'une société. Cela, en fait, est valable pour la représentation de tout objet, mais celle de l'enfant à l'avantage de concerner le passé de chacun, son futur dans sa descendance et l'avenir de chaque groupe humain. Le fait de connaître ces

représentations, ces images aide à mieux comprendre l'enfant lui-même et les attentes des adultes à son égard.

On pourrait nous objecter qu'à travers le texte *la Boite à Merveilles*, nous ne sommes pas en présence du discours d'un enfant, mais bel et bien de celui d'un adulte dont les facultés psychiques et intellectuelles ont été façonnées par, justement, un long processus de socialisation.

1) L'image de soi dans le monde rêvé :

Le personnage-enfant de « la Boite à Merveilles » en se livrant à ses escapades oniriques, s'idéalise en se donnant certains rôles et comportements. En définitive, il mène de front deux vies aussi mensongères l'une que l'autre. Il passe facilement de l'une vers l'autre et inversement. L'image qu'il se fait de lui-même est une réaction à l'incompréhension dont il fait l'objet de la part de son entourage en général et de la part de ses parents en particulier :

« Que fais-tu dans l'escalier ? Cria ma mère à la cantonade.

D'une voix hypocrite, je répondis :

Je joue

A quoi joues-tu ? Répéta la voix

Au roi.

*Je me demande, dit ma mère, prenant à témoin toute la maison, ce que peut faire un roi dans l'escalier, accroupi sur une marche !.. »*²⁹⁸

Toujours à propos de l'incompréhension de ses parents, un jour ayant comparé spontanément les bijoux aux fleurs :

*« Mon père et ma mère éclatèrent de rire. Je trouvai leur réaction déplacée. Un doute se glissa en moi sur la qualité de leur intelligence. »*²⁹⁹

Cet enfant se fait roi en rêve, fréquente des princes et des personnages aussi mystérieux les uns que les autres. Le rôle de l'imagination est une compensation

²⁹⁸ Sefrioui A. , *La boite à merveilles*, 1954, Paris , Seuil, pp 120-121

²⁹⁹ Ibid, p118

assez évidente au statut de l'enfant et exprime son aptitude à se projeter soi-même dans son propre monde factice. L'auteur l'affirme du reste sans ambages :

*« (...) Et je désirais faire un pacte avec les puissances invisibles qui obéissaient aux sorcières afin qu'elles m'emmènent par delà les Mers des Ténèbres et par delà la Grande Muraille, vivre dans ce pays de Lumière, de parfums et de fleurs »*³⁰⁰

Selon une étude sociologique l'attitude de cet enfant paraît tout à fait normale, car il s'agit d'un enfant unique et qui de plus évite souvent de partager avec ses petits camarades leurs jeux et leurs préoccupations.

*« Ma vie s'écoulait entre deux monde opposés. Le jour je subissais toutes sortes de contraintes, je prenais part à des drames que je ne comprenais pas, la nuit me servait d'appât à ses monstres, me lançait dans le vide de ses abîmes, me faisait don de fruits que mes mains pouvait saisir. Vie double, semée d'embûches, de mirages, de farces, mais à laquelle, je finis par m'habituer. Je n'agissais pas, je subissais. »*³⁰¹

D'où une imagination très riche et si fertile qu'elle coupe littéralement l'enfant de la réalité et le confine dans un monde factice. Mais cette coupure ne dure pas longtemps et l'enfant est souvent ramené brutalement aux dures contraintes de la réalité. Le rêve ne dure enfin de compte qu'un court laps de temps.

2) L'enfant et les autres personnages adultes :

Dans *la Boite à Merveilles*, Ahmed Sefrioui se livre à la description de certains aspects de la vie quotidienne du milieu qui était le sien. Nous pouvons alors nous interroger sur les raisons qui ont justifié le choix par l'auteur de tel ou tel épisode, trait de caractère ou personnage. En effet, certains événements comme certains personnages peuvent paraître à première vue insignifiants. Pourtant, l'auteur n'hésite pas à leur consacrer beaucoup de place dans son récit.

³⁰⁰ Sefrioui A. , *La boite à merveilles*, 1954, Paris , Seuil, p10

³⁰¹ Ibid, p143

Il faut tout d'abord souligner que chez A.Sefrioui l'enfant /narrateur se définit par opposition à l'adulte. La nature propre de l'enfant, son image reçoit un éclairage par l'image de l'adulte situé en face de lui. Parfois une grande personne est capable de percevoir et de refléter cette image. Elle atteint la réalité profonde du petit personnage, parce qu'elle partage le même univers que lui. Cela est rare à la vérité, car la majorité des adultes qui peuplent la *Boite à Merveilles*, ne comprennent pas vraiment l'enfant ou bien s'opposent à lui en le regardant et en le traitant avec condescendance.

a) L'enfance sous le signe des femmes :

Jusqu'à la dixième subdivision du roman qui en compte douze, l'essentiel des personnages d'une certaine importance sont de sexe féminin. Il en résulte que l'auteur est amené à décrire l'univers des femmes parallèlement à celui des enfants qui évoluent dans leur mouvance. Les hommes sont également présents. Mais ils ne sont là que pour corriger les tares de l'univers féminin : Bavardages, disputes, bouderies, pleurs etc.

*« Ce qui se passa après ne peut être décrit par les mots. Ce furent d'abord des cris aigus et prolongés, des vociférations, des son sans suite et sans signification(...) Les hommes de leurs voix graves, les exhortaient au calme, insistaient pour qu'elles maudissent solennellement Satan, mais ces sages conseils les excitaient davantage »*³⁰²

Connaissant l'analphabétisme qui prédominait chez la gent féminine (surtout dans les milieux modestes) et l'infériorité de son statut social, le réalisme de cette approche ne saurait être mis en cause. Il est bien évident que certains traits féminins sont amplifiés par le regard du jeune héros qui a un fort penchant pour la solitude et dont l'imagination est très fertile. Ainsi subséquemment à la dispute dont il a été question plus haut :

³⁰² Sefrioui A. , La boite à merveilles, 1954, Paris , Seuil, p18

« Il faisait froid, ma nuit avait été peuplée de cauchemars. Des femmes échevelées menaçaient de me crever les yeux, m'envoyaient au visage les pires injures. Parfois, l'une d'elle me balançait à travers la fenêtre et je m'enfonçais lourdement dans le vide. Je criais »³⁰³

La présence constante de la femme au niveau de la fiction et du rêve traduit la tendance réaliste de l'auteur. Ce réalisme est affirmé par l'utilisation d'expressions, de formules et d'interjections traduites littéralement de l'arabe parlé marocain : *« Les yeux du monde sont si mauvais », « Le miel et le beurre coulent de ta bouche et l'odeur du paradis parfume ton haleine »³⁰⁴*

Dans cet univers féminin, la mère, personnage fondamental de l'enfance, joue de ce fait un rôle important. La pléiade de femmes qui gravitent autour d'elle à pour rôle de permettre une dynamique de groupe. Sa description, par certains de ses aspects, montre qu'un personnage particulier émerge du groupe : il s'agit de la voyante.

Le relief de ce personnage est signifié par son nom tout d'abord. En effet la voyante s'appelle Kanza ce qui signifie trésor. Ce prénom la distingue des autres femmes et renvoie à un monde encore plus clos que celui des femmes et du roman en général. Se livrant à des activités occultes, sa présence même renforce la dimension magique de la fiction. Le narrateur en est vivement impressionné. Aussi il en donne une description hautement significative :

« Tante Kanza, la chouafa, appartenait pour moi à une autre race. Elle était royale. Les chacals se sentaient chacals auprès de cette lionne. Etrange est la beauté des reines ! Non pas des reines d'un royaume éphémère que divisent la faim, la concupiscence et l'avidité, mais des reines vierges qui portent dans leurs flancs un dieu d'équité.

Ses grands yeux, dans sa face de parchemin délicat, fascinaient ses clientes et imposaient le respect à celles qui ne l'aimaient pas »³⁰⁵

En dehors de tante Kanza, d'autres femmes suscitent l'intérêt du narrateur. Les descriptions précises qu'il en fait, semble lui procurer du bonheur. Il faut

³⁰³ Ibid, p19

³⁰⁴ Sefrioui A. , La boîte à merveilles, 1954, Paris , Seuil , p28

³⁰⁵ Ibid, p49

souligner que ces descriptions n'ont aucun rapport avec l'ethnographie ou avec la couleur locale :

*« Immobile dans mon coin, j'écoutais. Je m'étonnais d'entendre ma mère rendre justice à la beauté de nos deux voisines. Cette beauté je la sentais, mais je ne pouvais la traduire par des formules concrètes. J'étais reconnaissant à ma mère d'exprimer avec des termes précis, ce qui flottait dans mon imagination sous forme d'images vagues, confuses, inachevées »*³⁰⁶

b) L'enfant dans l'univers masculin :

Dans cet univers, on ne retrouve pas la même intensité lyrique. N'oublions pas que l'univers d'un enfant de six ans est essentiellement inscrit au sein de celui des femmes. Ses incursions dans le monde masculin restent assez limitées. De ce fait, le narrateur ne ressent aucun lien intime avec le monde des hommes. Ceci étant, l'auteur évite, dans le mode autobiographique adopté, de recourir à des stéréotypes de la société qui est la sienne. Il n'empêche que parmi les hommes peuplant le roman, celui du père se distingue tout particulièrement. Son rôle est crucial dans la construction même du roman. Celui-ci s'articule en effet en deux phases bien distinctes : avant le départ du père et après son départ :

*« Tout le monde dans le quartier devait être au courant de nos ennuis matériels et du départ de mon père. Ils manifesteraient à notre égard une pitié ostentatoire plus humiliante que le pire mépris. Mon père parti, nous restions sans soutien, sans défense. Le père, dans une famille comme la nôtre, représente une protection occulte. Point n'est besoin qu'il soit riche, son prestige moral donne force, équilibre, assurance et respectabilité »*³⁰⁷

A l'inverse des femmes, les hommes de la *Boite à Merveilles* ne sont pas décrits physiquement. Seule leur présence compte, alors que le contour reste vague.

Concernant le père en particulier, il est présenté comme une sorte d'antithèse de la mère ; longues absences, silence, calme et sagesse.

³⁰⁶ Sefrioui A. , *La boîte à merveilles*, 1954, Paris , Seuil, p49

³⁰⁷ Ibid, pp 136 -137

Les autres personnages masculins du roman se caractérisent par le même effacement physique. Nous pouvons dire qu'ils sont surtout des supports thématiques. Il y a tout d'abord le maître de l'école coranique se distinguant par ses siestes légendaires et son recours quasi systématique à la violence au moyen de sa baguette de cognassier :

« Le matin, je me rendis au Msid selon mon habitude. Le Fqih avait son regard de tous les mardis. Ses yeux n'étaient perméables à aucune pitié »³⁰⁸

Il faut signaler que l'image du maître d'école n'est pas figée. Elle est tributaire de la vision de l'enfant. A l'occasion de la fête de l'Achoura, le maître est présenté sous un jour tout à fait différent. Il était souriant. Il était même beau dans sa tenue neuve :

« C'était la première fois que je voyais le fqih sans baguette de cognassier. Il me parut beau, enveloppé dans sa djellaba à raies blanches et noires, les épaules couvertes d'un burnous de drap gris »³⁰⁹

L'élément masculin était également représenté en dehors du père, du maître d'école, du coiffeur et de différents commerçants par des personnages possédant un poids particulier. Il s'agit de Adballah le conteur et l'aveugle Sidi El Arafi. Ces derniers ont une double fonction, textuelles et extratextuelles. Ils sont là pour donner au roman une dimension mystique.

Le conteur Abdallah a une influence indélébile sur le jeune enfant devenu par la suite lui-même conteur. Sidi El Arafi de son côté si, toutefois il a existé, a certainement été pour quelque chose dans l'attirance qu'exerce le mysticisme populaire sur l'adulte devenu auteur. En effet entre le voyant aveugle et l'enfant établie une liaison secrète inscrite sous le signe de la pureté. Elle cache un message qui se veut indéchiffrable sauf pour les initiés :

« Le voyant reprit :

Sidi Mohammed sait que c'est vrai ce que je vous dis. Un enfant pur fait partie encore des légions angéliques, ces êtres de lumière ne peut lui échapper »³¹⁰

³⁰⁸ Sefrioui A. , La boîte à merveilles, 1954, Paris , Seuil, p19

³⁰⁹ Ibid, p 109

³¹⁰ Ibid, 153

3) L'école coranique :

Les choses se compliquent lorsqu'intervient cette autre institution de socialisation qu'est l'école coranique qui est à la fois une institution sociale et religieuse. Là, la répression, le châtement corporel infligé en public deviennent systématiques, à la grande satisfaction des parents. Ces derniers considèrent que c'est là le meilleur moyen d'éduquer leurs enfants et de les inciter à mémoriser un maximum de textes religieux. Il faut insister sur le fait que le maître de l'école coranique fait parfois office de sorcier. Il rédige les talismans pour les femmes qui en sont très friandes. Cela ne peut que renforcer son ascendant sur les enfants qui ne peuvent alors que plier l'échine.

Ainsi, la socialisation aussi bien au sein de la famille qu'à l'école tend à soumettre l'enfant à une passivité de tous les instants. L'influence d'une certaine manière de concevoir la religion est à ce niveau d'une grande importance. Les acceptions et interprétations élevées par le milieu traditionnel au rang de dogmes intangibles, incitent à la soumission et minimisent le rôle et la place de l'effort et de la volonté humaine. L'existence éphémère, est en tout cas réglée d'avance par une volonté surnaturelle, infiniment puissante et dont les arrêts, bien qu'implacables, peuvent cependant être annulés moyennant des invocations et des prières. Ce bon plaisir de la toute puissante divinité peut balancer d'un extrême à un autre d'une façon définitivement inexplicable pour le commun des mortels.

Ainsi donc, l'esprit de l'enfant, sa conscience, se modèlent progressivement et en même temps insensiblement sur la mentalité familiale et plus généralement sur la mentalité ambiante. Elle lui emprunte en totalité ou du moins en grande partie ses réactions et ses attitudes face aux principaux problèmes de l'existence.

L'éducation de l'enfant en milieu familial et même au-delà est avant tout un apprentissage de mécanismes qui peuvent être ramenés à deux pôles essentiels :

- Ce qu'il est obligatoire d'être et/ ou de faire
- Ce qui est interdit de faire.

Cette interprétation bien réductrice de la doctrine musulmane, cherche à tout propos à distinguer le licite et l'illicite. Cependant et en réalité, la doctrine originelle

énonce d'autres phases : ce qui est souhaitable, ce qu'il est préférable d'éviter, ce qui est détestable sans pour autant être interdit etc... mais cela est complètement occulté.

L'éducation familiale n'est donc le plus souvent qu'une initiation à des rites qui associent étroitement la morale, le mysticisme et une certaine technique. Elle ne distingue pas ce qui appartient au domaine proprement spirituel de ce qui est simple pratique coutumière ou façon d'agir propre à une communauté donnée dans une phase temporelle donnée.

Voilà un tableau sombre d'une situation particulière de la socialisation qui se caractérise par une tendance à la reproduction sans cesse répétée de clichés, de comportements considérés unanimement comme sacré parce qu'obéissent aux règles d'origine divine que l'homme ne peut en aucun cas modifier. La bipolarité du permis et de l'interdit se présente comme un maillage enchevêtré qui délimite subtilement les contours du sacré.

4) L'image du bain maure :

Dans la société traditionnelle le bain maure peut être considéré à certains égards comme un lieu d'initiation sexuelle implicite. En effet, les deux sexes s'y côtoient : les femmes et les enfants, y compris ceux de sexe masculin. On comprend alors que la visite à ce lieu aura été pour l'enfant de *La Boite à Merveilles* l'occasion de la découverte d'un monde qu'il ignorait.

Le bain maure constitue l'un des rares lieux où la femme était autorisée à se rendre régulièrement pendant une grande partie de la journée.

Ce lieu est pour l'occasion strictement réservé à l'élément féminin. Il est néanmoins soumis au regard masculin : celui des petits garçons en principe non pubères, qui s'y rendent avec leurs mères. C'est un lieu de purification, d'ablution mais également de commérages et un espace permettant la circulation de l'information plus ou moins déformées, des cancans et des rumeurs de toutes sortes.

Le thème du bain maure a été abordé par plusieurs écrivains marocains. La manière dont ils s'en sont pris pour ce faire, est uniformément empreinte

d'ambiguïté. La vision de ce lieu de purification est marquée par la subjectivité du narrateur. Ce dernier objective la dialectique de l'obscurité et de la transparence qui investit paradoxalement ce lieu clos. En raison de cette dichotomie où se côtoient le spectaculaire et l'intime, le bain maure se transforme en lieu de confusion. Derrière l'attirance qu'exerce ce lieu sur les romanciers, se profile un sentiment de répulsion.

Cela s'applique dans une large mesure à *la Boite à Merveilles*. Dans ce roman le narrateur exprime le trouble qui le saisit lorsqu'il se trouve contraint de se rendre au bain maure. Du coup, une fois qu'il a atteint l'âge adulte, il a renoncé définitivement à y retourner. A cet âge, il s'efforce d'analyser le malaise que lui fait éprouver ce lieu et se rend à l'évidence. Une telle sensation trouve son origine dans son enfance :

« *Même enfant, je sentais sur tout ce grouillement de corps humides, dans ce demi-jour inquiétant, une odeur de péché* »³¹¹

La nudité bouleverse l'innocence du regard, la sensation de culpabilité agit rétroactivement sur le souvenir de l'adulte. Une espèce d'autocensure empêche la mémoire de laisser apparaître le moindre détail ou la moindre connotation physique ayant trait à ce qui du fait de son absence, se situe en fait au centre du récit. La mère déshabillé, la honte que sa vue détermine chez l'enfant se retrouve dans la conscience de l'adulte, lequel poursuit l'effort de refoulement d'un tel souvenir et son exclusion de la narration. C'est la morale qui mène le récit et canalise la gêne et l'angoisse de l'enfant. La seule sensation qui est exprimée est la répulsion violente éprouvée face à la masse des corps, à l'étalage impudique de la chair féminine.

Devant un tel spectacle, le narrateur éprouve une folle envie de se dérober et de fuir ce lieu. La façon dont le récit est élaboré traduit une volonté inconsciente de vêtir toutes ces femmes. Ainsi le narrateur parle plus volontiers de femmes à moitié habillées qu'à moitié nues.

Dans son enfance, ses relations avec le sexe féminin étaient extrêmement limitées. Bien sûr, il y avait sa mère, ses fréquentations, les voisines et la petite Zineb, fille qui avait approximativement son âge, mais qu'il regardait d'en haut. En cela, il imitait l'attitude de sa mère envers Rhama la mère de Zineb. Il les

³¹¹ Sefrioui A. , *La boite à merveilles*, 1954, Paris , Seuil, p11

considérerait, à l'image de sa mère, comme des êtres inférieurs et en tout cas comme des indigents peu dignes d'attention.

A cet âge l'attitude de l'enfant peut être considérée comme normale. En fait, pour le jeune héros d'Ahmed Sefrioui, les motifs du conflit avec lui-même et avec la société dans laquelle il vit, ne manquent pas.

Tout d'abord, il a vu le jour dans une famille dont les contacts avec le monde extérieur étaient très limités. Son père artisan menait une vie sage, laborieuse, pieuse et honnête. Ses fréquentations étaient limitées à l'extrême.

Celles de son épouse étaient encore plus limitées. Outre les voisins plus ou moins immédiats, elle ne connaissait que la dénommée Lalla Aicha, femme d'un milieu sensiblement équivalent. Lui-même, fils unique, était peut enclin à partager les ébats et les goûts de ses jeunes camarades vis-à-vis desquels il était très réservé. Le seul moment où il semble faire montre d'une certaine dose d'intégration, est celui qui relate les préparatifs de la fête de l'Achoura. Le héros de *la Boite à Merveilles* y a participé de toutes ses forces en prenant un certain plaisir à la tâche.

*« Le soir je revins à la maison mort de fatigue, mais très fier de ma journée. Devant mes parents je me vantai de mes multiples exploits. Je réussis à les convaincre que sans moi aucun résultat sérieux n'aurait été obtenu. Mon père me félicita. Il dit à ma mère que je devenais vraiment un homme »*³¹²

³¹² Sefrioui A. , *La boite à merveilles*, 1954, Paris , Seuil, p79

Conclusion:

Au terme de cette analyse portant sur la réception des textes littéraires maghrébins dans l'enseignement secondaire qualifiant marocain, il est licite d'affirmer que la littérature revient en force avec l'introduction d'œuvres intégrales des écrivains français, notamment ceux du XIX^{ème} et XX^{ème}. Les finalités poursuivies, à travers leur lecture, sont d'ordre linguistique et culturel.

Contrairement à la période allant des années 70 jusqu'à l'an 2000 marquée par l'introduction massive des documents authentiques et l'exclusion des littératures maghrébines, l'enseignement du français se fait actuellement sur la base d'un programme constitué d'un corpus important de textes littéraires où les écrivains maghrébins occupent une place relativement importante : deux œuvres sur 11 inscrites aux programmes des lycéens, *La Boîte à merveilles* de Ahmed Sefrioui et *Il était une fois un vieux couple heureux* de Mohammed Khaïr-Eddine.

Parler de l'écrivain maghrébin d'expression française qu'est Mohamed Khaïr-Eddine, c'est inéluctablement réfléchir sur l'émergence de sa voix née du rapport et de l'affrontement de l'histoire et de l'individu, de la mémoire et de la rage de l'expression littéraire. Il s'agit d'une affirmation de l'individualisation dans le traitement spécifique d'une langue (le français) et dans l'espace ouvert des cultures multiples, dans la fusion de la mémoire individuelle et la de la mémoire collective.

Khaïr-Eddine affirme que dès l'école primaire, il a délaissé l'arabe, qu'il lit pourtant, pour le français :

*« Je continuerai d'écrire en français, c'est certain, puisque c'est la langue que j'ai choisie d'emblée pour m'exprimer. »*³¹³

Il ne renie pas le berbère :

« ma langue est d'abord le berbère qui est ma langue maternelle.(...) Je vibre en langue française comme je vibre en berbère. Cet élan-là correspond à un

³¹³ HENNEEBELLE Monique, 1969, « Agadir de Mohammed Khaïr-Eddine », L'Afrique littéraire et artistique, n° 5, juin. P 47

*certain état d'être, à l'état où je suis à un moment donné. Je ne peux donc le traduire qu'en français, uniquement »*³¹⁴.

Il préfère s'exprimer en français parce que cette langue rend compte de sa sensibilité et lui offre de multiples possibilités d'expression. Mais le français n'est pas utilisé dans la pureté de son langage, ni dans la rigueur de ses structures et la classification de ses genres. L'arabe et le chleuh des berbères marocains y sont sensiblement mêlés. Le créateur déconstruit la langue française et la subvertit par l'utilisation sans traduction ni explication de l'arabe et du chleuh en les fondant dans le français. Dans son écriture, l'arabe et le chleuh font corps avec le français ; ils forment une seule et même langue : celle de l'universel. C'est ce qu'il entend par « bilinguisme » : « *Par principe, je suis opposé au fait de n'avoir qu'une seule langue, le bilinguisme offre l'avantage d'une ouverture sur la différence* »³¹⁵.

Le français reste ainsi la langue de la révolution, de l'innovation, de la liberté et de l'échange culturel.

Par cette traduction-interpénétration des langues, le poète donne à voir toute sa force énonciative et sa particularité. Il n'écrit pas comme les autres. Son français est fortement marqué par ses origines berbères. C'est ainsi que naît un langage nouveau incomparable et une culture métissée.

Les mythes et croyances populaires constituent le premier contact culturel de tout maghrébin avant le passage au kotab et par la suite à l'école. L'espace « sudique », que le poète a quitté assez tôt, va imprégner toute son œuvre et marquer son appartenance géographique. Le Sud marocain sera désormais un espace mythique.

Il sera toujours présent avec son cortège culturel populaire à la fois berbère et arabe. Dans ses écrits apparaît clairement exprimé son rejet mais aussi son attachement à cette culture.

³¹⁴ KHAIR-EDDINE Mohamed Saïd, 1992, Agadir, Paris, Seuil. pp ;106-107

³¹⁵ KHAIR-EDDINE Mohamed Saïd 1976, Asinus et Ane, in Les Nouvelles littéraires n.2518, Le 5 févr. 1976. P 11

La culture écrite, la culture populaire et la culture orale (française, arabe et berbère) tiennent une place importante dans son œuvre et en l'examinant, on peut élucider le métissage culturel qui s'y inscrit par les retrouvailles avec soi et la fusion dans l'autre.

Les textes de Khaïr-Eddine : impossible de rester indifférent à leur résonance, à leur place dans la continuité culturelle marocaine, à leur rumeur de fond, à leur force de rupture, à leur corps verbal, à leur « jubilation tragique »³¹⁶ (...) Hassan wahbi.

Cet écrivain est peu lu au Maghreb, certaines de ses œuvres sont même censurées au Maroc. Ses livres expriment une crise, renforcent la rupture et le refus. La subversion opérée par le « je » narrateur-personnage amplifie le malentendu. Khaïr-Eddine est, donc, accusé d'hermétisme. Il fait face à une véritable « mauvaise réception » de ceux qu'on appellerait « les mauvais lecteurs ».

Ahmed Sefrioui, lui aussi, n'échappe pas à cette « mauvaise réception ». La narration de ce grand écrivain est accusée de n'être qu'un simple exercice ethnographique ou folklorique.

En effet l'œuvre de cet écrivain plonge ces racines aux fin-fonds de la société traditionnelle avec sa psychologie particulière, son empreinte religieuse et mystique. Son écriture ne peut être réduite à une fonction folklorique ou simplement ethnographique destinée à un public étranger avide d'exotisme, comme le prétendent ceux qui le lisent de façon tronquée et mutilante. La subtilité de son approche de notre réalité n'a rien à envier à celles d'écrivains dits modernes que personnes n'ose discréditer ou disqualifier.

Ahmed Sefrioui même est allé jusqu'à exprimer sans ambages sa profession de foi et de façon quasi allégorique à travers le roman intitulé *La Maison de servitude*. Mais lors de sa première édition, cette œuvre est passée inaperçue parce que les milieux intéressés (critiques et journalistes) lui avaient tourné le dos. Pourtant cette œuvre qui paraît si simple est en fait d'une profonde richesse. Une

³¹⁶ Hassan Wahbi, Mohammed Khaïr-Eddine histoire, mémoire, fiction, colloque "Mohammed Khaïr-Eddine", organisé par le Département de langue et de littérature française de la Faculté des lettres d'Agadir, Université Ibn Zohr, 16-18 décembre 2004, p 11

réédition a vu dernièrement le jour (juillet 200)et nous osons espérer qu'elle connaîtra un sort meilleur.

Nous avons dans le cours de nos développements relevé les liens étroits qu'entretiennent les premiers œuvres romanesques d'Ahmed Sefrioui avec la ville de Fès.

Ce dernier a pu voir de près une ville à la fois prestigieuse, décadente et tombante presque autant en ruine qu'en disgrâce. Il a porté sur elle un regard nostalgique et plein d'amertume mais sans pour autant cesser de la chérir.

Ceci étant, si l'apparition de la littérature marocaine de langue française s'est faite grâce à des plumes d'écrivains ayant des liens étroits avec la ville de Fès est déjà en soi un événement qui a marqué l'histoire de la littérature marocaine, il n'en demeure pas moins vrai que cette littérature revêt un intérêt qui va bien au-delà de la stricte dimension circonstancielle. Elle exprime une volonté de témoigner, un engagement social et suscite aussi des interpellations.

Cette volonté de parler de soi-même de façon tout à fait affranchie de toutes formes de tabous et d'interdit, force l'admiration du lecteur. Cette volonté, il importe de le rappeler, balise le chemin pour l'accès à la voie de la modernité dans le respect des différences.

Pour conclure disons que la place faite aux littératures maghrébines dans les récentes réformes de l'enseignement marocain leur confère une certaine légitimité : la pratique des textes littéraires, loin d'être une source d'acculturation, est un espace de dialogue favorisant la conscience de soi. Elle est, en effet, la meilleure voie pour la compréhension de son propre univers culturel, notamment pour ce qui est des littératures des pays en voie développement en raison même de l'attitude de distanciation devant la langue.

Deuxième partie :
De la théorie à la
pratique

Chapitre 1 :
Questionnaire destiné aux
professeurs du français langue
étrangère au cycle secondaire
qualifiant.

*« Si l'on interroge bien les
hommes, en posant bien les
questions, ils découvrent d'eux-mêmes
la vérité sur chaque
chose. »*

PLATON

La volonté de donner un sens pratique à notre réflexion se rattache d'emblée à la nécessité d'appréhender la démarche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE, et qui se réalise dans un partenariat pédagogique réunissant l'enseignant, l'apprenant et les contenus à enseigner.

Tout acte d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère renvoie en premier lieu à « l'enseignant » conçu comme un acteur crucial de la formation et aux « moyens d'enseignement » qui demeurent des auxiliaires pédagogiques importants permettant d'accomplir efficacement toute démarche. Il s'avère donc nécessaire de mettre l'accent sur l'impact de ces deux éléments prépondérants sur l'apprenant et sur une approche s'inscrivant dans une perspective interculturelle.

Autrement dit, L'intérêt que nous portons à une perspective interculturelle dans une classe de FLE nous incite à approcher et à saisir de manière judicieuse l'interdépendance entre « l'enseignant » « l'apprenant » et « les moyens d'enseignement » et de collationner les interactions qui en découlent. L'interculturel est un territoire à haut potentiel de développement et de découvertes, et une réflexion sur les liens existant entre ce triangle pédagogique contribuera sans doute à mieux expliciter cette problématique. Par ailleurs, La manière dont l'enseignement se passe en classe de FLE dépend largement de ce que les enseignants jugent appropriés, de leurs techniques, leurs représentations, les exigences de l'institution et d'une somme d'autres facteurs inhérents à l'enseignement.

De telles considérations nous poussent à puiser dans ce champ en faisant appel à un questionnaire en vue de dégager les trois fils conducteurs et de procéder à une analyse qualitative plus détaillée des rapports qu'ils entretiennent. Notre questionnaire s'articule autour de thèmes relatifs aux données de la problématique interculturelle de sorte qu'ils puissent nous révéler les implicites des influences réciproques dans le processus conjoint d'enseignement/apprentissage du FLE et d'éclairer la correspondance entre les facteurs qui interviennent en classe. Le recours à un questionnaire se justifie par le fait qu'il nous offre un large éventail d'informations en rapport avec la finalité de notre recherche. Il peut à notre sens

appuyer la réflexion didactique de notre recherche en nous permettant de faire émerger les attitudes des enseignants sur les situations du contact des langues et des cultures et leurs pratiques de classe concourant à l'épanouissement ou au désarroi de l'enseignement.

L'enseignant, pierre angulaire de la formation scolaire représente :

« Le facteur déterminant de la réussite ou de l'échec avant le programme, l'horaire, l'effectif de la classe et autres contraintes institutionnelles, avant même le type de méthode et de matériaux pédagogiques utilisés. »³¹⁷

C'est à la lumière de cet avis que nous avons envisagé de nous intéresser dans ce premier axe de notre partie pratique aux enseignants en souhaitant récolter le plus de données afin de répondre au questionnement de notre recherche.

I/ Description du questionnaire :

Avant d'amorcer la description de notre questionnaire et de mentionner les objectifs auxquels il est censé répondre, il s'avère pertinent de rappeler que le questionnaire peut apparaître un outil d'élaboration facile mais il requiert une certaine compétence de la part de celui qui l'adopte comme moyen de cueillette des données.

L'enquête relève d'une démarche scientifique, c'est pour cette raison qu'elle doit être conduite avec une rigueur méthodologique pour réduire le plus possible les risques qui peuvent en découler. Dans notre étude, nous avons opté pour le questionnaire comme outil nécessaire pour réaliser notre enquête. L'utilisation de la méthode du questionnaire est très rentable dans la mesure où c'est un instrument qui permet de récolter un maximum de données par le biais de questions, mobilise le moins de temps possible, permet un retour rapide des informations, aide à décrire, comparer ou expliquer.

Parmi les inconvénients majeurs du questionnaire, rappelons les suivants : le chercheur n'est pas en mesure de savoir si les réponses des sujets sont honnêtes et sincères ou parfois masquées, il ne peut pas s'assurer de la compréhension ni de l'interprétation qui vont être faites des questions par les sujets. Enfin, les questions

³¹⁷ D. GIRARD, « Enseigner les langues, méthodes et pratiques », BORDAS, Paris 1985, p 135

mal comprises peuvent mener à des réponses vagues qui ne répondent pas à l'objectif du départ.

En somme, nous avons tenté d'adapter notre questionnaire à la problématique, aux hypothèses et à l'objectif de notre travail en veillant à ce que les questions posées englobent tous les fils de notre recherche. Ainsi, envisager un enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle revêt une dimension associée à l'enseignant qui demeure l'explorateur des outils didactiques et l'accompagnateur de l'apprenant dans sa formation mais aussi à l'institution qui délimite les objectifs de toute démarche et en impose les contenus.

Le présent questionnaire est destiné à soixante enseignants du secondaire. Il se compose de vingt six questions majoritairement fermées.

Vu le rapprochement des objectifs des questions posées, nous avons jugé utile de les regrouper en sections en fonction des finalités visées. Dans ce qui suit, nous allons présenter les objectifs des questions.

<u>Profil des enseignants</u>	Q1/ Sexe : ☐ Femme ☐ Homme Q2/ Lieu de travail : ☐ Zone rurale ☐ Zone urbaine Q3/ Combien d'élèves avez-vous en classe ? ☐ Moins de 20 élèves ☐ Entre 20 et 30 élèves ☐ Entre 30 et 40 élèves ☐ Plus 40 élèves Q4/ quels sont les niveaux que vous enseignez ? ☐ Tronc commun ☐ 1ere année bac ☐ 2eme année bac Q5/ Depuis quand enseignez -vous le français ? ☐ Moins de 5 ans ☐ Entre 5 et 10 ans ☐ Entre 10 et 20 ans ☐ Plus de 20 ans
<u>La formation des enseignants à l'interculturel</u>	Q6/ Avez-vous bénéficié d'une formation portant sur l'interculturel ? ☐ Oui ☐ Non Si oui : Quand ? Où ?

	Quel est l'intitulé de cette formation ? Proposée par qui ? ☐ Le ministère de l'éducation nationale ☐ Autres (préciser)
<u>Le rôle de l'enseignant en classe du français langue étrangère</u>	Q7/ En tant qu'enseignant, vous considérez-vous comme un passeur culturel qui : ☐ Accompagne l'élève dans la construction de son identité culturelle tout en étant ouvert sur les autres cultures. ☐ Suscite l'intérêt pour la culture d'ici et d'ailleurs. ☐ Influence l'élève par sa vision positive ou négative de la culture étrangère. ☐ Autres
<u>Autour du texte littéraire : (caractéristiques ; intérêt pédagogique)</u>	Q8/ Quel est l'utilité de l'introduction des œuvres intégrales au cycle secondaire qualifiant par la nouvelle réforme ? ☐ Encourager l'élève à lire. ☐ Amener l'élève à avoir un langage littéraire ☐ Introduire l'élève dans un lieu de « travail de langue » (le texte littéraire est un lieu propice à l'analyse de figures de style, le discours...). ☐ S'ouvrir sur d'autres cultures. ☐ Enrichir le lexique de l'élève ☐ Enrichir la culture personnelle de l'élève ☐ Ouvrir les débats en classe ☐ Autres Q9/ Préférez-vous enseigner : ☐ Seulement la littérature maghrébine d'expression française. ☐ Seulement la littérature classique française. ☐ Les deux à la fois. Q11/ Pensez-vous que les textes littéraires pourraient être : ☐ Un lieu privilégié à la connaissance, seulement, de l'autre. ☐ Un lieu privilégié à la connaissance réciproque de soi et de l'Autre. ☐ Une représentation réelle du monde ☐ Autres Q12/ Croyez-vous qu'un enseignement culturel de la langue française pourrait avoir des effets négatifs sur l'identité culturelle des apprenants ? ☐ Oui ☐ Non ☐ Parfois Q13/ Croyez-vous qu'un enseignement culturel de la langue française pourrait contribuer à affirmer l'identité culturelle des apprenants ? ☐ Oui ☐ Non ☐ Parfois
<u>Texte littéraire</u>	Q14/ Comment décriviez-vous l'attitude de vos élèves lorsque le support didactique est un texte littéraire ? Vos élèves sont : ☐ Passifs ☐ Peu participatifs ☐ Actifs

<u>et apprenants :</u> <u>(Attitudes ;</u> <u>Difficultés)</u>	Q 15/ Quelles seraient parmi ces difficultés, celles qui empêcheraient d'habitude vos élèves à comprendre un texte littéraire : ☐ Difficultés lexicales ☐ Difficultés syntaxiques ☐ Manque de références culturelles ☐ Autres Q16/ Vos élèves sont plus motivés à lire : ☐ La littérature maghrébine d'expression française ☐ La littérature classique française
<u>Exploitation</u> <u>pédagogique du</u> <u>texte littéraire</u>	Q17/ Pendant la planification de vos cours avez-vous l'habitude de définir des objectifs concernant : ☐ Les représentations des apprenants sur la culture cible ☐ Les axes linguistiques, thématiques et stylistiques ☐ Les deux à la fois. ☐ Autres Q18/ Dans l'étude de l'œuvre intégrale vous donnez plus d'importance à : ☐ La dimension linguistique/ stylistique ☐ La dimension culturelle ☐ Les deux à la fois Q19/ Discutez-vous avec vos élèves les changements des faits culturels entre autrefois et aujourd'hui (le cas de la littérature maghrébine d'expression française) ? ☐ Oui ☐ Non ☐ Parfois Q20/ Dans l'analyse des faits culturels véhiculés par la littérature classique française : ☐ Vous intéressez seulement à la culture française ☐ Vous procédez à une comparaison entre la culture française et la culture maternelle de l'apprenant Q21/ En classe avez-vous l'habitude d'introduire de nouveaux textes traitant : ☐ Les phénomènes linguistiques et stylistiques étudiés ☐ Les thèmes dominants étudiés ☐ Un métissage entre la culture française et la culture marocaine ☐ Autres Q22/ Sentez-vous vraiment que l'apprenant face aux textes littéraires étudiés acquiert cette expérience culturelle ? ☐ Oui ☐ Non Q23/ Pendant la phase de l'évaluation, procédez-vous à une évaluation de la compétence (inter)culturelle de vos élèves ? ☐ Oui ☐ Non ☐ Parfois

<u>Les obstacles de la mise en place de la didactique interculturelle</u>	Q24/ Les obstacles récurrents qui entravent la mise en place de la didactique interculturelle sont : ☐ Manque de formation à l'interculturel ☐ Niveau linguistique insatisfaisant des étudiants ☐ Manque de référentiel de compétences interculturelles ☐ Effectif élevé des élèves ☐ Manque de matériel didactique adéquat ☐ Autres
<u>Former les apprenants du FLE à l'interculturel</u>	Q25/ A votre avis quelles peuvent être les effets de l'introduction des cultures étrangères en milieu scolaire ? ☐ L'acceptation de l'autre ☐ L'intégration facile dans la société ☐ Le rejet de l'autre ☐ Autres Q26/ Comment pouvez vous amener vos élèves à accepter une culture autre que leur propre culture ? ☐ En suscitant chez eux le désir de connaître leur culture ☐ En suscitant chez eux le désir de connaître la culture de l'autre ☐ En suscitant chez eux le désir de connaître leur culture et celle de l'autre

II/ Echantillonnage :

Le questionnaire a été remis à soixante enseignants exerçants dans la région Fès- Boulmane.

Ces enseignants sont répartis selon le sexe, l'expérience et le lieu de travail comme le montre le tableau suivant :

sexe		Expérience				Lieu de travail	
Homme	Femme	Moins de 5ans	Entre 5ans et 10ans	Entre 10ans et 20ans	Plus 20 ans	Zone rurale	Milieu urbaine
27	33	0	4	43	13	18	42

Constats :

A travers ce tableau, nous pouvons faire les constations suivantes :

_ Le nombre de femmes [55%] est supérieur à celui des hommes [45%].

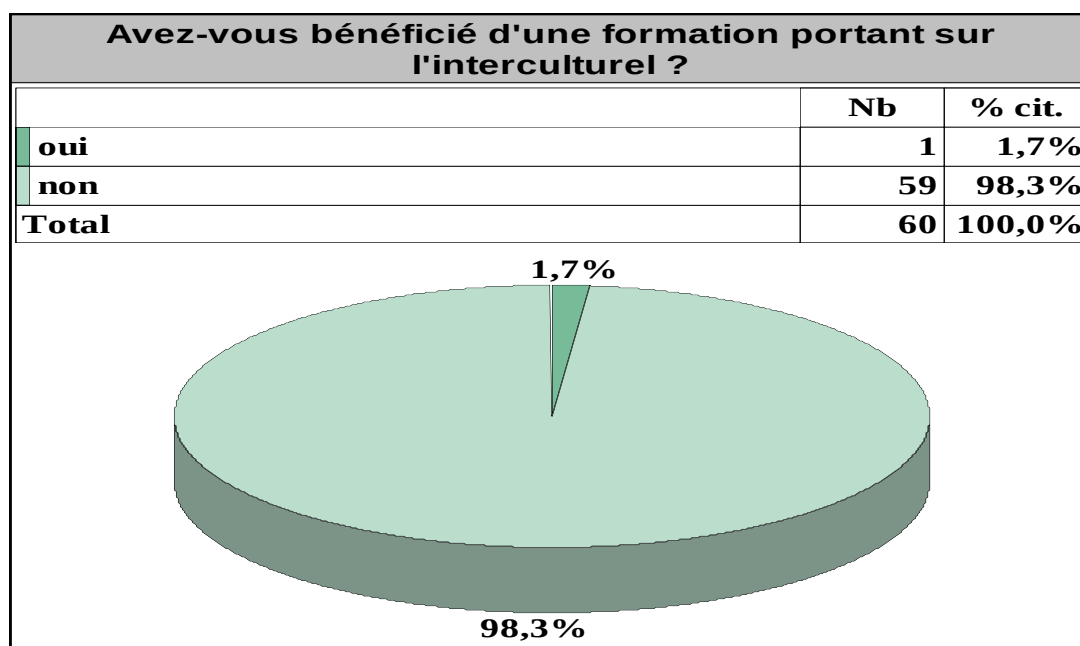
_ Pour ce qui concerne leurs anciennetés dans le domaine, [71,7%] des enseignants ont passé entre 10 ans et 20 ans d'expérience, [6,7%] ont passé entre 5ans et 10ans d'expérience et [21,7%] pour les treize enseignants qui dépassent 20ans d'expérience.

III/ Contenu et analyse des résultats :

Au nombre de vingt six, les questions peuvent être regroupées en rubriques selon leur apparition dans le questionnaire. Elles se rapportent essentiellement aux points suivants :

- 1/ La formation des enseignants à l'interculturel
- 2/ Le rôle de l'enseignant en classe du français langue étrangère
- 3/ Autour du texte littéraire : (caractéristiques ; intérêt pédagogique)
- 4/ Texte littéraire et apprenants : (Attitudes ; Difficultés)
- 5/ Exploitation pédagogique du texte littéraire
- 6/ Les obstacles de la mise en place de la didactique interculturelle
- 7/ Former les apprenants du FLE à l'interculturel

1. La formation des enseignants à l'interculturel :



La lecture de ce tableau nous fait face à une réalité choquante : la majorité écrasante des enseignants n'ont pas bénéficié d'aucune formation portant sur l'interculturel.

Synthèse :

La formation initiale des enseignants est actuellement l'objet de nombreux remaniements. Elle est sollicitée par de nombreuses questions en rapport avec l'actualité de l'éducation : citons pêle-mêle la violence à l'école, la place de l'informatique ou du multimedia, le développement psycho-moteur.

La société pluriculturelle dans laquelle nous vivons, marquée notamment par la mondialisation place l'école devant une diversité de défis qu'il est essentiel de relever. Quelle place la formation des enseignants accorde-t-elle à cette question ? Comment mettre en place une formation des enseignants à l'interculturel qui soit pertinente et efficace ?

Des formateurs d'enseignants, des chercheurs ont consacré à ce sujet des débats, des réflexions, des approches théoriques. Néanmoins, la mise en place concrète d'une formation des enseignants à l'interculturel est mal aisée. En outre, dans les régions de notre pays où la présence étrangère est plus discrète, moins perceptible, ce type de formation est même considéré comme accessoire.

R. Legendre rapporte que « la simple acquisition de connaissances n'est pas formation. Elle est plutôt instruction, somme d'informations ou encore encyclopédisme. En plus des connaissances nécessaires, la formation implique le développement d'habiletés et d'attitudes ainsi que l'intégration des savoirs dans la pratique quotidienne de la vie »³¹⁸. La formation comporte « un ensemble d'activités, de situations pédagogiques et de moyens didactiques ayant comme objectif de favoriser l'acquisition ou le développement de savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) en vue de l'exercice d'une tâche ou d'un emploi »³¹⁹.

Mais ces définitions sont très générales, présentant la formation comme une donnée universelle, indifférente au temps et à l'espace.

³¹⁸ R. Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris-Montréal, Larousse, 1988.

³¹⁹ R. Ibid

Examinée d'un point de vue étymologique, « la formation renvoie à un processus unificateur de mise ensemble, en sens, d'éléments et moments autrement séparés. Certains le définissent même comme fonction de l'évolution humaine ». Il ressort que le mot « former » est en équivalence avec « créer, constituer, composer, concevoir ». Il signifie donc une intervention très complète, très profonde, très globale, où l'être et la forme sont indissociables » [...] « La formation s'impose alors comme une action vitale essentielle intégrant entre autres l'éducation, l'instruction ou l'enseignement mais ne s'y réduisant pas »³²⁰. Citant B. Honoré, C. Clanet fait un constat quasi identique : « La visée de la formation nous paraît devoir être la découverte ou la reconnaissance d'un horizon personnel et d'un horizon social, faits de toutes les activités créatrices significantes, mises en œuvre individuellement et collectivement. Tout n'est pas « formé ». La constatation de l'inachèvement de la condition humaine donne un sens à la formation comme recherche des possibles. La formation, c'est donc le passage du « fermé à l'ouvert », c'est l'avènement de la connaissance, « une réelle connaissance, naissance ensemble d'aspects nouveaux de nous-mêmes et naissance d'un savoir dont nous partageons la création »³²¹

Cette autre approche du concept de formation est plus vivante, elle extirpe le savoir, la connaissance, de sa poussière et de sa gangue.

Vue sous cet angle, même si elle a une fonction spécifique, la formation initiale des enseignants constitue un dispositif complexe, comprenant à la fois une formation générale, des formations disciplinaires et une formation professionnelle sous la forme de stages, autant de dimensions dont la dynamique, l'articulation culturellement équilibrée posent souvent problème car elle ne peut faire l'économie d'une question fondamentale : Comment, dans cette formation initiale des enseignants, promouvoir une formation multi- ou pluriculturelle ?

³²⁰ Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Ed. Nathan, 1994.

³²¹ Claude CLANET, L'interculturel, Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, collection Interculturels, 1990.

L'interculturalité commence au contact du groupe-classe, quand celui-ci est d'origine multiculturelle et multilingue et au contact de l'enseignant, quand ce dernier est le représentant de la langue-culture qu'il enseigne. En contexte exolingue, les apprenants sont majoritairement issus de la même culture et les professeurs sont généralement des natifs de la culture-cible quand l'enseignement est dispensé aux adultes en milieu universitaire ou professionnel. En milieu scolaire, l'enseignant partage fréquemment la même langue-culture que les apprenants.

La relation à l'autre réside dans le rapport que les apprenants entretiennent avec les matériels d'apprentissage. La démarche interculturelle est une démarche d'apprentissage. Que l'enseignant soit natif ou non, l'approche interculturelle amène ce dernier à exprimer ses valeurs et à dévoiler certaines attitudes. Par conséquent, lui aussi, à l'instar des apprenants, doit aborder des aspects de l'apprentissage qui déclencheront des processus sociopsychologiques. Il est donc nécessaire dans la formation à visée interculturelle, que l'enseignant puisse objectiver ses expériences interculturelles tout en les comparant à celles des autres : l'approche interculturelle incombe à l'enseignant de faire l'expérience du caractère ethnocentrique de sa culture, de la déstabilisation, du retour sur soi, de la relativisation de sa culture, etc. tout comme pour les apprenants en classe. Il devra apprendre à analyser objectivement des données culturelles subjectives pour pouvoir effectuer cet apprentissage. Mais la formation pour une démarche interculturelle implique également de transmettre à l'enseignant des moyens pédagogiques et des données théoriques ne serait-ce que sur le concept de culture, de compétence culturelle et interculturelle, mais aussi sur la signification de la « stéréotypie », ce qui nécessite, en outre, une introduction à la psychologie sociale. Un apprentissage interculturel doit obligatoirement passer par l'apport théorique sans lequel les implications didactiques seraient irréalisables ou ne seraient que le reflet d'applications toutes faites. Il ne faut pas perdre de vue que la formation doit viser à l'auto-construction pédagogique de l'enseignant : objectifs d'apprentissage de l'approche interculturelle, activités d'apprentissage, contenus et supports à privilégier. La pédagogie interculturelle appelle également à la prise en compte de

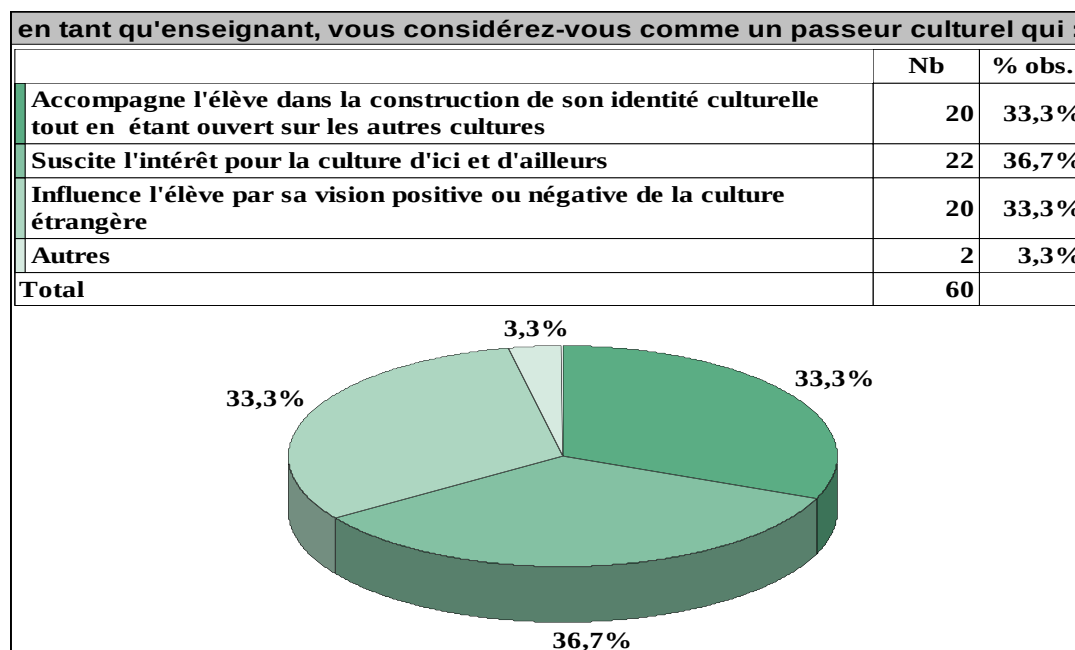
la culture d'apprentissage et des comportements d'apprentissage des apprenants en relation avec la culture d'enseignement du professeur (culture professionnelle).

L'orientation anthropologique de l'apprentissage culturel doit, par ailleurs, amener les enseignants à se pencher sur les disciplines autres que la linguistique ou la littérature ; nous devons prendre ici en considération le fait que l'approche culturelle n'est plus un simple complément à l'enseignement/apprentissage de la langue. L'enseignant doit acquérir certaines capacités et non seulement des savoirs livresques sur la connaissance de faits culturels ou « civilisationnels » étrangers. Il doit pouvoir établir le degré d'importance de certaines données culturelles et établir les moyens d'apprentissage ; être capable d'interpréter la dimension culturelle dans la communication ; connaître suffisamment la culture-source pour juger des rapports entre les deux cultures, afin de pouvoir comprendre, interpréter ou comparer des éléments issus de cette culture, ce qui implique une formation à l'analyse dans le but de rendre compte de ces données aux apprenants ; choisir les bons supports d'apprentissage et apprendre à les utiliser (TICE, mais aussi graphiques, statistiques, etc. ; savoir constituer une typologie d'activités en fonction des objectifs culturels à atteindre, etc.).

Les disciplines annexes de la linguistique doivent aussi faire partie de la formation des enseignants, s'ils souhaitent travailler sur le rôle que joue la culture dans les échanges communicatifs. La formation des enseignants devra comporter un volet ethnographique, anthropologique, sociolinguistique ou encore pragmatique qui puisse leur apporter des outils méthodologiques, car toute signification passe par un contexte socioculturel dans lequel les comportements, les perceptions, les interprétations ne sont pas identiques. Le sens d'un message se décode à partir de son signifié, de sa pertinence situationnelle et de ses traits connotatifs. Les éléments connotatifs exprimant la subjectivité et l'émotivité sont variables dans les cultures et particulièrement présents dans les documents médiatiques. D'ailleurs, dans une perspective communicative, tout comme pour la pragmatique de la langue qui rend compte de l'action langagière des locuteurs, l'étude de certains types de discours permettrait de rendre compte de la façon dont la culture est utilisée dans la communication. Une « pragmatique de la culture » permettrait l'accès à la culture

en actes. Ainsi, quelques disciplines annexes de la linguistique sont indispensables à la formation des enseignants. Dans le cas contraire, la culture continuera à faire l'objet de considérations théoriques de surface, ce qui empêchera toute initiative d'apprentissage concret des enseignants.

2. Le rôle de l'enseignant en classe du français langue étrangère



La majorité des enseignants interrogés optent pour la première et la deuxième réponse : l'enseignant est considéré comme un passeur culturel qui suscite l'intérêt pour la culture d'ici et d'ailleurs et qui accompagne l'élève dans la construction de son identité culturelle tout étant ouvert sur les autres cultures. Presque le tiers pense que l'enseignant peut influencer l'élève par sa vision positive ou négative de la culture étrangère.

Synthèse :

Avant de considérer l'enseignant comme un passeur culturel, il faut d'abord se pencher un peu sur le terme « passeur ».

Il s'agit là d'un vieux mot qui correspond, dès le Moyen Âge, à celui qui fait franchir un obstacle, et en particulier un fleuve. Personnage de conte ou de mythologie, il embarque le voyageur vers des rives inconnues. On connaît aussi « le passeur » qui fait passer clandestinement les frontières, par des chemins souvent obscurs ou détournés. Ces connotations quelque peu mystérieuses ne sont pas pour nous déplaire, et surtout l'allusion au voyage. C'est probablement à un voyage que nous devons inviter les élèves à participer. Non un voyage sans retour, mais un voyage qui peut transformer celui qui accepte l'offre du guide, si toutefois il ne se contente pas d'un rôle passif, s'il est convié, même, à prendre la rame. Un voyage où il ne s'agit pas de renoncer aux charmes de la rive de départ vers laquelle on revient continuellement, mais qui ne sera jamais tout à fait la même quand on aura goûté les fruits d'un monde plus vaste, plus riche.

Citons ici les propos d'un intellectuel anglais, Richard Hoggard qui, issu des classes populaires, évoque ce que lui a apporté l'entrée dans le monde de la culture : « Après une rupture de ce genre, vous n'êtes plus jamais pleinement à l'aise avec votre culture locale, quel qu'en soit le niveau, culture de taudis, de grand ensemble, de pavillon de banlieue, de maison de maître ou de château. Vous pouvez faire la paix avec votre culture d'origine, vous pouvez apprendre jusqu'à un certain point à être à l'aise avec elle, vous pouvez en venir à la respecter ; mais vous ne pouvez plus en être l'indigène à part entière, et ce n'est pas à regretter ; vous avez goûté le fruit défendu »³²²

Si l'enseignant aide à effectuer ce voyage, il devient donc ce passeur vers une « culture » qui « vaut la peine », une culture dans laquelle lui-même se doit d'être plongé, bien que le voyage soit une occasion continuelle d'aller plus loin. Passeur « cultivé » s'il veut être « culturel », et « cultivé » en particulier dans son domaine spécifique, celui de la pédagogie, sans laquelle il ne peut y avoir de passage pour tous.

³²² Richard Hoggard, la culture du pauvre, Collection « le sens commun », 1991, p. 123

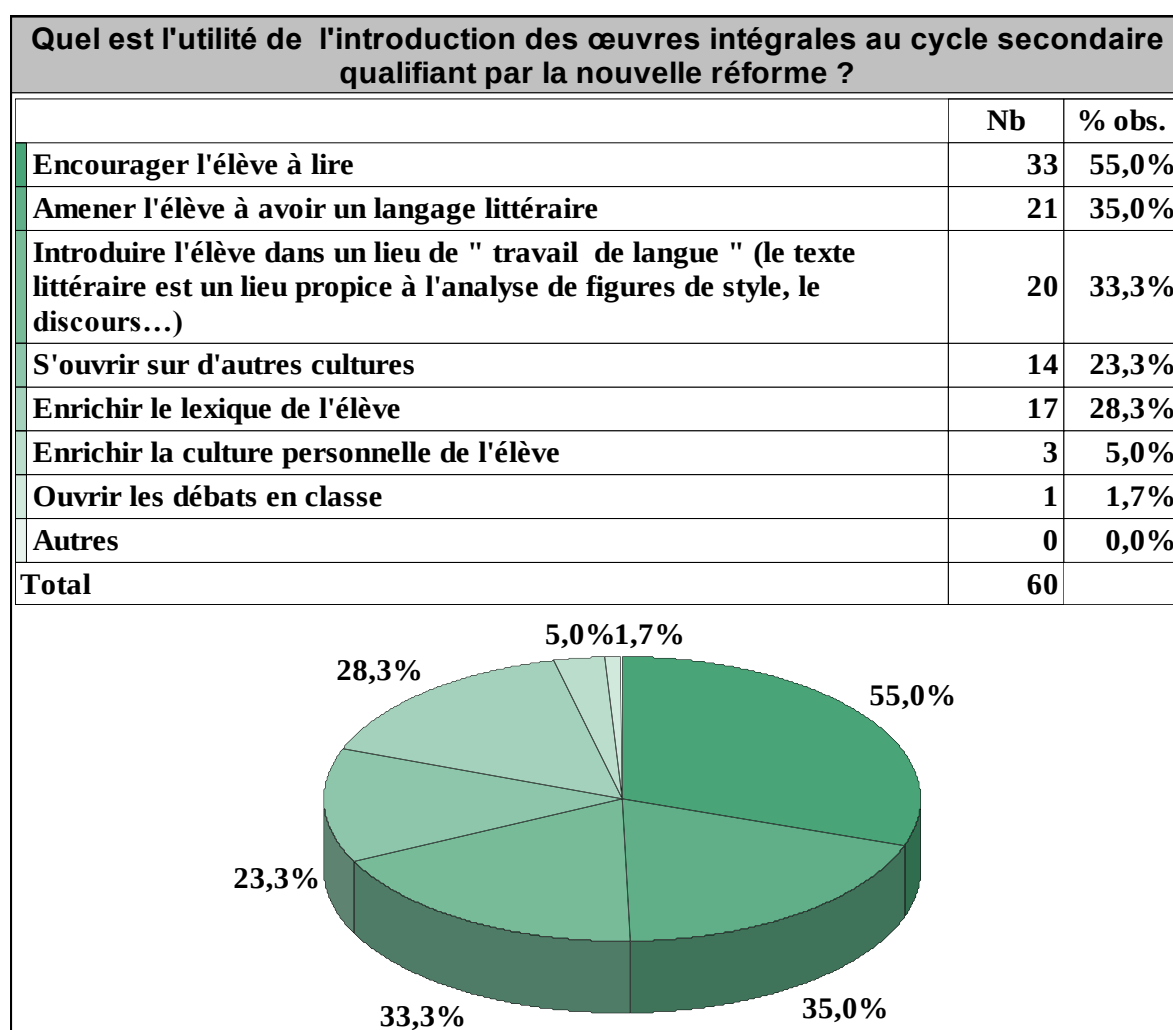
Dans une classe de langue où s'entrecroisent la culture de l'apprenant et celle véhiculée par la langue enseignée, l'enseignant a pour mission de permettre le développement optimal (aux plans cognitif, affectif et culturel) d'apprenants parfois très différents les uns des autres, et souvent très différents de lui-même. Cette confrontation aux différences ainsi que leur gestion au sein de la classe constituent des défis importants. En s'inscrivant dans une perspective interculturelle, l'enseignant peut emprunter plusieurs voies dans le but est d'orienter la vision que ses apprenants permet d'avoir de la langue étudiée et de la culture qui lui est associée. Il ne s'agit pas de présenter une vision positive ou négative du pays et du peuple étrangers, mais plutôt de susciter la curiosité et l'ouverture d'esprit des apprenants sans qu'il y ait surestime ou sous-estime de sa propre culture. Pour ce faire, l'enseignant doit développer chez ses apprenants le goût des langues, le désir de connaître l'autre, la volonté de s'émanciper en se référant aux principes et aux valeurs provenant de la langue qu'il apprend. Cependant, ce que l'enseignant doit se demander n'est pas la quantité d'informations sur un pays et sa culture qu'il doit inclure dans son cours mais la manière qu'il doit adopter afin d'aider l'apprenant à entretenir des relations positives avec les personnes.

Ainsi, l'enseignant n'appartenant pas à la culture étrangère, a l'avantage de considérer cette culture à distance et de faire comprendre à son apprenant de manière explicite, les fondements de ses représentations et la manière dont ses valeurs et ses conduites peuvent être jugées par d'autres, étant donné que tous les deux partagent le même arrière-plan culturel. Il n'a pas à tout savoir sur les cultures étrangères. Son travail est essentiellement axé sur la prise en charge de manières dont l'apprenant réagit face aux autres tout en l'encourageant à être plus observateur vis-à-vis des différences culturelles afin qu'il soit mieux préparé à l'altérité. Ce même enseignant est appelé à clarifier l'opacité des prises de positions de l'apprenant, il s'efforcera d'éliminer les stéréotypes et préjugés, à réfléchir aux méthodes avec lesquelles il peut amener ses apprenants à s'approprier cette conscience interculturelle en les aidant à s'adapter et à se retrouver dans des situations problèmes.

Enfin, il doit jouer et remplir son rôle de médiateur culturel qui doit concevoir que l'apprenant vient à l'école pour forger son identité qui lui permettra de devenir un citoyen envisageant un meilleur avenir. La formation qu'il dispense prendra en charge le volet culturel comme un ensemble hétérogène de connaissances à intérioriser, pour cela il doit être doté d'aptitudes à former des citoyens créatifs, responsables, et surtout sensibles à la diversité culturelle.

3. Autour du texte littéraire : (caractéristiques ; intérêt pédagogique)

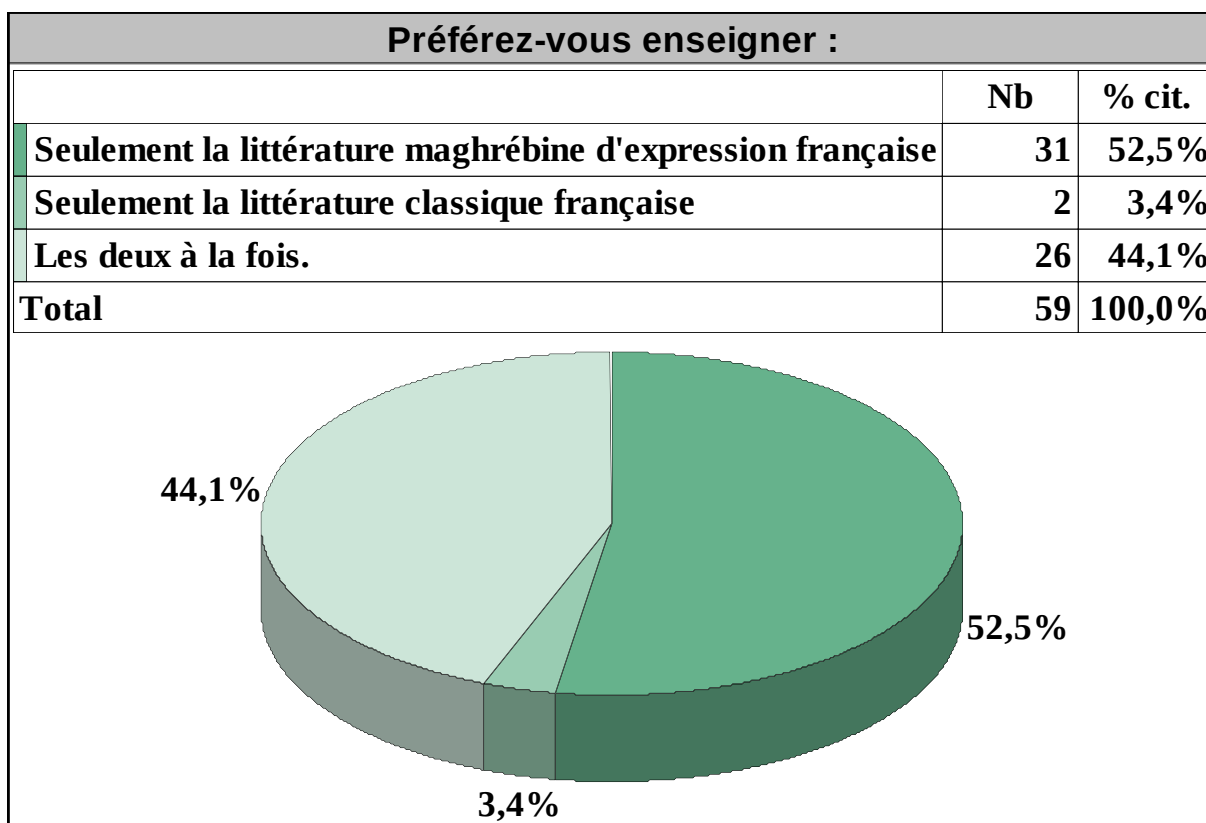
a) L'utilité de l'intégration de l'œuvre intégrale au cycle secondaire qualifiant



Les avis ne diffèrent pas. La majorité pense que l'intégration du texte littéraire au cycle secondaire qualifiant a pour but d'encourager l'élève à lire. 35°/°

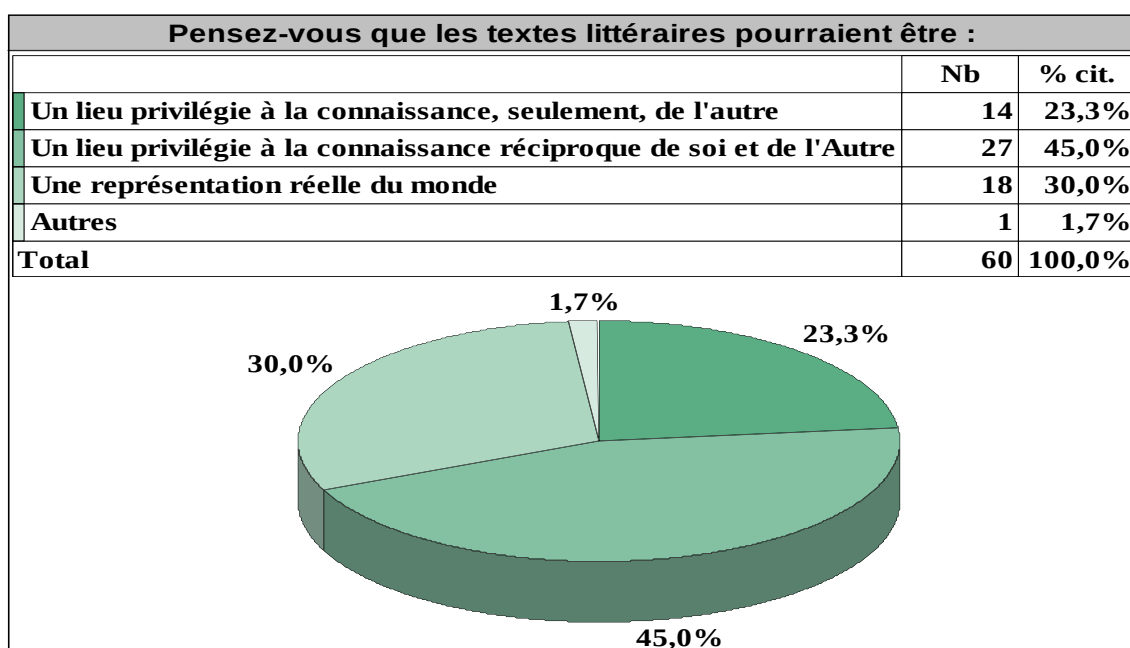
trouvent que la lecture de l'œuvre intégral amène l'élève à avoir un langage littéraire alors que 33,3° des enseignants interrogés croient que le texte littéraire est le lieu propice de travail de langue. Seulement 23,3° des enseignants considèrent le texte littéraire comme une ouverture sur d'autres cultures.

b) La littérature française ou la littérature maghrébine d'expression française :



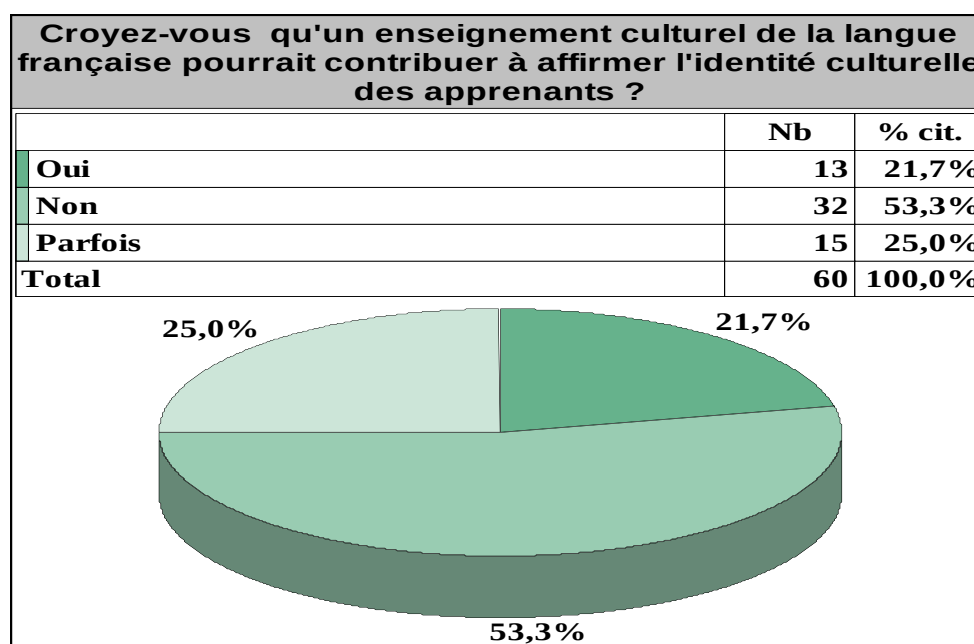
Il est à noter que la majorité des enseignants interrogés affirment qu'ils préfèrent enseigner la littérature maghrébine d'expression française car elle traite des sujets et des thèmes proches de la vie quotidienne des élèves, alors que 44,1° des enseignants préfèrent enseigner en même temps la littérature maghrébine d'expression française et la littérature classique française ; selon eux cette diversité des textes littéraires favorise la diversité culturelle chez les élèves.

c) L'intérêt pédagogique du texte littéraire :



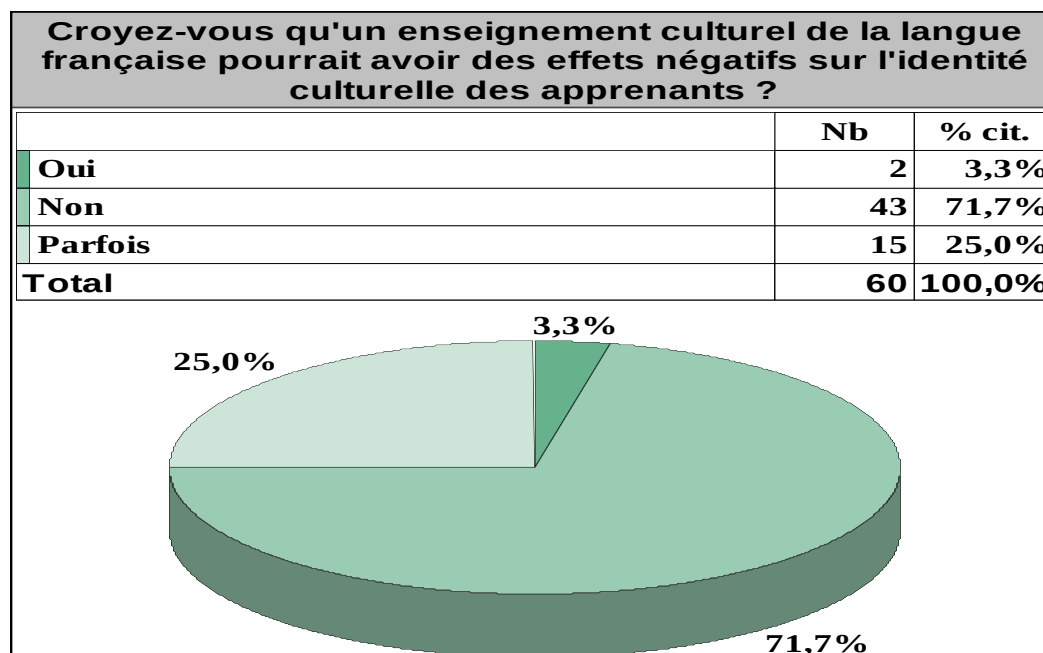
Les enseignants sont presque sur la même longueur d'onde. Entre 30% et 45% pensent que le texte littéraire est une représentation réelle du monde et aussi un lieu privilégié à la connaissance réciproque de soi et de l'autre. Seule une minorité affirme que le texte littéraire favorise la connaissance 'seulement, de l'autre.

d) L'enseignement culturel de la langue française :



A cette question au sujet de l'impact de l'enseignement culturel de la langue française sur l'identité culturelle des apprenants, la majorité des enseignants affirme

que l'enseignement d'une langue étrangère ne contribue pas à affirmer l'identité culturelle des élèves.



Le même constat ! La majorité écrasante des enseignants affirme que l'enseignement culturel de la langue française en classe F.L.E n'a aucun effet négatif sur l'identité culturelle des apprenants

Synthèse :

Comme l'enseignement d'une culture étrangère est interdépendant de celui de la langue étrangère, l'axiome selon lequel langue et culture impliquent une relation d'appartenance réciproque peut se vérifier aisément.

Selon Lévi-Strauss, cette relation peut être étudiée sous trois points de vue « Une langue peut être considérée, soit comme un produit de la culture ordinaire dans laquelle elle est en usage, soit comme une partie de cette culture, soit comme condition de celle-ci. »³²³. Effectivement, une langue est en elle-même un produit culturel. Elle naît et évolue grâce à un groupe social qui la reconnaît, l'utilise et continue à la transmettre. La langue est une partie de la culture, car les individus se servent de la langue pour codifier et caractériser les composantes culturelles de leur

³²³ Lévi-Strauss, C. 1958). Anthropologie structurale. Paris: Plon. p : 78

société. La langue est aussi un objet culturel essentiel dont de nombreuses institutions assurent sa diffusion dans le monde entier. Elle est en outre une pratique sociale au moyen de laquelle la culture s'exprime et se transmet, car c'est à travers la langue que nous étudions et pensons une culture.

Sur le plan sociolinguistique, la langue permet à tout individu d'affirmer son appartenance sociale. La langue et ses variations linguistiques l'autorisent à faire des choix lexicaux et discursifs dans le but de manifester son adhésion à certaines normes, valeurs ou, au contraire, à s'en éloigner.

La langue nous confère également la possibilité d'affirmer notre identité culturelle par l'utilisation de dialectes ou de langues régionales. Elle reflète aussi une certaine vision du monde. Au XIX^e siècle l'anthropologue allemand Von Humboldt affirmait que chaque langue transmettait une façon spécifique de voir le monde. Plus tard, les ethnolinguistes Sapir et Whorf introduisirent la notion de *vision du monde* (« World view »). Pour ces scientifiques, la vision du monde est caractérisée par les représentations qu'un groupe culturel perçoit dans le monde réel qui l'entoure. Ainsi, une même réalité est interprétée de manière différente par des groupes culturels distincts.

La langue et la culture sont en étroite corrélation, la langue est à la fois un élément qui compose la culture d'une communauté et l'instrument à l'aide duquel l'individu va verbaliser sa vision du monde. Elle porte en elle tous les éléments et les traces culturels d'une société, c'est à travers les mots qu'on découvre les valeurs des peuples et c'est la langue qui concrétise la pensée.

Plusieurs éléments du système culturel, tels que les traditions ou les règles morales, se manifestent par le biais de la langue. En d'autres termes, la langue matérialise la culture en la rendant active, elle assure sa mise en mouvement et c'est du côté de l'activité sociale que la langue acquiert sa pertinence. En ce sens, la langue est le moyen d'accès privilégié sinon irremplaçable à une autre culture, la connaissance des mots et de leurs significations exige une connaissance culturelle. Chaque culture s'exprime dans une culture différente, chaque peuple énonce ses pensées et ses idées en se référant à sa façon de percevoir le monde et à son

expérience. Il est donc illusoire de penser que seule la connaissance de la langue permet la compréhension car la « grammaticalité n'est pas la condition nécessaire et suffisante de la production de sens »³²⁴, et de la même façon, si l'on veut comprendre la manière de vivre d'un peuple, ses conceptions, il suffira d'examiner sa langue.

Il est primordial que l'enseignement d'une langue étrangère soit associé à celui de la culture dans laquelle cette langue est imprégnée. La langue est porteuse de manières de voir, de l'histoire des peuples, elle incarne les valeurs et les artefacts d'une culture. Par conséquent, l'intérêt d'apprendre une langue est extrêmement réduit si la langue est décontextualisée. C'est dans l'espace de l'interaction entre la culture de l'apprenant et celle véhiculée par la langue étrangère qu'émerge le concept d'interculturel. Enseigner une langue étrangère, c'est permettre aux apprenants de connaître de nouveaux systèmes de signification et les valeurs qui s'y rattachent en leur fournissant l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences et de réfléchir sur leur propre système culturel. La démarche interculturelle dans un cadre scolaire est un processus ayant pour objectif de sensibiliser les apprenants à de nouvelles perceptions du monde pour qu'ils arrivent à une conscience plus profonde de leur propre culture à travers une immersion qualitative dans une culture étrangère au moyen de supports déclencheurs de comparaison interculturelle.

La démarche interculturelle prend appui sur la culture d'origine de l'apprenant. Il s'agit de la valoriser tout en l'initiant à la décentration. En termes plus concrets, les apprenants d'une langue étrangère sont appelés à porter un regard critique et objectif vis-à-vis de leur propre culture car certains ont tendance à idéaliser leur culture en s'y attachant exclusivement au point de rejeter l'autre culture. C'est dans la confrontation avec une autre culture que les apprenants vont mieux prendre conscience de leur identité tout en réactualisant leurs connaissances de leur propre culture.

L'apprenant va connaître une autre perception du monde à travers ce qu'il sait déjà dans sa culture étant donné qu'il ne peut aborder l'apprentissage d'une culture étrangère, vierge de tout savoir culturel. Sa langue maternelle porte déjà une

³²⁴ P. Bourdieu. 1982. « Réponses », Paris, Ed. Librairie Arthème /Fayard, p. 116.

première culture. Le contact d'un locuteur avec une culture autre que la sienne par le truchement de la langue peut le conduire à une relativisation de ses propres pratiques sociales, de ses convictions et de ses croyances. Dans cette perspective, il est important de dépasser et non d'abandonner son système référentiel pour se mettre à la place de l'autre. Le travail de la démarche interculturelle consiste essentiellement à aider les apprenants à s'approprier et à saisir les traits culturels qui permettent l'accès à l'univers de l'autre à savoir : l'histoire, les modes de pensée, les symboles et les valeurs. Une fois entraînés à ces éléments, ils peuvent revenir à leur propre culture, enrichis par le changement et l'expérience.

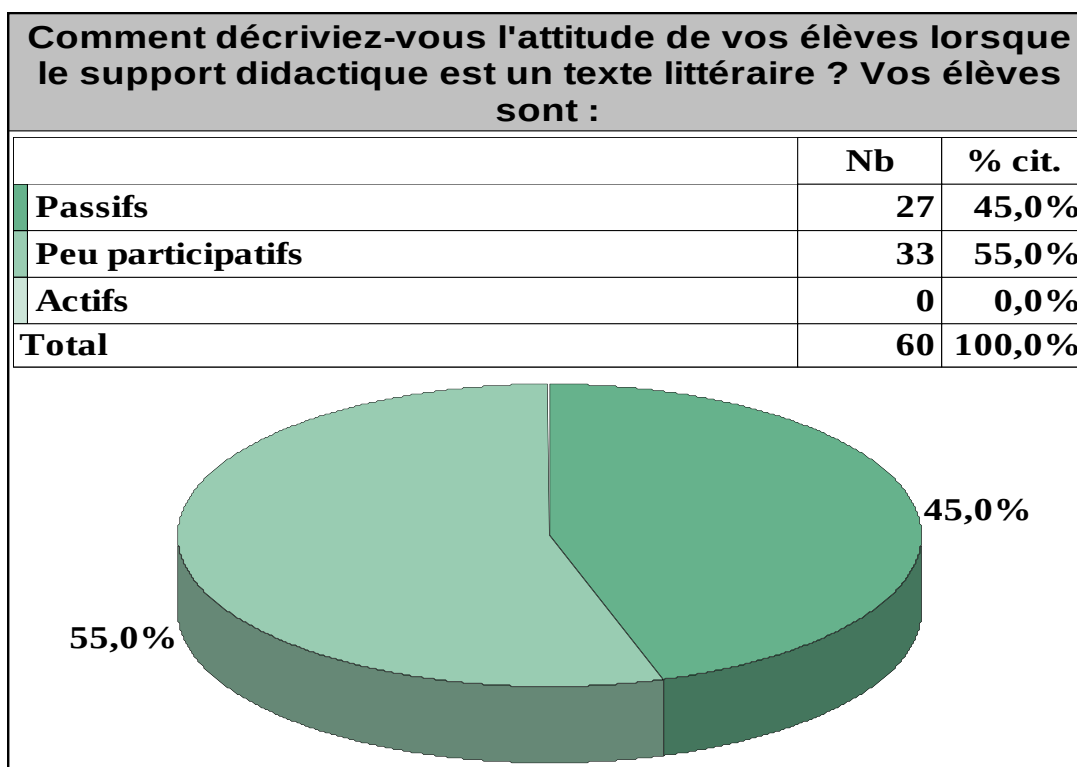
Cette démarche aspire à habituer l'apprenant à passer d'un univers à l'autre, à regarder avec une optique différente, à provoquer des isomorphismes cognitifs et émotifs, pour comprendre comment pensent et sentent les autres, pour venir ensuite dans sa propre culture, en ayant mieux conscience de la réalité de ses propres racines culturelles. La formation à l'interculturel ne se réalise ni par une simple transmission de connaissances ni par mimétisme de comportements, mais par l'exercice et l'expérience. La compréhension des points de vue différents et leur rapprochement ont toujours constitué des finalités proclamées dans cette formation. Dans une approche interculturelle, l'objectif de l'enseignement des langues étrangères est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'attente en matière de langue et de culture. On initie l'apprenant à la tolérance et à l'acceptation de l'autre et à la diversité linguistique et culturelle. On lui donne la chance de vivre l'interculturel et de s'épanouir socialement et intellectuellement.

La familiarisation de l'apprenant avec la culture de l'autre peut construire ou détruire l'apprenant selon les contextes et les utilisations qu'on en fait.

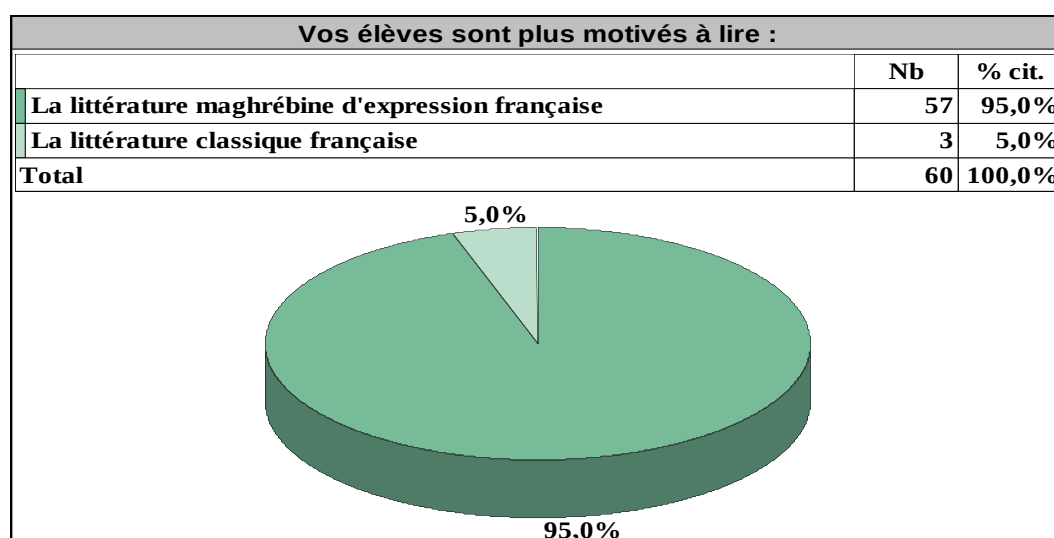
La compétence interculturelle consiste bien à passer du rejet culturel à la richesse interculturelle.

4. Texte littéraire et apprenants : (Attitudes ; Difficultés) :

a) Attitudes des élèves :



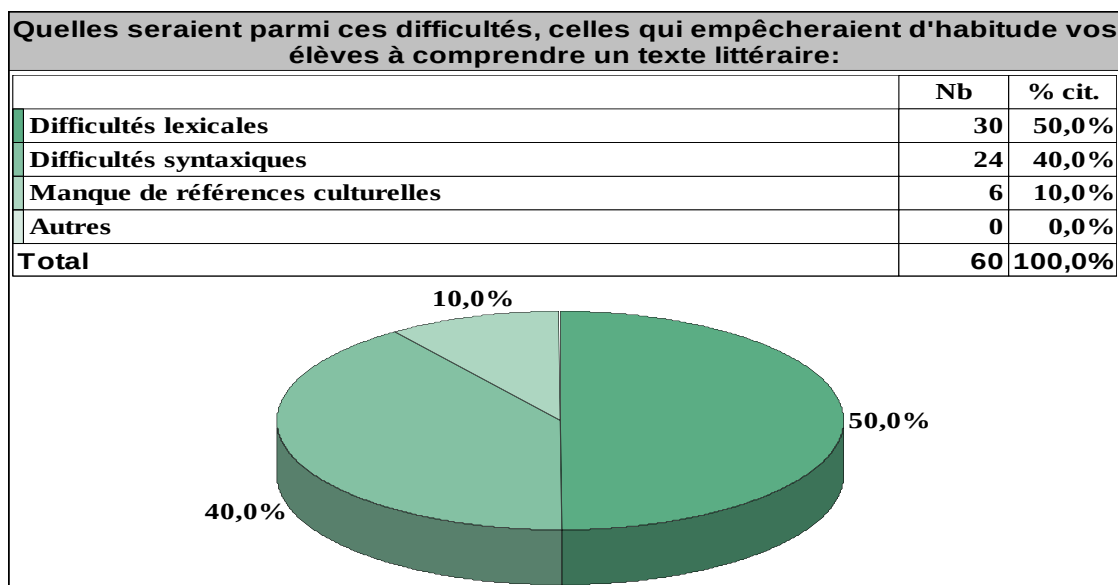
Cette question vise à savoir l'attitude des élèves lorsque le support didactique est un texte littéraire. D'après les résultats, 55% des élèves sont peu participatifs dans la séance consacrée à l'étude de l'œuvre intégrale alors que 45% sont totalement passifs.



Les élèves du cycle secondaire qualifiant sont invités à étudier deux types de la littérature : la littérature maghrébine d'expression française et la littérature

classique française. La lecture des réponses des enseignants interrogés nous montre clairement que la majorité écrasante des élèves préfèrent lire la littérature maghrébine d'expression française que la littérature classique française car ils arrivent à trouver leur identité et leur culture dans cette littérature.

b) Difficultés des élèves face au texte littéraire :



Comme on a constaté dans le premier tableau, les élèves sont passifs lorsque le support didactique s'agit du texte littéraire car l'analyse et la compréhension de ce dernier exige la présence de plusieurs compétences et capacités choses qu'on ne peut pas trouver chez la majorité de nos élèves qui souffrent de plusieurs difficultés comme montre ce tableau. 50% des élèves ont des difficultés lexicales, 40% des problèmes syntaxiques et 10% souffrent de manque de références culturelles.

Synthèse :

La nouvelle réforme de l'enseignement de la langue française au cycle secondaire qualifiant marocain a imposé l'introduction du texte littéraire dans le programme scolaire sans faire attention aux innombrables difficultés face à lesquelles l'élève marocain reste en situation de faiblesse.

La lecture du texte littéraire peut poser un bon nombre de problèmes aux apprenants étrangers et qui varient selon la compétence linguistique de ceux-ci et leurs connaissances des codes culturels que le texte véhicule implicitement ou explicitement. Ces difficultés que rencontrent les élèves en lisant un texte et qui entravent leur interprétation peuvent être recensée, en trois grandes catégories³²⁵:

1. Les difficultés d'ordre linguistique :

En effet, l'acquisition d'une compétence linguistique est nécessaire à l'accès des sens du texte littéraire. La connaissance de la langue étrangère appelle forcément à mettre en place certains savoir et savoir-faire acquis auparavant, c'est-à-dire, savoir mettre en relation les règles, de grammaire, de syntaxe..., qui fondent cette langue et qui permettent aux apprenants d'accéder au plaisir du texte littéraire puisque celui-ci est le lieu où toutes les règles sont revendiquées.

2. Les difficultés d'ordre cognitif :

Les apprenants ne reconnaissent les personnages et les scènes évoqués dans le texte que s'ils sont nommés et ils ne retiennent les informations autour de ces éléments qu'après avoir trouvé leurs dénominations dans le texte. Il est difficile pour eux de mettre en relation les informations trouvées dans le texte et de reconstruire les sens dispersés ici et là. Cela est souvent dû à la pratique erronée de la lecture. En effet, les élèves lisent passivement dans le but de trouver un sens qu'ils associeront forcément avec le titre ou le thème même du texte. Ils ne cherchent pas à rassembler les pièces du puzzle puisqu'ils en sont incapables.

3. Les difficultés d'ordre culturel :

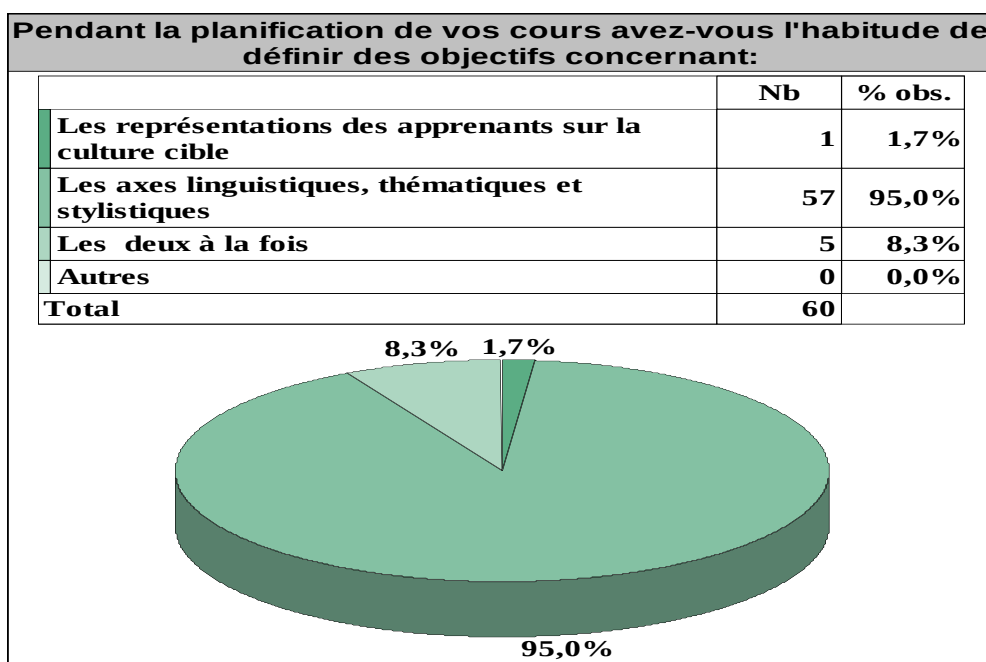
Interpréter un texte littéraire suppose un certain partage des référents culturels entre l'écrivain et le lecteur. Cela dit, tout texte littéraire porte en lui une somme de valeurs culturelles qui deviennent aussitôt un obstacle pour le lecteur s'il ne les connaît pas ou qu'il ne partage pas. Ces obstacles culturels engendrent une

³²⁵ C'est en nous référant à l'ouvrage de Catherine Tauveron cité déjà précédemment que nous avons recensé ces difficultés.

incompréhension du texte ou encore une mal compréhension. En effet, les textes littéraires les plus abordables sont « ceux qui véhiculent le plus grands nombres de lieux communs culturels [...] qu'on suppose partagés quand on n'a jamais pris, en classe, la peine de les construire. »³²⁶.

Nous partageons ici l'avis d'Amor Séoud qui affirme que la langue ne trahit pas toujours le sujet mais « c'est sa nature, celle qu'il a intégré de manière consciente ou non avec sa langue maternelle »³²⁷ qui le trahit. C'est à cette difficulté que nous prêterons le plus d'attention et à laquelle nous tenterons d'apporter des solutions

5 / L'exploitation pédagogique du texte littéraire :

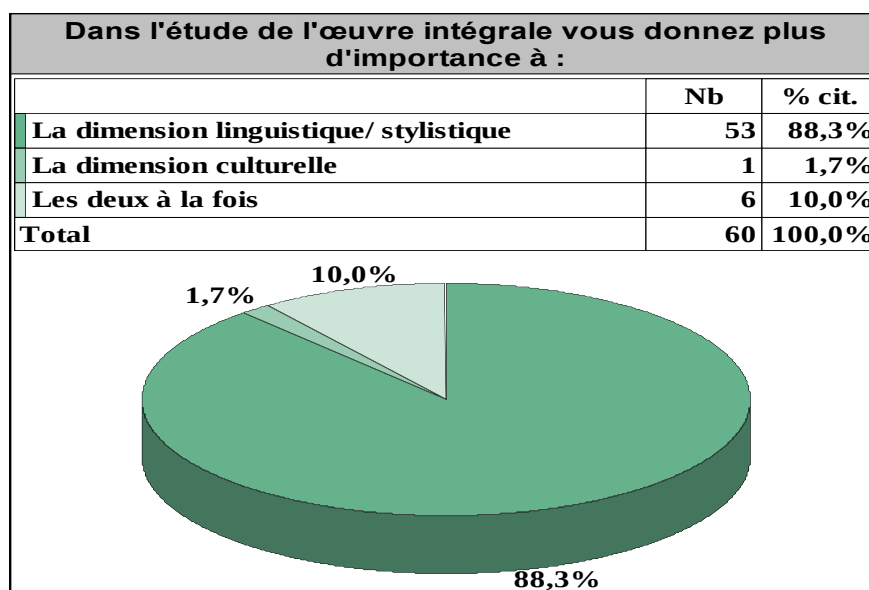


La majorité opte pour la deuxième réponse selon laquelle les objectifs définis pendant la planification des cours sont consacrés seulement aux axes linguistiques, thématiques et stylistiques. Les objectifs interculturels sont presque absents de la planification des cours. Seulement 8,3% des enseignants qui visent un équilibre

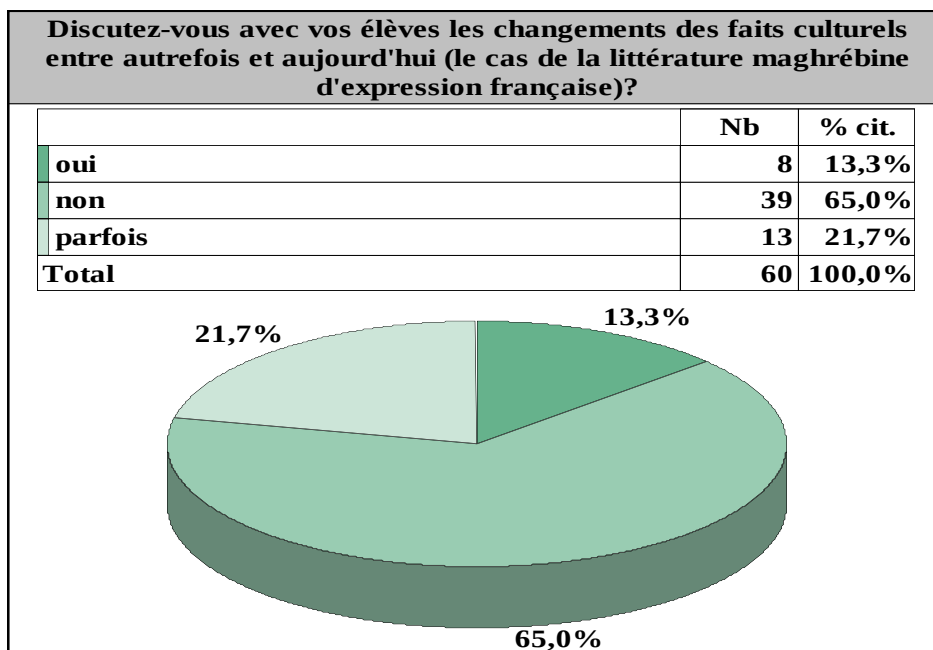
³²⁶ Ibid. p.20

³²⁷ SEOUD, A.: 1997, 13

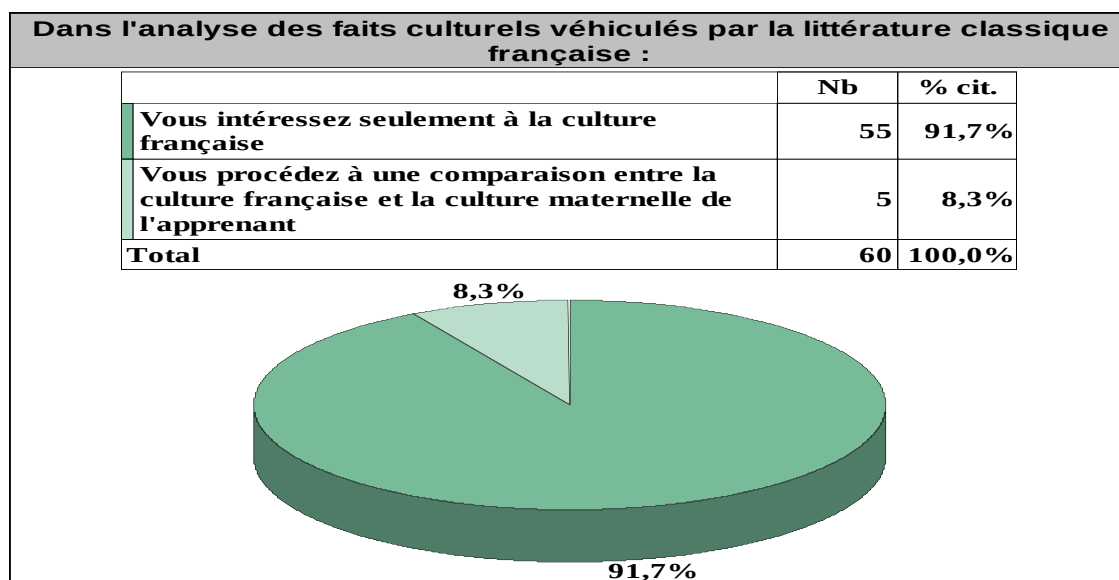
entre l'enseignement de l'aspect culturel et de l'aspect linguistique de la langue étrangère.



Les réponses ici sont presque similaires aux premières, la dimension linguistique et stylistique est privilégiée dans l'étude de l'œuvre intégrale, pour ces enseignants le texte littéraire est un lieu propice pour l'analyse linguistique et stylistique de la langue étrangère.

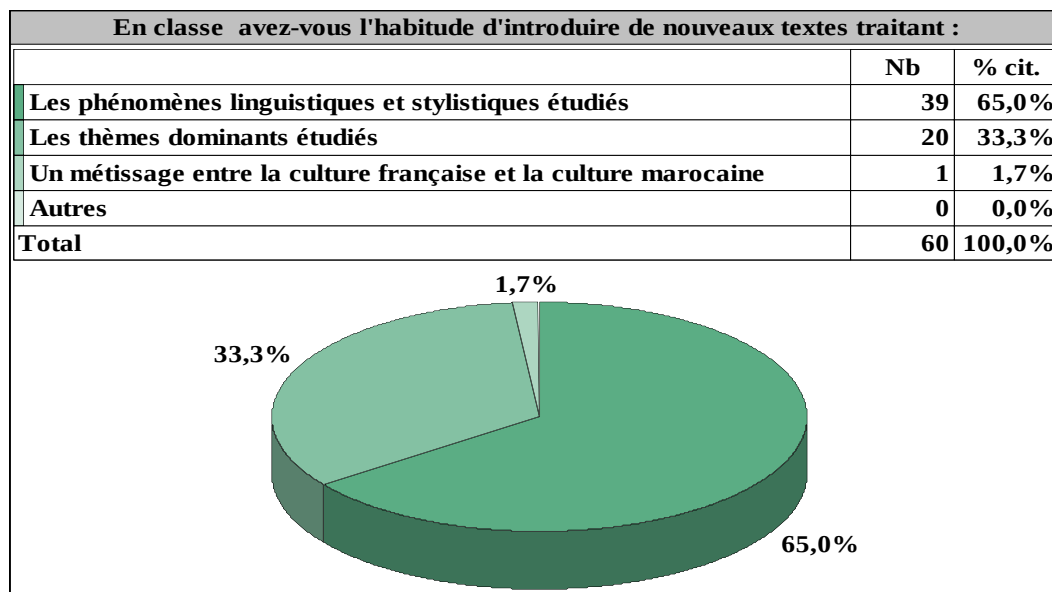


La majorité écrasante ne discute pas avec ses élèves les changements des faits culturels entre autrefois et aujourd'hui surtout dans la littérature maghrébine d'expression française. Cet aspect est presque marginalisé dans le traitement de ces textes dans nos classe F.L.E

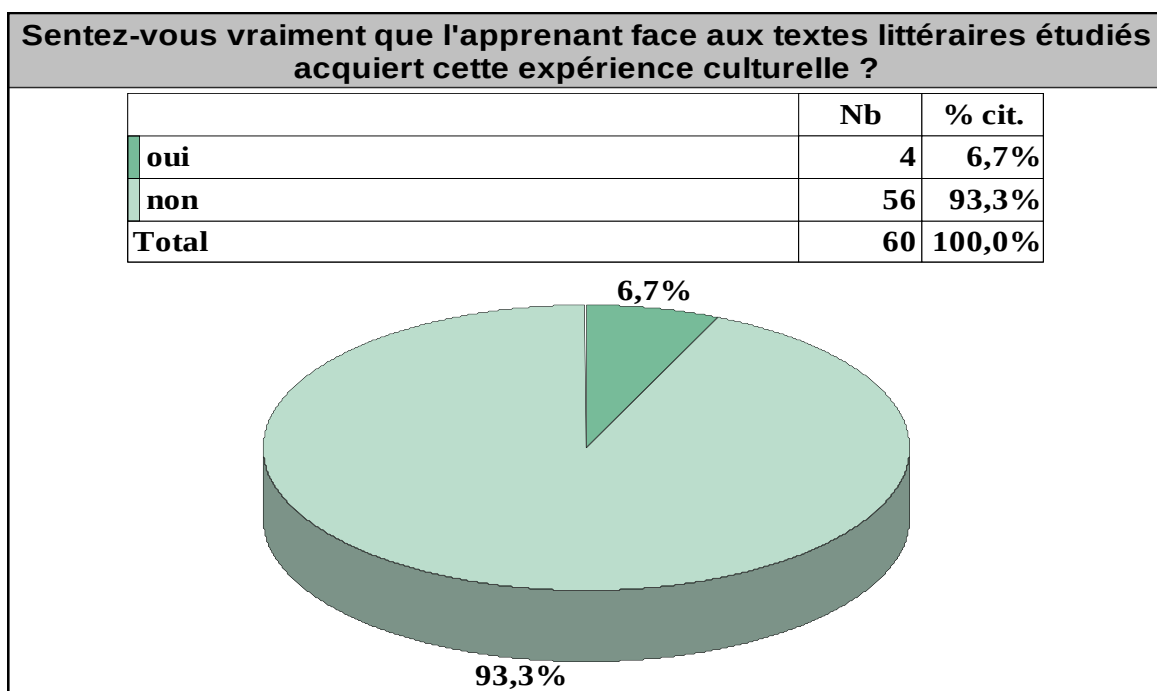


La majorité des enseignants interrogés négligent la culture maternelle au profit de la culture cible. Seulement 8,3% procède à une comparaison entre la culture maternelle et la culture cible ; selon eux « Enseigner/ apprendre la langue de l'Autre, c'est aussi être confronté à sa culture et transformer mutuellement sa propre identité linguistique et culturelle »³²⁸

³²⁸ Blanchet, Ph. 2007. L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. In Synergies Chili, n° 3, pp.21-27

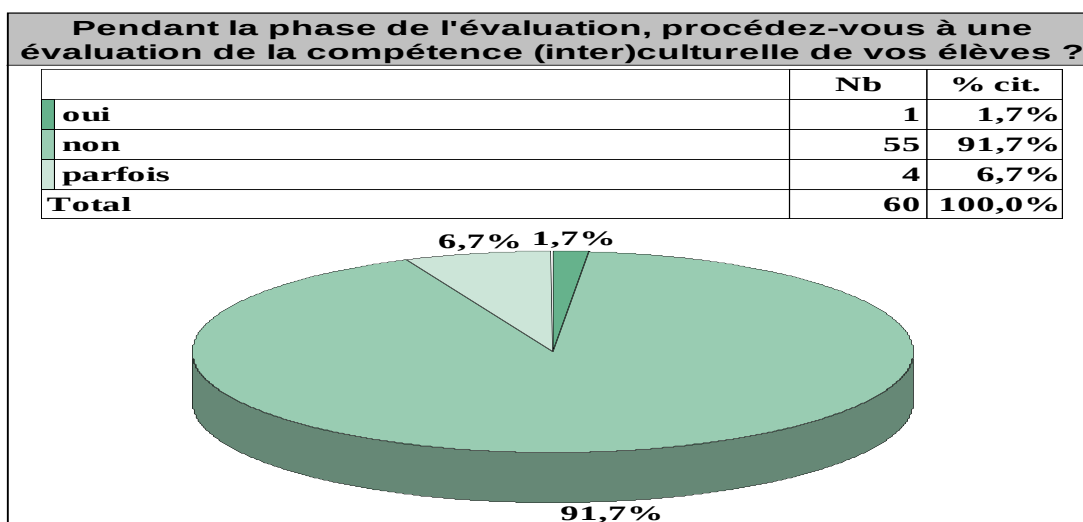


La balance penche toujours du côté linguistique et stylistique. La majorité des enseignants recourent à des textes traitant des leçons linguistiques et stylistiques étudiés. Ces textes ont pour rôle d'approfondir les acquis des apprenants. Une minorité introduit des textes traitant les faits culturels véhiculés au cours de l'analyse des œuvres intégrales.



La majorité écrasante des enseignants affirme que les textes littéraires étudiés ne permettent pas à l'apprenant d'acquérir la compétence culturelle. Les objectifs

soulignés ainsi que la méthode poursuivie pour traiter ces œuvres empêchent l'acquisition de la compétence culturelle par l'élève.



Comme c'est prévu, la majorité écrasante n'évalue pas la compétence (inter)culturelle de ses élèves, cette compétence est presque éliminée des objectifs soulignés par les enseignants pour l'enseignement des œuvres intégrales. Seulement 6,7% des enseignants qui, parfois, évalue cette compétence.

Synthèse :

Pour mettre en place la compétence interculturelle, il faut déterminer des objectifs pour la classe en accord avec les principes théoriques. Se limiter à vanter les bénéfices de l'interculturalité ou raconter des anecdotes personnelles ne mène qu'à des résultats peu formateurs.

C'est par le biais des activités en grand groupe ou en petits groupes que les apprenants pourront mieux saisir le sens de cette notion. Ils seront ainsi invités à tirer leurs propres conclusions à partir des expériences vécues à l'intérieur du groupe-classe. Dans toute pratique d'enseignement il faut savoir quoi faire (objectifs) pour développer le comment faire (modalités) et la compétence interculturelle n'est pas l'exception.

Malheureusement les objectifs culturels ne sont pas explicités dans la plupart des contextes d'enseignement, alors que pour faire les meilleurs choix pédagogiques il est indispensable d'avoir des objectifs clairs. Avant de continuer, une question

méthodologique s'impose : où souhaite-t-on amener les apprenants avec la compétence culturelle ? Le CECRL offre quelques pistes pour répondre à cette question.

L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. On rend aussi les apprenants capables de médiation par l'interprétation et la traduction entre des locuteurs de deux langues qui ne peuvent communiquer directement³²⁹.

L'apprentissage d'une langue étrangère apporte à l'étudiant des bénéfices divers : il développe une vision du monde plus complexe et il acquiert des outils qui lui permettront de rester ouvert aux nouvelles expériences communicatives. À un niveau avancé, l'utilisateur de la langue est apte à assumer le rôle de médiateur entre des interlocuteurs qui seraient pris au piège de malentendus culturels.

Par ailleurs, l'analyse du Référentiel pour le CECRL nous permet de mieux comprendre la place consacrée actuellement au développement de la compétence interculturelle.

Ce document présente pour chaque compétence et pour chaque niveau la rubrique « Socioculturel ». Si l'apprenant acquiert les connaissances et les savoir-faire répertoriés par le Référentiel, il aura des performances réussies en société : son comportement sera parfaitement opératoire pour satisfaire ses besoins et comprendre le fonctionnement de la culture française. Cependant, le rôle de sa

³²⁹ Conseil de l'Europe. 2001. Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Paris : Didier. P.40

culture d'origine n'est pas envisagé et il n'est pas précisé comment il pourrait devenir un médiateur culturel, les connaissances sur la culture cible n'aboutissant pas forcément au développement de cette compétence.

Nous considérons le travail de Denise Lussier essentiel pour comprendre la nature de l'interculturel et la détermination d'objectifs culturels. Sur la base des compétences générales, elle classe les compétences souhaitées en trois groupes : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Ce faisant, elle détermine le profil pour chaque niveau, ce qui permet à l'enseignant d'orienter ses choix quand il est question de déterminer des objectifs culturels pour la classe³³⁰.

Beaucoup d'enseignants se posent la question de la pertinence de la compétence interculturelle pour les niveaux les plus faibles. Peut-on ou doit-on traiter l'interculturel avec un public de débutants ? La réponse nous paraît évidente. Il est indispensable de développer cette compétence dès les débuts de l'apprentissage de la langue étrangère, sans quoi, le déséquilibre entre les compétences linguistiques et interculturelles se ferait chaque jour plus important. Bien évidemment, pour les débutants, la réflexion sur la culture et la comparaison entre les pratiques culturelles diverses se fera en langue maternelle ou en langue commune de communication.

Il est important de rappeler que pour déterminer les objectifs culturels, il est indispensable de choisir des verbes qui motivent les apprenants à être actifs. Il vaut mieux éviter les expressions comme faire connaître, faire découvrir, montrer, car elles impliquent l'action du professeur, mais pas celle de l'apprenant et choisir plutôt des verbes comme analyser, classer, expliquer, justifier, créer, présenter qui sont beaucoup plus adéquats.

Une autre question préoccupe aussi un assez grand nombre d'enseignants : comment déterminer les contenus culturels ? Du vaste concept de culture, comment choisir ce qui est important ou pertinent ? Nous envisageons une seule solution possible : il faut tenir compte du profil des apprenants, leurs caractéristiques

³³⁰ Lussier, D. Les compétences interculturelles: un référentiel en enseignement et en évaluation. Colloque ALTE/CIEP, Paris, 2 avril 2007. www.ia72.ac-nantes.fr/.../com.univ.collaboratif.utils.L [consulté le 31 mai 2014].

personnelles, telles que l'âge, le contexte, leurs intérêts particuliers, etc. Par exemple, pour un groupe d'adolescents on ne choisira pas les mêmes thématiques que pour un groupe de plus jeunes ou de plus vieux étudiants. De même, pour un public de professionnels, les conditions de travail ou les témoignages de personnes exerçant leur métier dans un pays francophone sont pertinents. Ces documents permettront aux apprenants d'élargir leur vision du monde et favoriseront la comparaison et l'analyse dans un domaine de leur propre culture qu'ils connaissent bien

Finalement, lorsqu'il est question de l'interculturel, on évoque souvent la difficulté de son évaluation en classe de FLE. Cette compétence est en général absente dans les dispositifs d'évaluation et dans les grilles, elle se limite aux aspects des registres et des rituels de communication. La compétence culturelle est donc difficile à évaluer dans le domaine du savoir-être. Les éléments affectifs et les attitudes sont en général non observables. En revanche, les autres composantes de la compétence interculturelle sont observables et donc évaluables.

L'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage individuel et du système éducatif. L'identification de méthodes adéquates d'évaluation de la compétence plurilingue et interculturelle est un pas vers l'intégration de cette dernière dans la pratique éducative.

Lors de l'évaluation de la compétence interculturelle, trois interrogations s'imposent. Il s'agit de bien comprendre ce que signifie: a) évaluer les savoirs; b) évaluer le savoir-faire et c) évaluer le savoir-être.

a) Evaluer les savoir :

Jusqu'à présent, la compétence interculturelle était principalement limitée à l'enseignement et à l'évaluation des savoirs/connaissances par des tests écrits. Il s'agissait par exemple de répondre à des questionnaires à choix multiple, de fournir des réponses courtes à des questions de compréhension, d'associer des items ou de les regrouper par paires, l'objectif étant toujours de mesurer l'acquisition de faits culturels. Dans un tel contexte, les apprenants doivent identifier des éléments culturels semblables ou différents, réorganiser, regrouper ou comparer différents types de caractéristiques ou d'expressions (physiques, mentales, morales, affectives)

à partir de textes écrits ou oraux. Trois domaines de connaissances doivent néanmoins être pris en compte: les connaissances liées à la mémoire collective en termes de culture et civilisation (approche humaniste); les éléments de connaissance liés à la diversité des modes de vie des différentes cultures (approche anthropologique); enfin, les éléments en lien avec les contextes socioculturels des sociétés cibles (approche sociologique).

b) Evaluer le savoir-faire

Jusqu'à présent, l'évaluation du savoir-faire a davantage porté sur les aspects linguistiques visant à montrer dans quelle mesure les apprenants sont capables de fonctionner et d'interagir dans la langue cible.

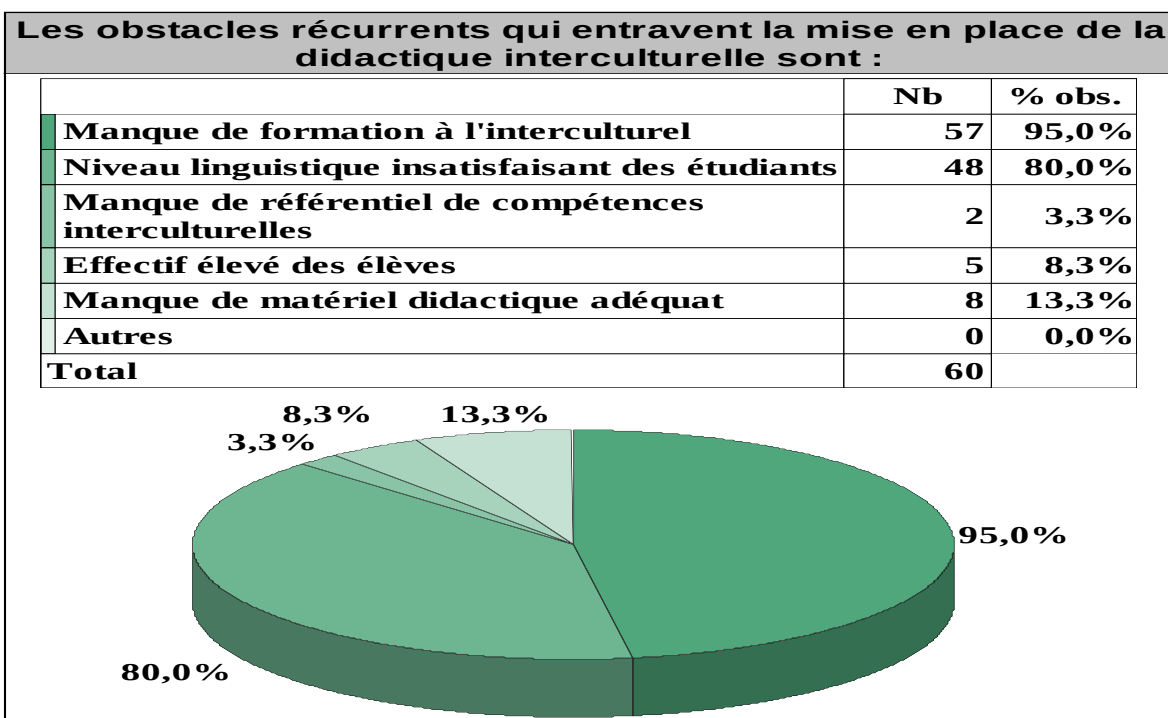
Cependant, lorsqu'il s'agit de la compétence interculturelle, nous devons aussi prendre en compte la manière dont ils s'ajustent aux environnements sociaux et culturels, c'est-à-dire jusqu'à quel point ils intègrent leurs expériences dans la langue cible pour utiliser efficacement leur compétence langagière en tant que locuteurs interculturels. Le tout n'est pas seulement de savoir fonctionner dans une langue, mais de savoir interagir, s'adapter, intégrer, interpréter et négocier dans divers contextes culturels.

c) Evaluer le savoir-être

Jusqu'à présent, l'évaluation relative à toutes les dimensions du savoir-être a été laissée de côté et l'enseignement s'est surtout concentré sur le développement d'une «conscientisation culturelle», qui vise la compréhension des différences et des similitudes entre cultures. Il ne s'agit cependant que d'une sous-dimension du savoir-être.

De nos jours, nous devons enseigner au-delà de ce premier niveau. Il faut que les apprenants aient une « conscientisation critique » des autres cultures et sachent considérer d'autres identités, croyances et valeurs au regard des leurs. Ils devront peut-être refaçonner leurs propres valeurs et intégrer de nouvelles perspectives pour pouvoir devenir en fin de compte des intermédiaires interculturels en cas de situations de tension ou conflictuelles.

6/ obstacles de la mise en place de la didactique de l'interculturelle :



95% des enseignants ont manifesté le besoin ressenti d'une éducation et formation spécifiques et adéquates pour devenir capables de gérer la dimension interculturelle. 80% des enseignants pensent que le niveau linguistique insatisfaisant des élèves entrave la mise en place de la didactique interculturelle en classe F.L.E. Une minorité explique l'absence de la didactique interculturelle dans nos classes par le manque de référentiel de compétences interculturelles, l'effectif élevé des élèves et le manque du matériel didactique adéquat.

Synthèse :

La didactique interculturelle, insiste sur la formation continue et le recyclage des enseignants des langues étrangères par le biais notamment des stages, de journées et de séminaires pédagogiques en partant du principe que la culture change chaque jour « Les cultures croissent, écrit Linton et changent. Elles éliminent certains éléments et elles en acquièrent d'autres au cours de leur histoires »³³¹.

³³¹ - Linton R : Le fondement culturel de la personnalité, Paris , Dunod, 1967, trad, A.Lyotard.P37.

Dans ce sens, la formation des formateurs de langues étrangères est devenue une nécessité afin d'échanger des informations articulées autour de la culture de la langue étrangère cible et des différences culturelles Trin J.L.M intervient en ce sens en disant « ... c'est bien dans l'esprit de l'approche générale du conseil de l'Europe quant à l'apprentissage et l'enseignement des langues aux fins de communication, que les enseignants doivent être encouragés, éduqués et formés pour agir non comme simples revendeurs de matériaux et méthodes tout faits qu'ils n'auraient pas choisis et qu'ils ne comprendraient que superficiellement, mais en tant qu'investigateurs empiriques du processus de l'enseignement/apprentissage dans lequel ils sont, tout autant que les apprenants, impliqués »³³². Cette didactique interculturelle, avec ses partenaires pédagogiques et ses objectifs tracés, devrait pouvoir constituer un moyen pour redonner à l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères et leur culture une nouvelle orientation.

Nous terminons ce point par une belle citation de Martine Abdallah Pretceille, dans laquelle elle propose quelques conseils qui peuvent être utiles dans l'enseignement/apprentissage des langues et de leurs cultures.

« - Analyser la place des échanges et des romans dans un objectif d'éducation à l'altérité.

- Dépoussiérer les échanges de certains mythes comme ceux de l'entité de la spontanéité de la communication authentique de la sympathie mutuelle, du dialogue entre les cultures, car il ne suffit pas de réussir des individus pour faire un groupe, encore moins de les obliger à se côtoyer pour s'accepter.

- Ne pas pointer dans les échanges les différences au détriment des ressemblances:

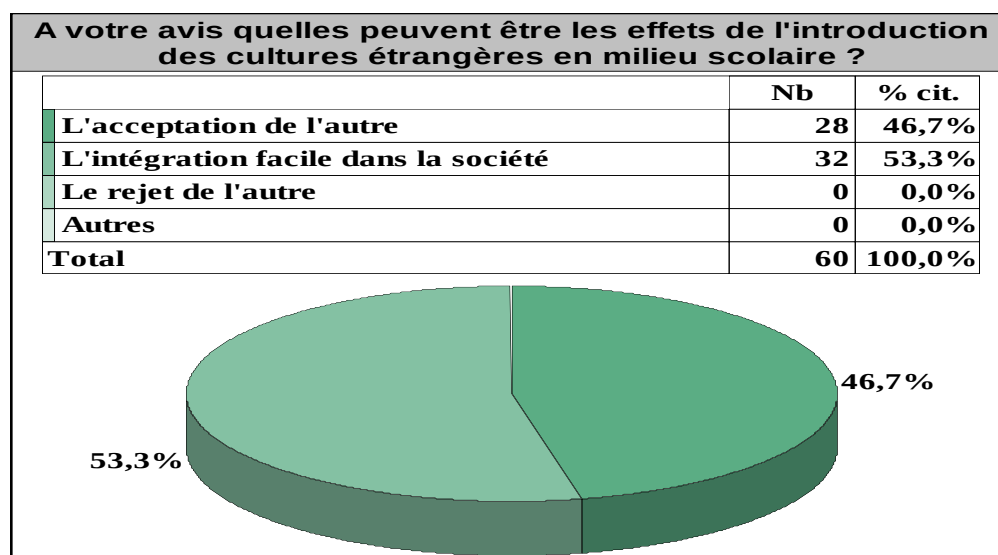
- Rechercher une cohérence et des points communs afin de dépasser le milieu du détail, de l'intuition et de la subjectivité.

³³² Trin, J.L.M : Division des politiques linguistiques , Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, DGIV conseil de Europe, 2002.

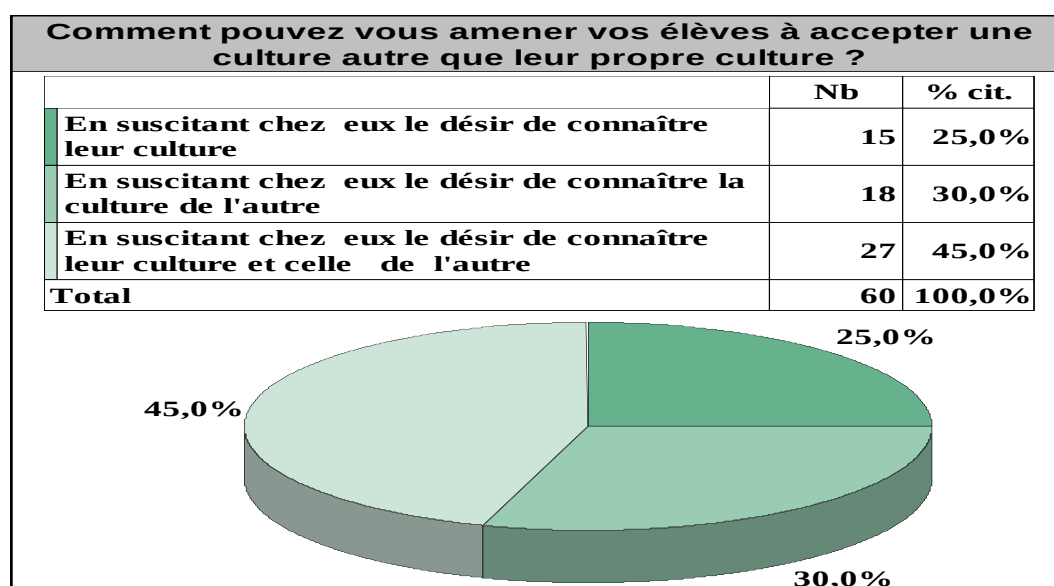
- Ne pas focaliser uniquement son attention sur la culture d'autrui, sur l'autre, mais apprendre à savoir qu'on est dans une situation donnée.

- Evaluer l'échange : vérifier que les programmes de rencontres internationales sont des lieux à la rencontre interculturelle»³³³.

7/ Former les apprenants du FLE à l'interculturel :



Tous les enseignants interrogés estiment que l'introduction des cultures étrangères en milieu scolaire a pour but premièrement l'intégration facile de l'apprenant dans la société et l'acceptation de l'autre ; aucun enseignant n'affirme le contraire.



³³³ Martine Abdallah-Pretceille : *L'éducation interculturelle*, PUF, 2004. Coll « Que sais-je »

Les réponses sont rédigées dans des termes positifs, 45% de l'échantillon interrogé suscitent chez leurs élèves le désir de connaître leur culture et celle de l'autre alors que 25% seulement se basent sur la culture maternelle de l'apprenant comme moyen pour amener l'élève à accepter une culture étrangère.

Synthèse :

Si la problématique de la diversité des cultures à l'école n'est pas nouvelle, elle a connu durant les dernières décennies des transformations considérables, aussi bien au niveau de la réflexion théorique sur les approches inter-culturelles qu'en ce qui concerne les actions pédagogiques concrètes dans l'espace scolaire. Ces transformations dépendent à la fois des réformes scolaires en cours et des visées politiques plus globales qui les sous-tendent.

La culture dont il est question ici est celle qu'amènent à l'école tous les acteurs scolaires. Toutefois, c'est la culture d'origine des élèves qui est souvent au centre des préoccupations des politiques éducatives.

D'un point de vue historique, les cultures des élèves n'étaient pas les bienvenues dans l'école obligatoire occidentale de la deuxième moitié du XIXe siècle. Les préoccupations de l'époque étaient centrées sur l'impératif de scolariser tous les élèves, au-delà de leurs appartenances culturelles ou régionales, pour en faire des citoyens à part entière et des agents clefs de la modernisation de l'État-nation. Ainsi, les cultures particulières des élèves devaient progressivement s'effacer pour laisser la place à une culture nationale unitaire.

La reconnaissance des langues des élèves était emblématique du traitement des différences culturelles par l'école. Ainsi, la plupart des systèmes scolaires nationaux européens de la deuxième moitié du XIXe siècle ont opté pour l'usage d'une seule langue comme moyen d'instruction, de nombreuses langues maternelles étant reléguées au mieux à l'espace familial.

Progressivement, ce monoculturalisme initial de l'école a été contesté de manière diverse et spécifique selon les contextes nationaux.

Nous pouvons distinguer deux principales formes de contestation.

La première est liée à la mobilisation de la société civile, alors que la deuxième renvoie au rôle moteur joué par certaines organisations internationales.

La première forme a été particulièrement présente aux États-Unis dans les années cinquante et soixante. En effet, le mouvement des droits civiques a été à l'origine du changement radical de posture de l'école en ce qui concerne les cultures minoritaires. Encouragé par la décision de la Cour Suprême des États-Unis en 1954, dans l'affaire appelée *Brown v. Board of Education* (Brown contre bureau de l'éducation), stipulant que la scolarisation séparée des enfants noirs et blancs était injuste et inégalitaire, des milliers d'Américains sont descendus dans la rue pour réclamer la fin de la ségrégation raciale à l'école et un traitement digne de la culture afro-américaine.

Le combat de Martin Luther King et son fameux discours « I have a dream » illustrent bien l'espoir de connaître une éducation multiculturelle qui briserait les barrières ethnoculturelles. Un peu plus tard, à la fin des années 1960, les hispaniques ont profité de cette brèche pour obtenir le financement public de l'éducation bilingue. En Asie et en Afrique, c'est le mouvement de décolonisation qui a permis la réhabilitation des cultures locales, même si l'usage des langues des anciens colonisateurs a été maintenu dans de nombreux pays devenus indépendants. Un processus de décolonisation ouvre automatiquement l'espace scolaire à des cultures qui en étaient exclues. Il est important de souligner que la contestation du monoculturalisme scolaire par les mouvements de droits civiques vise, avant tout, l'accès à l'égalité et non la séparation ethnique ou le communautarisme, comme certains opposants au multiculturalisme le prétendent aujourd'hui.

La deuxième contestation du monoculturalisme de l'école est venue des organisations internationales. Ainsi, l'Unesco a appelé, dès le début des années 1950, les États membres à valoriser l'apport positif à l'école de tous les groupes ethniques et des migrants. L'une des actions fondatrices de l'Unesco dans ce domaine a été l'attribution par cette organisation d'un mandat à l'anthropologue français Claude Lévi-Strauss, qui a abouti la publication de l'ouvrage *Race et histoire*, dans lequel il a montré que la notion de « diversité des cultures humaines »

ne doit pas être conçue d'une manière statique car tout progrès culturel est fonction d'une « coalition entre les cultures »³³⁴.

Les deux formes de légitimation de la diversité culturelle à l'école (droits civiques et organisations internationales) demeurent à l'heure actuelle présente, avec des intensités variables selon les contextes nationaux et leur degré de pluralisme politique. La mondialisation et la nécessaire écoute de la société civile apparaissent d'ailleurs comme des éléments catalyseurs de la valorisation des cultures à l'école.

L'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement est avantageuse à plus d'un titre. Puisque l'école constitue un lieu véritable d'intégration culturelle, elle permet d'amener l'élève à établir un rapport avec lui-même, les autres et le monde. Elle lui donne également accès à un héritage culturel, telles les grandes œuvres et réalisations humaines.

✓ La contribution à la formation globale de l'élève :

Dans un contexte d'apprentissage et d'enseignement, il semble essentiel que l'exploitation d'un repère culturel permette à l'élève de : faire preuve de curiosité au sujet d'éléments qui lui sont familiers mais dont il ne décode pas toute la portée culturelle (il s'inscrit ainsi dans une attitude d'ouverture à l'environnement immédiat); faire preuve d'ouverture au regard d'éléments issus du passé ou d'autres cultures (il manifeste alors une attitude d'ouverture aux réalités extérieures à l'environnement immédiat); s'enrichir sur le plan personnel, en suscitant l'émergence de diverses connaissances, de sensibilités nouvelles ou de capacités de questionnement par rapport à lui-même (le développement personnel de l'élève s'en trouve alors favorisé).

Ainsi, l'élève développera des attitudes qui lui permettront de jouer un rôle actif, à titre d'apprenant, en interaction dynamique avec diverses manifestations de la culture.

✓ L'ouverture à l'environnement immédiat :

L'exploitation des repères favorisant l'ouverture de l'élève à son environnement immédiat permet à celui-ci de : transcender l'ordinaire de la vie;

³³⁴ LEVI-STRAUSS C. (1961) : *Race et histoire*. Paris : Denoël.

mieux comprendre son milieu scolaire, familial et sociétal; développer sa curiosité par rapport à sa culture identitaire afin de reconnaître ainsi notre apport au monde malgré la tendance actuelle à l'uniformisation mondiale de la culture.

✓ l'ouverture aux réalités extérieures à l'environnement immédiat :

L'exploitation des repères favorisant l'ouverture de l'élève aux réalités extérieures à l'environnement immédiat permet à l'élève de : faire preuve d'ouverture d'esprit par rapport à des éléments auxquels il n'aurait pas nécessairement accès dans son environnement immédiat; découvrir la diversité culturelle et de mieux comprendre ainsi la réalité de l'ailleurs; faire des liens entre le présent et le passé afin de mieux comprendre la réalité actuelle; saisir les ressemblances et les différences entre ici et ailleurs, soi et les autres.

Conclusion:

Cette étude nous a donné des aperçus intéressants, et représentatifs des alliances entre les représentations de l'enseignant, ses pratiques de classe, l'apprenant et les contenus d'enseignement.

Les avantages potentiels d'un enseignement du FLE dans une perspective interculturelle mentionnés par les enseignants se subdivisent entre des compétences interculturelle et communicative en considérant la compétence interculturelle comme l'épine dorsale de la communication. La combinaison du linguistique et du culturel n'est pas assez mise en avant.

C'est la raison pour laquelle il faudrait envisager un objectif culturel dans tout enseignement de langue. Toutefois, cela ne peut être rentable sans une mise en œuvre d'un processus multidimensionnel comprenant l'adhésion, la sensibilisation et la formation des enseignants, l'aménagement des curricula et un accompagnement institutionnel correspondant.

Nous pouvons en conclure que les enseignants ont une haute opinion de cet aspect de la langue mais ne l'enseignent pas systématiquement comme ils le font pour la langue et les quatre aptitudes.

Par conséquent, il est temps que la langue française avec tout ce qu'elle charrie comme culture soit soigneusement développée dans la classe de langue. Certes, les enseignants peuvent s'efforcer de fournir les informations contextuelles nécessaires pour que les apprenants puissent mieux cerner certains concepts. Mais, la compétence interculturelle doit être incorporée au programme officiel à l'instar des systèmes éducatifs à travers le monde.

Chapitre 2 :

Questionnaire destiné aux élèves du cycle secondaire Qualifiant

*« Le mal consiste en ce que nous donnons à nos élèves,
de moins en moins aptes à le recevoir, un enseignement
de moins au moins propre à leur être communiqué. »*
Lanson.

I/ Présentation du questionnaire :

Ce chapitre présente les bases méthodologiques de cette recherche en didactique de la lecture littéraire. Il y est notamment précisé le type de la recherche, la population étudiée, l'échantillon retenu, les instruments choisis pour la cueillette des données et leur analyse, ainsi que les considérations éthiques et les limites de cette recherche.

1/ Le type de recherche

La recherche que nous avons réalisée est de nature descriptive, puisque l'objectif de notre recherche est de décrire les représentations des élèves de la littérature et de la lecture littéraire en classe de français. La recherche de type descriptif s'attache à l'identification des caractéristiques d'un phénomène; en ce sens, elle s'oppose à la recherche de type expérimental puisqu'elle ne recourt pas à l'expérimentation scientifique³³⁵.

2/ Questionnaire :

Questionnaire destiné aux élèves du cycle secondaire qualifiant

Je te remercie de prendre le temps de répondre à ce questionnaire, puisque ta participation est essentielle à la réalisation de ce projet

Tu dois savoir que tu es entièrement libre de participer à cette recherche et que tes réponses demeureront entièrement confidentielles, c'est-à-dire que tes informations personnelles ne seront divulguées à personne. La chercheuse sera la seule à connaître ton identité et elle s'engage à en garder le secret

Tu es entièrement libre d'interrompre ta participation à tout moment sans avoir à te justifier et sans être pénalisé-e. D'ailleurs, tu ne recevras pas de note pour ce questionnaire dans le cadre de ton cours de français.

Il n'y a aucun risque à répondre à ce questionnaire et tu ne recevras aucune compensation.

Répondre à ce questionnaire devrait prendre environ quinze minutes.

³³⁵ Gaudreau, L. 2011. *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Coll. «Le défi éducatif». Montréal: Guérin, p 297

Je, (nom :) reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à répondre à ce questionnaire

Questionnaire destiné aux élèves du cycle secondaire qualifiant

1. Quel est ton sexe?

☐ Masculin

☐ Féminin

2. Quel est ton âge ?

..... ans

3. Tu es en quelle année du cycle secondaire qualifiant :

☐ Tronc commun

☐ Première année Bac

☐ Deuxième année Bac

4. Quelles autres langues, à part la langue arabe, parles-tu ou écris-tu régulièrement?

☐ Français

☐ Anglais

☐ Espagnol

☐ Allemand

☐ Autres

5. Depuis l'enfance, vois-tu tes parents lire à la maison?

• Ta mère :

Jamais

Rarement

Parfois

Souvent

• Ton père :

Jamais

Rarement

Parfois

Souvent

6. Lisais-tu pour le plaisir dans ton enfance ?

Jamais

Rarement

Parfois

Souvent

7. Et aujourd'hui?

Beaucoup moins

Moins

Autant

Plus

Beaucoup plus

8. Les textes littéraires programmés au cycle secondaire qualifiant correspondent généralement à mes goûts et intérêts ?

☐ Oui

☐ Non

9. Je crois qu'on devrait lire des classiques de la littérature dans le cours de français :

☐ Oui

☐ Non

10. L'enseignant est mieux placé que l'élève pour choisir le texte littéraire qu'on devrait lire dans le cadre du cours de français :

☐ Oui

☐ Non

11. La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement l'amélioration de la compétence en lecture des élèves.

☐ Oui

☐ Non

12. La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture.

☐ Oui

☐ Non

13. La lecture des textes littéraires dans le cours de français permet de se comprendre soi-même.

☐ Oui

☐ Non

14. La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent une bonne culture générale.

☐ Oui

☐ Non

15. La lecture des textes littéraires dans le cours de français permet de comprendre le monde.

☐ Oui

☐ Non

16. Lorsque je lis les œuvres intégrales programmées, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue :

☐ Oui

☐ Non

17. Lorsque je lis un texte littéraire pour le cours de français, l'important pour moi est de comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre :

☐ Oui

☐ Non

18. Lorsque je lis un texte littéraire pour le cours de français, l'important pour moi est de m'identifier aux personnages.

☐ Oui

☐ Non

Un grand merci pour ta participation à cette recherche !

3/ La population visée

Cette recherche s'intéresse aux élèves marocains du cycle secondaire qualifiant. Puisque les œuvres intégrales sont programmées tout au long du cycle secondaire qualifiant tous les élèves de ce cycle sont concernés par cette recherche.

4/ Les participants :

Nous avons sollicité la participation des élèves de dix classes, dans cinq écoles marocains, pour un total de deux cent élèves. Les élèves devaient, pour pouvoir participer à la recherche signer eux-mêmes un formulaire de consentement libre et éclairé. Au final, cent vingt élèves ont participé à la recherche.

Caractéristiques de l'échantillon

Ecoles	Nombres de participants sollicités	Garçons	Filles
Ecole 1	40	15	25
Ecole 2	30	10	20
Ecole 3	25	20	5
Ecole 4	10	7	3
Ecole 5	15	4	11

5/ Le déroulement de la collecte de données

Nous nous sommes présentées, après nous être entendue avec les enseignants, dans chacune des 10 classes à deux reprises. La première visite visait à présenter la recherche aux élèves, leur expliquer le déroulement de la collecte de données à venir, répondre à leurs questions. La seconde visite visait la passation du questionnaire par les élèves. Avant que les élèves participants ne commencent à répondre au questionnaire, ils étaient appelés à signer un formulaire de consentement libre et éclairé. Pour nous assurer que tous les élèves prennent connaissance du formulaire en question, nous l'avons lu à voix haute dans chaque classe avant que les élèves commencent à répondre au questionnaire.

6/ L'instrument de collecte de données :

À l'instar de quelques études précédentes sur les pratiques et sur les représentations de la lecture et de la lecture littéraire³³⁶, nous avons donc jugé pertinent de regrouper les résultats au sujet des représentations des élèves par profils de représentations. Cette recherche a donc été réalisée grâce à un instrument de collecte de données qui nous permettait de remplir nos objectifs : un questionnaire à énoncés créé aux fins de la recherche

Conformément aux trois objectifs visés, le questionnaire comporte, outre la première partie « données sociodémographiques », une deuxième partie « représentations de la littérature à l'école » et une troisième partie « représentations de la lecture littéraire à l'école ». Au total, les trois sections du questionnaire comportent 18 questions et énoncés.

En ce qui concerne la première partie du questionnaire, elle a été construite en tenant compte du fait que plusieurs facteurs sont susceptibles d'influencer les représentations des élèves sur la littérature et la lecture littéraire scolaires. Afin de cerner ces influences potentielles, la section « données sociodémographiques » comporte des questions sur les facteurs d'influence du rapport à la lecture littéraire. Les réponses des élèves à ces questions servent à vérifier l'influence potentielle de facteurs personnels et sociaux, notamment relatifs à l'éducation familiale, sur les représentations qu'ont les élèves de la littérature et de la lecture littéraire à l'école.

La deuxième section du questionnaire est composée de huit énoncés pour lesquels les participants étaient appelés à dire s'ils adhéraient aux représentations énoncées en encerclant «oui» ou «non».

Un mode de réponse dichotomique permet une passation simple et rapide du questionnaire et suscite des données qui peuvent aisément être regroupées.

³³⁶ De Beaudrap, A. R., Duquesne, D. & Houssais, Y. 2004. *Images de la littérature et de son enseignement*. Coll. «Argos Références». Nantes: Services Culture éditions ressources pour l'Éducation nationale CRDP Pays de la Loire, 268 p.

- Baribeau, C. 2004. «Les profils d'adolescents lecteurs». In *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, M. Lebrun (dir.), p. 219-245. Sainte-Foy: Éditions MultiMondes.
- Ulma, D. & Winkler, I. 2010. « L'enquête !MEN-Littérature: vers une comparaison franco-allemande du rapport des futurs enseignants au canon littéraire ». *Nouveaux Cahiers d'Allemand- Revue de linguistique et de didactique*, no 2811, p. 19-46.

Des huit énoncés de la deuxième section du questionnaire, trois sont des représentations des corpus scolaires et de la façon dont ceux-ci devraient être sélectionnés. Les participants ont donc dû exprimer s'ils endossaient ou non certaines représentations qu'on retrouve au cœur des préoccupations des didacticiens en ce qui concerne la constitution et la prescription des corpus.

Cinq autres énoncés concernaient les finalités de l'enseignement de la littérature endossées par les participants.

La troisième section du questionnaire, « Représentations de la lecture littéraire à l'école » est composée de trois énoncés.

Les participants ont ainsi été questionnés sur leurs représentations de différentes postures de lecture et de l'intérêt ou de l'importance que celle-ci revêt pour eux dans le cadre de la lecture d'œuvres littéraires pour l'école.

Énoncés du questionnaire :

Enoncés
Corpus scolaires
L'enseignant est mieux placé que les élèves pour choisir le texte littéraire qu'on devrait lire dans le cadre des cours de français
Les textes littéraires programmés au cycle secondaire qualifiant correspondent généralement à mes goûts et intérêts
Je crois qu'on devrait lire des classiques de la littérature dans le cours de français
Finalités de l'enseignement de la littérature
La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement l'amélioration de la compétence en lecture des élèves.
La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture.
La lecture des textes littéraires dans le cours de français permet de se comprendre soi-même.

La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent une bonne culture générale.
La lecture des textes littéraires dans le cours de français permet de comprendre le monde.
Postures de lecture
Lorsque je lis les œuvres intégrales programmées, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue
Lorsque je lis un texte littéraire pour le cours de français, l'important pour moi est de comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre
Lorsque je lis un texte littéraire pour le cours de français, l'important pour moi est de m'identifier aux personnages.

7/ Le traitement et l'analyse des données

Les données issues des réponses fournies au questionnaire par les participants ont été compilées et le taux d'adhésion à chaque énoncé a été calculé. Les données ont ensuite été analysées grâce au logiciel Sphinx Plus.V5.

8/ La description des représentations

Des statistiques descriptives ont permis d'établir la proportion de participants endossant chacune des représentations. Nous sommes ainsi en mesure de décrire les taux d'adhésion de l'ensemble des participants à chacun des énoncés, considérés, dans le cadre de l'analyse des résultats, comme des indicateurs de représentations. Cela nous permet de voir quelles représentations de la littérature et de la lecture littéraire en classe de français sont globalement les plus endossées au sein de notre échantillon.

9/ Les considérations éthiques de la recherche

Cette recherche respecte les règles d'éthique de la recherche.

Les participants de la recherche ont tous signé un formulaire de consentement éclairé, pour leur informer de la nature, du but et des modalités de la recherche ainsi que de leurs droits en tant que participants. Celui-ci était joint au questionnaire, dont il faisait la première page.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons également lu le formulaire en entier de vive voix dans chaque classe avant que ne débute la passation du questionnaire par les élèves pour nous assurer que tous les participants prennent effectivement connaissance du formulaire de consentement et le signent de façon libre et éclairée. De plus, le traitement des données s'est fait de façon entièrement confidentielle, aucune information nominative ne permettant d'identifier les répondants.

10/ Les limites de la recherche :

Certaines limites de cette recherche doivent être soulignées. Ses résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble de la population visée (les élèves du cycle secondaire qualifiant). Il existe des biais dans notre échantillon, qui a été déséquilibré par certaines réalités du milieu scolaire. Dans les écoles fréquentées moins d'enseignants ont été disposés à nous accueillir dans leurs classes, ce que nous pouvons peut-être attribuer à un manque de temps de leur part ou à une crainte de jugement de la part d'une chercheure universitaire.

Ensuite, dans la mesure où les élèves sont interrogés sur leurs représentations d'un contenu scolaire à l'école, il est difficile de prévoir l'impact que peut avoir la désirabilité sociale sur leurs réponses³³⁷. Par exemple, il est possible que certains participants aient exagéré leur adhésion aux énoncés qui correspondent aux postures traditionnellement favorisées par l'institution scolaire ou à un grand engagement envers la lecture scolaire en croyant à tort que nous souhaitions qu'ils adhèrent à ces énoncés plus qu'à d'autres.

³³⁷ Gaudreau, L. 2011. *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Coll. «Le défi éducatif». Montréal: Guérin, 297 p.

À notre connaissance, il n'existe pas d'échelle de désirabilité sociale spécifique à ce contexte qui aurait pu être utilisée pour pallier cette limite.

11/ Les pertinences scientifique et sociale de la recherche

Cette recherche sur les représentations des élèves vise à alimenter la recherche en didactique de la lecture littéraire, qui s'y est peu intéressée jusqu'ici³³⁸.

Elle permettra notamment de mettre en lumière les finalités attribuées par les élèves à la littérature à l'école, les postures qu'ils jugent souhaitables pour une lecture littéraire menée à l'école et leurs représentations des corpus littéraires choisis pour eux par leurs enseignants. Nous sommes d'avis que les conclusions de cette étude, comme celles de toute recherche qui vise une meilleure connaissance des élèves lecteurs marocains, enrichiront la didactique de la lecture littéraire, en lui permettant notamment de développer des pratiques didactiques qui soient signifiantes aux yeux des apprenants.

Pour les enseignants de français au secondaire, cette recherche permettra la mise en lumière des représentations de leurs élèves sur la lecture littéraire, l'un des objets de l'enseignement du français qui pose le plus de résistances et d'indéterminations. Une recherche sur les profils de représentations qu'ont les élèves de la littérature et de la lecture littéraire est susceptible de faciliter le choix d'œuvres littéraires pour les enseignants grâce à une meilleure connaissance du « profil de lecture de [leur] classe »³³⁹ (Dufays, et al, 2005 : 173). De plus, le fait de connaître les représentations de leurs élèves en matière de lecture littéraire permettra aux enseignants de mieux comprendre leurs réactions et difficultés (Dufays et al., 2005), et de mesurer, comme le dit Rouxel (1996 : 57), « le chemin à parcourir avec eux », facilitant alors la mise sur pied de pratiques didactiques qui soient signifiantes pour les élèves, contribuant ainsi à leurs apprentissages. Une meilleure connaissance des représentations des élèves permettra donc un enseignement de la littérature et de la lecture littéraire qui tienne compte des représentations préalables des élèves et de leur investissement affectif dans cet objet scolaire qui est également éminemment

³³⁸ Dufays, J.-L. 2006. «La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles du discours ». *Lidil*, no 33, p. 79-101.

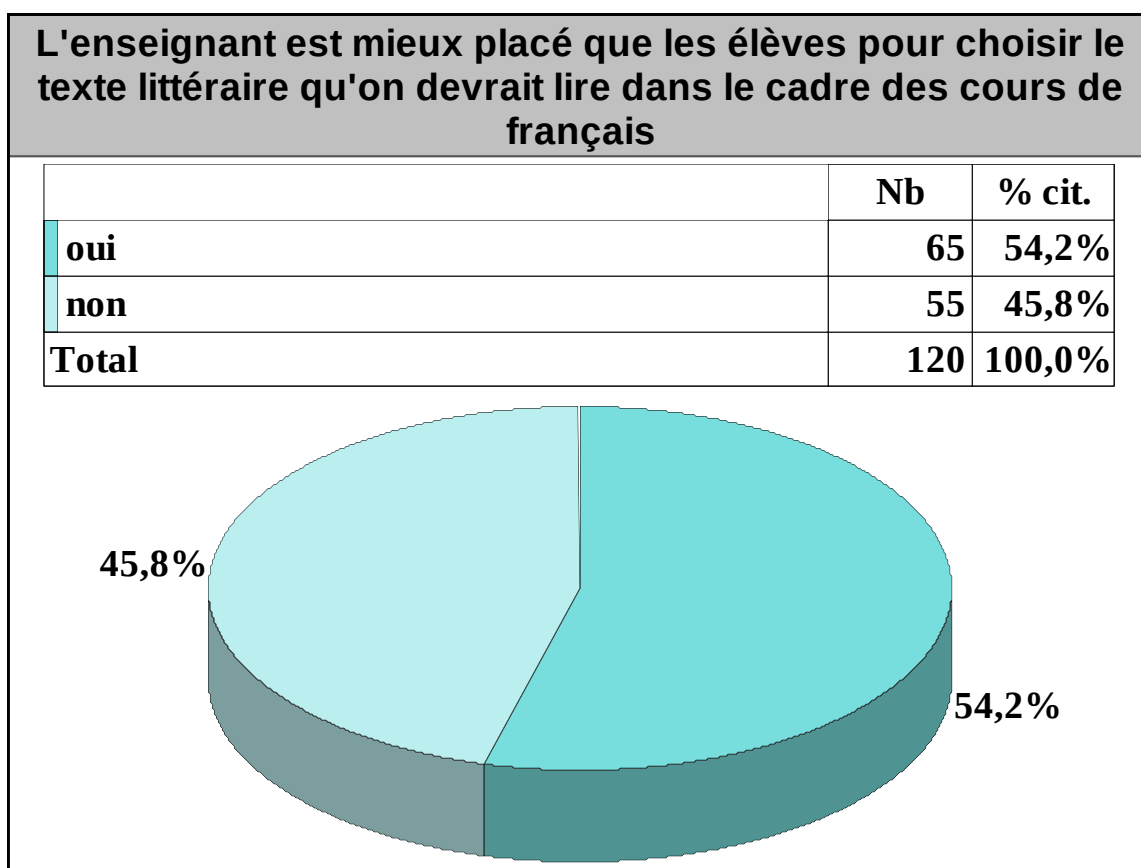
³³⁹ Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. 2005. *Pour une lecture littéraire*, 2e édition. Bruxelles: De Boeck, p 174.

subjectif et personnel (Langlade, 2004). Enfin, pour les élèves, la recherche sur leurs représentations de la littérature et de la lecture littéraire leur donnera l'occasion de « dire [leur] "vérité" sur la lecture, d'exprimer [leur] rapport personnel aux livres, de dire [leurs] plaisirs, [...] [leurs] difficultés, [...] [leurs] pratiques»

II/ Présentation et interprétation des résultats :

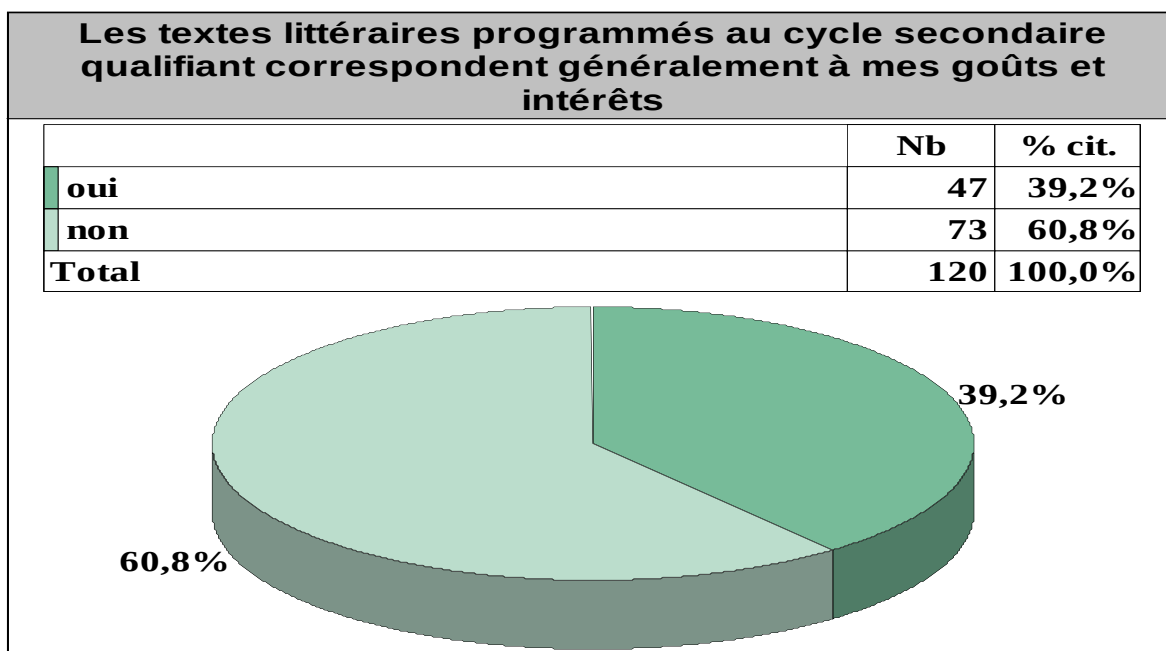
1/ Présentation des résultats :

Nous avons calculé le taux d'adhésion à chaque indicateur pour l'ensemble de l'échantillon. Bien qu'aucune représentation ne fasse l'unanimité, certaines se révèlent relativement consensuelles, alors que d'autres présentent une plus grande variabilité des réponses.

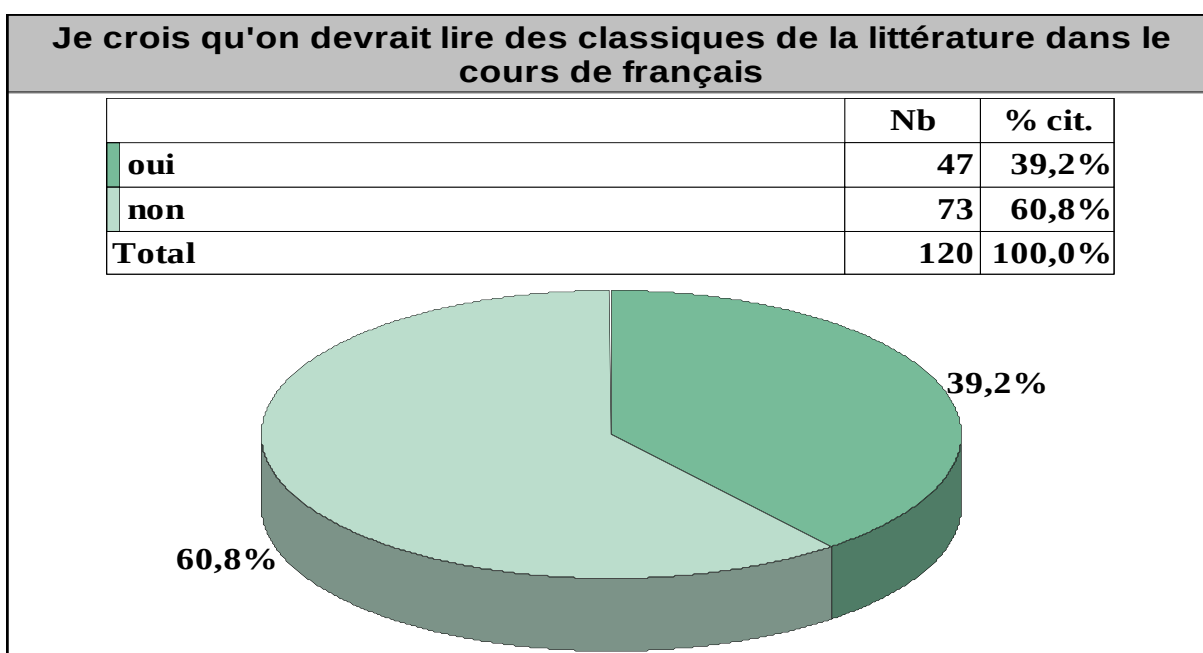


En remarque que plus que la moitié des interrogés partage l'opinion que l'enseignant est mieux placé que les élèves pour choisir le texte littéraire dans le cadre des cours de français. Selon ces élèves l'enseignant est plus compétant qu'eux

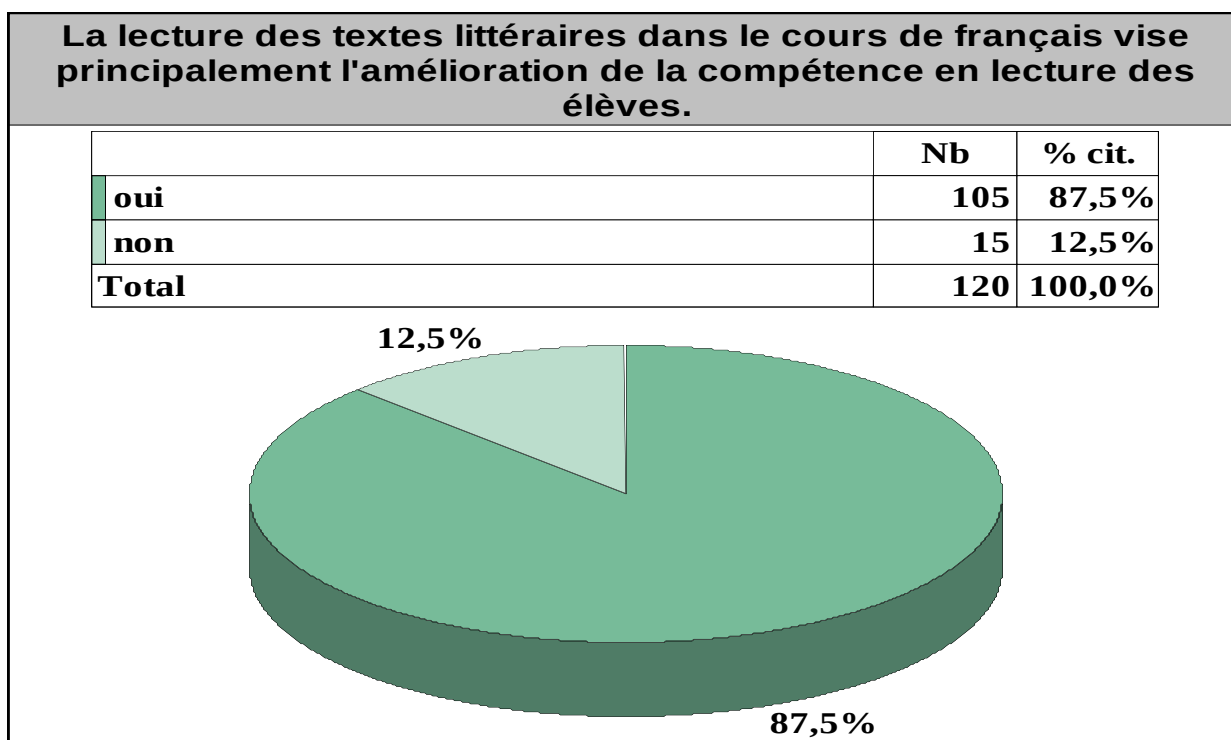
à choisir le texte littéraire adéquat. 45,8°/° des interrogés préfèrent être autonome dans le choix des textes littéraires étudiés dans le cadre des cours de français



il est à noter que la majorité des élèves affirment que les textes littéraires programmés ne correspondent pas généralement à leurs goûts et intérêts ; ce sont des textes imposés par l'institution , les élèves sont obligés à les lire pour réussir. 39,2°/° des élèves pensent que ces textes programmés répondent généralement à leurs goûts et intérêts, ils les lisent avec plaisir pas seulement pour réussir.



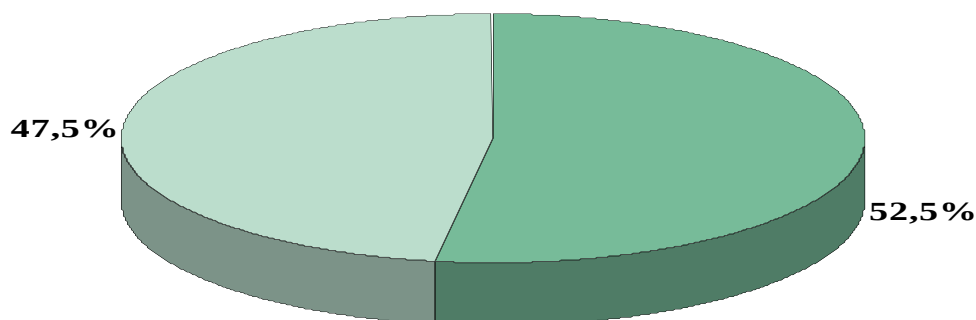
La majorité des élèves sont contre l'enseignement des classiques de la littérature dans le cours de français, selon eux ces textes sont devenus très difficiles d'accès par la majorité des élèves alors que 39,2% affirment que l'enseignement des classiques à l'école permet la cohérence de cet enseignement : les élèves auront eu accès à une culture commune qui leur sera utile pour la suite de leurs études. Ainsi les élèves peuvent prendre plaisir à s'appropriier le langage codé de ces textes à priori si éloigné de celui qu'ils utilisent tous les jours dans leurs échanges entre eux.



La majorité écrasante estime que la lecture des textes littéraires dans le cours de français permet l'amélioration de la compétence des élèves en lecture. Les élèves attendent beaucoup de la lecture littéraire. Elle doit donner aux élèves une capacité réflexive sur leurs lectures, faire de la classe un espace de partage et de construction commune.

La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture.

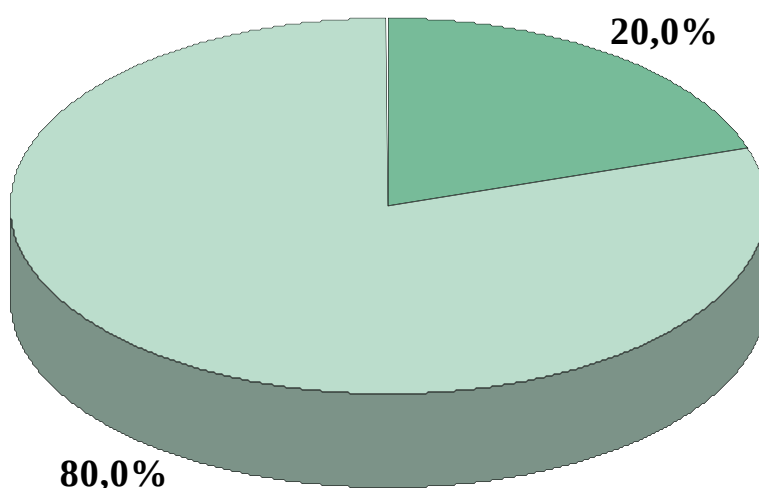
	Nb	% cit.
oui	63	52,5 %
non	57	47,5 %
Total	120	100,0 %



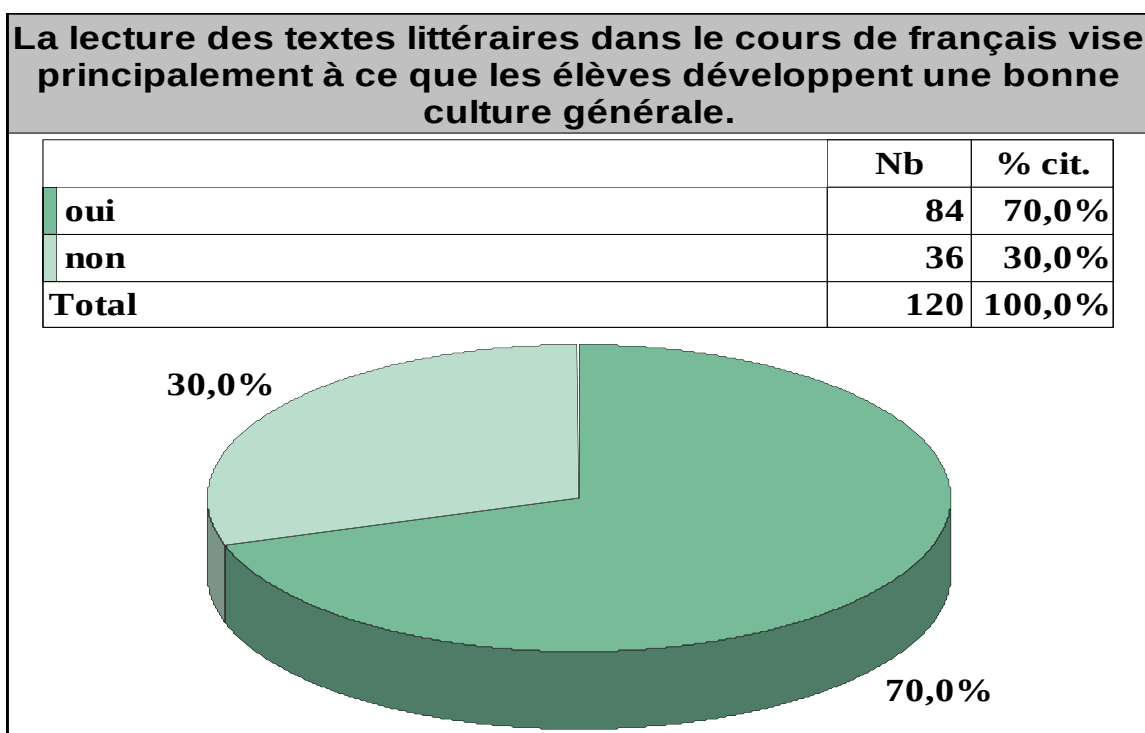
Ici les avis divergent. 52,5°/° des interrogés pensent que c'est par le biais de la littérature que l'on forme les lecteurs de demain, qu'on leur affine le goût, que l'on crée des désirs et des envies, qu'on les incite à se pencher sur le monde, à réfléchir et à grandir. 47,5°/° affirme le contraire, pour eux le texte littéraire n'est qu'un texte parmi les textes étudiés, il est dépourvu d'intérêt

La lecture des textes littéraires dans le cours de français permet de se comprendre soi-même.

	Nb	% cit.
oui	24	20,0 %
non	96	80,0 %
Total	120	100,0 %



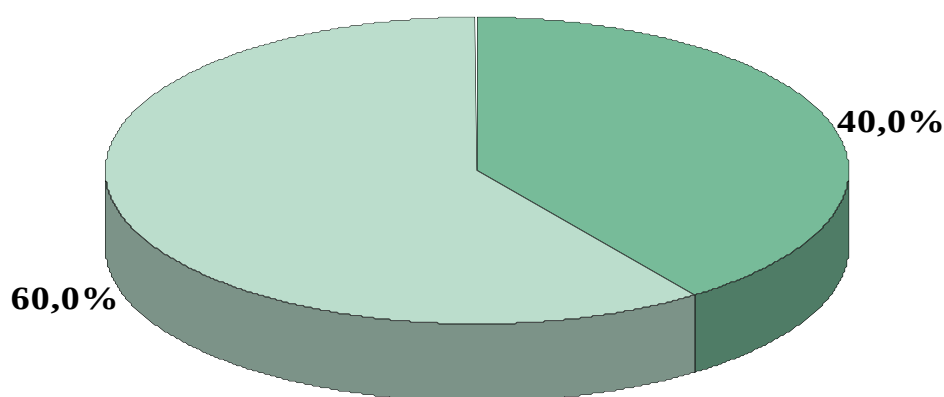
Seulement 20°/° affirme que la lecture des textes littéraires permet de se comprendre soi-même. Selon cette minorité la vraie lecture commence quand on ne lit plus seulement pour se distraire et se fuir, mais pour se trouver. La lecture peut donc permettre de se découvrir et de se connaître par l'expression de nos pensées et de nos émotions. Mais la majorité écrasante nie cette idée



Il est à noter que la plus grande majorité des élèves affirment que le texte littéraire est un moyen nécessaire pour avoir une bonne culture générale. La littérature, pour eux, fournissait le bel exemple du bon usage grammatical. Elle était aussi la manifestation la plus intéressante de la culture du pays et la voie royale pour accéder à différentes civilisations. Par contre une minorité pense que le texte littéraire ne lui est pas utile et qu'il ne l'a pas aidée à développer une culture générale.

La lecture des textes littéraires dans le cours de français permet de comprendre le monde.

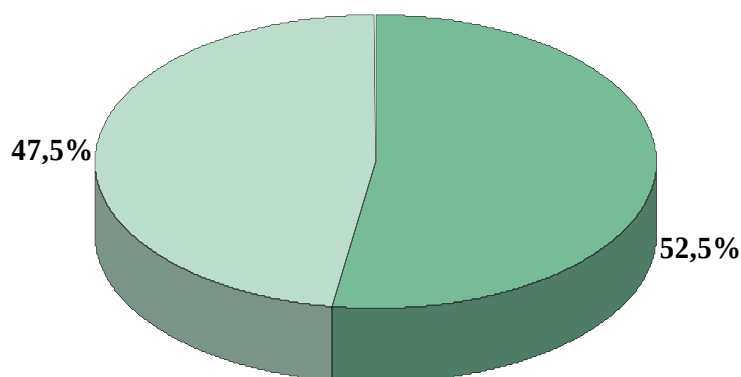
	Nb	% cit.
oui	48	40,0%
non	72	60,0%
Total	120	100,0%



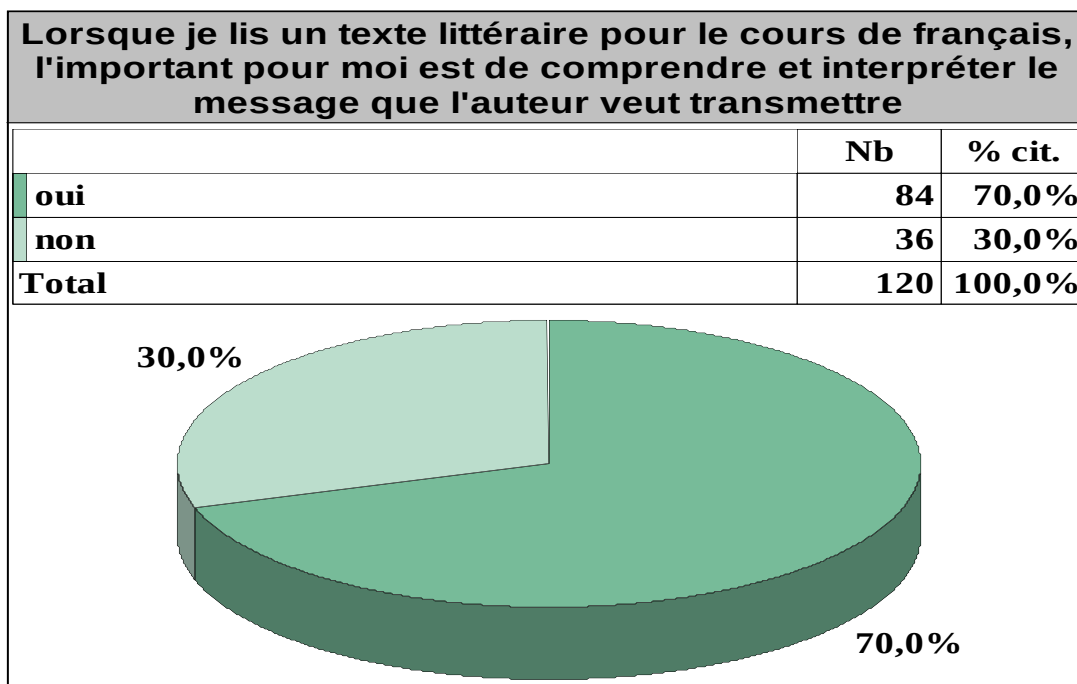
72°/° des interrogés pensent que le texte littéraire ne permet pas de comprendre le monde. Il représente des personnages et des événements imaginaires ; alors que 48°/° affirment que la littérature permet de comprendre les transformations du monde réel. Pour eux l'écrivain vit dans un monde réel qui l'entoure et le façonne, dans une époque où il puise son inspiration. L'écrivain partage les tendances et mouvements affectifs de son époque.

Lorsque je lis les œuvres intégrales programmées, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue

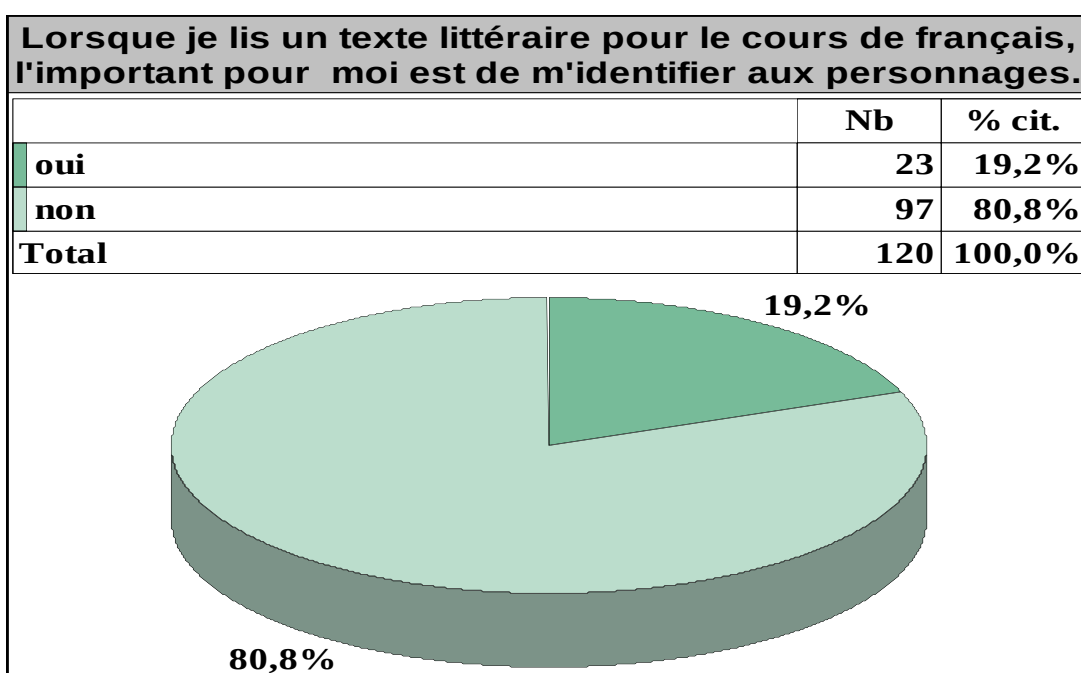
	Nb	% cit.
oui	63	52,5%
non	57	47,5%
Total	120	100,0%



Plus que la moitié des élèves interrogés lisent le texte littéraire juste pour connaître la fin de l'histoire sans rendre compte de son intérêt linguistique et culturel



La majorité des élèves interrogés lisent le texte littéraire pour comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre ; les élèves lecteurs entrent dans une interaction entre le texte et le contexte. 36°° des interrogés n'approprie pas cette posture de lecteur.



Ici les avis divergent, seulement 19,2°/° s'identifient aux personnages lorsqu'ils lisent un texte littéraire, alors que la majorité écrasante ne se sent pas pareil aux personnages du texte littéraire et même elle ne veut pas leur ressembler.

Synthèse globale :

Les taux d'adhésion présentés dans le tableau suivant représentent la proportion de participants qui ont répondu « oui » à savoir si l'énoncé représentait leur pensée.

Taux d'adhésion aux indicateurs de représentations

Enoncés	
Corpus scolaires	
L'enseignant est mieux placé que les élèves pour choisir le texte littéraire qu'on devrait lire dans le cadre des cours de français	54,2°/°
Les textes littéraires programmés au cycle secondaire qualifiant correspondent généralement à mes goûts et intérêts	39,2°/°
Je crois qu'on devrait lire des classiques de la littérature dans le cours de français	39,2°/°
Finalités de l'enseignement de la littérature	
La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement l'amélioration de la compétence en lecture des élèves.	87,5°/°
La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture.	52,5°/°
La lecture des textes littéraires dans le cours de français permet de se comprendre soi-même.	20°/°
La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise	70°/°

principalement à ce que les élèves développent une bonne culture générale.	
La lecture des textes littéraires dans le cours de français permet de comprendre le monde.	40°/°
Postures de lecture	
Lorsque je lis les œuvres intégrales programmées, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue	52,5°/°
Lorsque je lis un texte littéraire pour le cours de français, l'important pour moi est de comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre	70°/°
Lorsque je lis un texte littéraire pour le cours de français, l'important pour moi est de m'identifier aux personnages.	19,2°/°

L'indicateur qui remporte le plus d'adhésion dans l'ensemble de l'échantillon est celui voulant que *La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement l'amélioration de la compétence en lecture des élèves* (84,7%). L'indicateur qui remporte le moins d'adhésion dans l'ensemble de l'échantillon est également un indicateur de représentation au sujet d'une finalité, celui à l'effet que *La lecture du texte littéraire dans le cours de français permet de se comprendre soi-même* (19,2%). Les trois autres indicateurs portant sur les finalités de la lecture à l'école sont endossés par 74,6% (*La lecture du texte littéraire dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent une bonne culture générale*), 48,6% (*La lecture du texte littéraire dans le cours de français permet de comprendre le monde*) et 46,7% (*La lecture du texte littéraire dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture*) des participants. Les finalités concernant le développement de la compétence en lecture et le développement d'une bonne culture générale sont donc endossées par une forte majorité de répondants, alors que celles concernant la compréhension du monde et le développement du goût de lire remportent à peu de chose près l'adhésion de la moitié des répondants. Une seule finalité est principalement rejetée

par les participants et il s'agit de la finalité au sujet de la compréhension de soi-même.

Les indicateurs de représentations des corpus scolaires présentent une moins grande variabilité en ce qui a trait à leur endossement. Une seule de ces représentations est endossée par plus de la moitié des participants, à 55,8%. Il s'agit de celle voulant que *L'enseignant est mieux placé que les élèves pour choisir le corpus littéraire qu'on devrait lire dans le cadre du cours de français*. Paradoxalement, seulement 35,7% des participants estiment que *Les œuvres intégrales [qu'ils doivent] lire pour le cours de français correspondent généralement à [leurs] goûts et intérêts*. Finalement, seulement 35,1% d'entre eux croient qu'on devrait surtout lire des classiques de la littérature dans le cours de français.

Du côté des représentations des postures de lecture à adopter pour la lecture des œuvres intégrales dans le cours de français, une seule posture est endossée par plus de la moitié des participants, à 63°/°. Il s'agit de : *Lorsque je lis un texte littéraire pour le cours de français, l'important pour moi est de comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre*. Pour l'indicateur : *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue*, il remporte 55,8% d'adhésion, alors que *Lorsque je lis un livre pour le cours de français, l'important pour moi est de m'identifier aux personnages* n'est endossé que par 27,3% des participants.

2/ Analyse des résultats :

L'hétérogénéité des réponses des enquêtés nous permet d'interpréter les résultats de notre recherche selon différents angles :

a) La lecture littéraire en classe de français: une lecture scolaire assujettie

Malgré un intérêt relativement faible pour les corpus de textes littéraires qui leur sont proposés à l'école, une majorité des participants considèrent que l'enseignant est mieux placé qu'eux-mêmes pour choisir les livres à lire dans le cadre du cours de français, ce qui est paradoxal et indique une certaine résignation à l'endroit des corpus littéraires scolaires. Cette résignation trouve écho dans les

finalités de l'enseignement de la littérature qu'ils endossent, les finalités les plus associées à l'institution scolaire : l'amélioration de la compétence en lecture et le développement d'une bonne culture générale. Ainsi il y a le rejet important de la finalité de la compréhension de soi-même par la lecture à l'école. Les participants endossent également assez faiblement la finalité selon laquelle l'enseignement de la littérature vise le développement du goût de la lecture. Le rejet des deux représentations de finalités qu'on peut qualifier de personnelles et l'endossement élevé des deux représentations de finalités les plus scolaires vont de pair avec l'attitude de résignation face à l'enseignement de la littérature à l'école, qui semble pour ces élèves être un exercice strictement scolaire.

Les élèves qui endossent ces représentations semblent, à la fin de leur scolarité obligatoire, globalement assujettis au discours de l'institution scolaire, comme en témoignent leur adhésion à des finalités de l'enseignement de la littérature qui sont scolaires, leur résignation en ce qui concerne leur intérêt pour les lectures menées dans le cadre du cours de français et leur rejet de postures de lecture personnelles au profit de postures généralement valorisées par l'école. Pour l'ensemble de ces raisons, nous avons nommé cet axe « La lecture littéraire en classe de français : une lecture scolaire assujettie ».

b) La lecture littéraire dans la classe de français : une lecture d'épanouissement culturel et personnel

Les élèves qui endossent cette représentation estiment en majorité que les lectures faites dans la classe de français correspondent à leurs intérêts et une majorité encore plus forte d'entre eux estime que les corpus scolaires devraient être principalement composés de classiques de la littérature.

Les représentations des finalités de l'enseignement de la littérature les plus endossées par ces élèves sont celles concernant le développement d'une bonne culture générale et d'une meilleure compréhension du monde. Bien que les finalités concernant le développement du goût de la lecture et la compréhension de soi ne soient pas très fortement endossées.

L'adhésion relativement forte à l'ensemble des finalités de l'enseignement de la littérature laisse croire que ces élèves attribuent une haute valeur à l'enseignement

et à l'apprentissage de ce contenu, ce qui conditionne certainement positivement leur engagement dans leurs apprentissages³⁴⁰.

Les élèves qui endossent ces représentations semblent enthousiastes envers la lecture scolaire dans ce qu'elle a de plus traditionnel : des enseignants qui choisissent pour leurs élèves des classiques de la littérature dans une perspective de développement de la culture générale et de découverte du monde. Leurs représentations très positives de la posture de lecture : *Lorsque je lis un texte littéraire pour le cours de français, l'important pour moi est de comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre*, sont cohérentes avec leurs représentations de l'enseignement de la littérature, cela met en lumière le caractère diversifié et engagé, non pas résigné ou assujéti, des représentations des élèves. Pour l'ensemble de ces raisons, nous avons nommé cet axe «La lecture littéraire en classe de français : une lecture d'épanouissement culturel et personnel ».

c) La lecture littéraire en classe de français: une lecture de plaisir personnelle et subjective

Les participants qui adhèrent à cette représentation se distinguent cependant nettement des autres par un rejet marqué des classiques de la littérature et par une grande importance accordée à l'autonomie des élèves dans le choix des livres. Cette représentation se caractérise donc par un certain intérêt envers les lectures scolaires, mais les participants qui y adhèrent ne désirent pas lire principalement des classiques de la littérature pour la classe de français et sont d'ailleurs d'avis qu'ils devraient choisir eux-mêmes les livres à lire en contexte scolaire. En ce qui concerne les représentations des finalités de l'enseignement de la littérature, les participants adhèrent d'abord, à l'instar des participants de l'ensemble de l'échantillon, à la représentation selon laquelle l'enseignement de la littérature vise principalement l'amélioration de la compétence en lecture. Cette priorisation du développement du goût de la lecture devant le développement d'une bonne culture générale est cohérente, d'abord avec l'intérêt relatif pour la lecture scolaire présenté dans ce profil, mais surtout avec le désir d'autonomie des élèves dans la sélection

³⁴⁰ Abric, J.-C. 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France, p225.

d'œuvres à lire et le rejet des classiques. Les élèves qui endossent ce profil semblent en effet privilégier la lecture d'œuvres contemporaines choisies par les élèves dans une perspective de développement du goût de la lecture, plutôt que la lecture de classiques de la littérature choisis par leurs enseignants dans une perspective de développement d'une bonne culture générale.

Ce profil de représentations est défini par des représentations de la littérature à l'école non traditionnelles, centrées autour du goût et du plaisir de lire, ainsi que par des représentations de la lecture littéraire à l'école comme une lecture se rapprochant d'une lecture privée, très marquée par l'investissement subjectif et la participation.

En raison des représentations qui caractérisent ce profil, résolument centrées sur le plaisir de lire et la subjectivité des élèves, nous avons nommé ce profil de représentations « La lecture littéraire en classe de français: une lecture de plaisir personnelle et subjective ».

d) La lecture littéraire en classe de français : un mal nécessaire

Ce profil de représentations se démarque nettement des autres par une quasi-absence d'adhésion à deux des indicateurs de représentations sur les corpus littéraires scolaires, qui traduit un désintérêt de tous les participants qui endossent ce profil pour les lectures littéraires scolaires réalisées durant leur parcours scolaire ainsi que pour la lecture de classiques dans le cadre du cours de français. Il peut être surprenant, dans ce contexte, de constater une adhésion de 54,2% à l'indicateur de représentation selon lequel les enseignants sont mieux placés que les élèves pour choisir les livres à lire dans le cadre du cours de français. Cet état de fait traduit une passivité ou une résignation face aux corpus littéraires scolaires : la volonté que l'enseignant choisisse les livres malgré le grand manque d'intérêt face aux choix qui ont été faits par le passé et un rejet des corpus classiques, ou encore un désintérêt complet pour la lecture scolaire et, de ce fait, pour le choix des livres à lire dans le cadre du cours de français. Cette réaction pourrait s'expliquer par un assujettissement à la figure de l'enseignant, par une passivité issue de leur désintérêt ou par un manque de confiance des élèves en leur capacité de choisir des livres pour

leurs lectures scolaires. L'analyse des données de cette recherche ne permet cependant pas de confirmer ou d'infirmier ces hypothèses. L'endossement des indicateurs de représentations au sujet des finalités de l'enseignement de la littérature semble néanmoins confirmer l'hypothèse de l'assujettissement à la figure de l'enseignant et aux contraintes scolaires: la seule finalité reconnue à l'enseignement de la littérature par une majorité d'élèves qui endossent ce profil est celle de l'amélioration de la compétence en lecture, et elle est très fortement endossée. Le développement d'une bonne culture générale, l'autre finalité typiquement scolaire, est d'ailleurs la deuxième plus endossée, quoiqu'assez faiblement, à 37,4%. Les élèves classés dans ce profil rejettent particulièrement la représentation selon laquelle la lecture de livres dans le cadre du cours de français permet de comprendre le monde. Il est donc probable que les élèves classés dans ce profil qui adhèrent à la finalité du développement d'une bonne culture générale ne conçoivent pas celle-ci comme tributaire d'une meilleure compréhension du monde, et qu'ils valorisent donc davantage l'«avoir culturel» que le fait de devenir un « être culturel»³⁴¹, ce qui se traduirait par une représentation d'eux –mêmes comme étant relativement passifs dans l'acquisition de cette culture générale³⁴². Finalement, ils rejettent également l'énoncé voulant que La lecture de livre dans le cours de français permette de se comprendre soi-même.

Ces élèves semblent désengagés face aux lectures scolaires, ce qui a, à n'en pas douter, de l'influence sur leur « système d'anticipations et d'attentes »³⁴³ face à la littérature et à la lecture littéraire en classe de français. Des représentations aussi négatives de ces contenus sont susceptibles de provoquer des difficultés dans leurs apprentissages de ceux-ci³⁴⁴. Pour l'ensemble de ces raisons, nous avons nommé cet axe« La lecture littéraire en classe de français : un mal nécessaire ».

³⁴¹ Zakhartchouk, J.-M. 1999. *L'enseignant, un passeur culturel*. Coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques ». Paris: ESF éditeur, p31

³⁴² Ibid

³⁴³ Abric, J.-C. 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France, p22

³⁴⁴ Reuter, Y. 2004. «Les "vertus" d'un retour sur la didactique de la littérature». In *Convergences aventureuses: Littérature, langue, didactique*, K. Canvat, M. Monballin & M. van der Brempt (dir.), p. 240-251. Namur: Presses universitaires de Namur.

Conclusion :

Ce travail s'inscrit dans la foulée des recherches sur la lecture littéraire en contexte scolaire. Les participants ont été appelés à se positionner face à des indicateurs de représentations créés aux fins de la recherche, qui concernent la sélection et la prescription des corpus littéraires scolaires, les finalités de l'enseignement de la littérature et les postures de lecture privilégiées dans le cadre de la lecture littéraire en classe de français.

L'analyse des réponses des participants a permis de faire émerger quatre types de représentations au sein de l'échantillon: *La lecture littéraire en classe de français: une lecture scolaire assujettie*, *La lecture littéraire en classe de français : une lecture d'épanouissement culturel et personnel*, *La lecture littéraire en classe de français: une lecture de plaisir personnelle et subjective* et *La lecture littéraire en classe de français : un mal nécessaire*.

Les quatre représentations sont décrites, ainsi que les facteurs sociodémographiques qui prédisent l'appartenance à chacun d'entre eux pour un élève donné, son genre et la place du livre et de la lecture dans sa famille.

Les représentations auxquelles les participants de l'ensemble de l'échantillon adhèrent le plus fortement et le plus faiblement font également l'objet d'une analyse.

Les résultats de cette recherche entraînent des implications didactiques et sociales, notamment la pertinence de la valorisation de l'investissement subjectif des élèves en contexte scolaire et de la diversification des corpus littéraires scolaires, ainsi que l'importance des programmes d'éveil à la lecture en milieu défavorisé.

Chapitre 3 :

Exploration didactique de la

perspective

interculturelle en classe de

FLE

*« La connaissance que nous allons
chercher chez l'Autre doit nous
surprendre au point de désapprendre
ce que nous croyions savoir »*

PASCAL DIBIL

La focalisation de notre réflexion sur une perspective interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE implique la nécessité d'approfondir la visée proprement didactique de notre travail afin de mieux préciser cette problématique. Il s'agit d'envisager un travail expérimental mettant en œuvre une démarche qui s'appuie sur une constellation de supports révélateurs de la culture française.

En termes plus concrets, la conjugaison de supports variés qui peuvent susciter l'interaction des cultures en présence sera préférable en vue de développer chez l'apprenant du FLE une compétence interculturelle. Laquelle compétence se définit comme la capacité de l'apprenant à :

- Identifier les éléments significatifs de la culture cible.
- Etablir des comparaisons de certains faits culturels dans les deux cultures.
- Relativiser son point de vue et remodeler ses représentations.

Il est à rappeler que la compétence interculturelle est un processus en perpétuel devenir, elle ne saurait être envisagée comme un état stable et définitif.

L'articulation du linguistique et du culturel impose un double objectif, c'est à dire, une compétence interculturelle s'accompagne également d'une compétence linguistique qui ; dans le cas de notre travail demeure sous jacente étant donné que notre réflexion se centre essentiellement sur la compétence interculturelle.

I. Description de l'expérimentation :

La polarisation sur les différences culturelles peut conduire l'apprenant à fournir un effort de décentration (distanciation) et d'abstraction certes laborieux mais qui lui est inéluctablement bénéfique. Tant sur le plan cognitif à savoir l'appropriation des traits distinctifs d'une culture autre que la sienne, que sur le plan personnel et identitaire. Mais si les différences doivent être visées en vue d'appréhender une culture et de se positionner par rapport à elle, une focalisation exclusive sur celles-ci présente des risques de dérives du fait que les différences s'annexent toujours de jugements de valeur et de clichés. Ces derniers méritent une

attention particulière afin d'édifier le pont de la rencontre entre la culture de l'apprenant et la culture cible.

En réalité, le risque est grand de se centrer uniquement sur la perception des différences des traits culturels dans la mesure où celles-ci peuvent être source d'incompréhension et déboucher parfois sur des attitudes de rejet ou d'assimilation. A cet égard, la survalorisation de la quête des différences a pour corollaire le risque de la perte de l'esprit critique ou de l'ancrage culturel et empêche de concevoir une culture dans sa globalité. C'est pourquoi, nous avons axé notre travail sur une démarche comparative ou plutôt génératrice de comparaisons entre les deux cultures en présence. A ce sujet, CLANET considère que :

« La plupart des études dites « interculturelles » portent sur la comparaison de groupes d'individus appartenant à des groupes culturels différents, sans que ces groupes soient effectivement en contact »³⁴⁵

Par ailleurs, La mise en œuvre d'une telle démarche peut éviter ces dérapages et permettre à l'apprenant de prendre conscience non seulement des différences mais plus encore des points communs qui existent entre sa propre culture et celle dont la langue qu'il apprend est porteuse. Hormis les différences qui s'incluent dans les relations interculturelles, les similitudes que l'apprenant peut repérer représentent l'implication directe de sa propre culture, permettent de tisser le dialogue entre les cultures et contribuent au rapprochement et au partage.

Pour les besoins de la présente recherche, l'ensemble des supports choisis porte sur des thèmes culturels pouvant à notre sens enrichir les apprenants en leur permettant de réfléchir sur les différences et les similitudes entre la culture source et la culture cible. Ainsi, nous avons varié les supports et les thèmes afin de montrer aux apprenants que la culture est très vague et se présente à l'aide de moyens divers.

De ce fait, nous avons essayé de choisir certains supports que nous avons jugé révélateurs d'une culture autre et adaptés au niveau des apprenants et que sont :

Un extrait de l'oeuvre d'Azouz BEGAG « béni ou le paradis privé ».

³⁴⁵ C. CLANET, *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, PUM, Marseille, 1990, p 22

Un texte de Danielle Allérès « Paris reste la capitale de la mode car c'est le seul pays où on fait de la haute couture ».

Extrait de Gisèle HALIMI « LA CAUSE DES FEMMES ».

Extrait de Simone de BEAUVOIR, Mémoires d'une jeune fille rangée " Mère et fille »

Il convient de souligner que notre expérimentation a duré deux mois. Cette expérimentation a eu lieu dans un lycée se situant dans la région de Fès-Boulemane (lycée Moulay Rachid) auprès des élèves d'une classe de la deuxième année secondaire (Initialement nous avons entamé notre expérience avec l'ensemble du groupe classe (35élèves); cependant seulement vingt élèves qui ont mené l'expérimentation jusqu'au bout). La logique de ce choix n'est guère superflue, elle naît du principe qu'à l'âge de 16-18 ans, l'apprenant est capable d'appréhender certaines réalités culturelles, de modifier ses premiers repères alors que, cette même tâche serait moins efficace en se destinant à des enfants de 11-12 ans par exemple. A cela s'ajoute le programme à étudier au cours de cette année scolaire « l'argumentation » qui nous semble nous offrir l'occasion propice à initier les apprenants à logique du « pour » et du « contre », de la persuasion et de la prise de position.

II. Déroulement des enseignements :

a) Séance n°1 : Pré-test :

- ✓ Durée : 2heures
- ✓ Objectifs interculturels :
 - Connaître les représentations des apprenants de la culture française et des Français.
 - S'informer sur les connaissances des apprenants quant à certains éléments culturels de France.

Questionnaire :

- 1) Aimez –vous la langue française ? Oui Non Pourquoi ?
- 2) Aimez-vous apprendre le français ? Oui Non Pourquoi ?
- 3) Aimez vous les français ? Oui Non Pourquoi ?
- 4) que pensez- vous quand vous entendez le mot « France » ?

5) En France :

Dans les villes, certains magasins sont fermés :

- ☐ Le lundi
- ☐ Le mercredi
- ☐ Le samedi

Les magasins ouvrent généralement le matin :

- ☐ A 7 heures
- ☐ A 8 heures
- ☐ A 9 heures

A paris, le métro ferme :

- ☐ A 11heures 30
- ☐ A minuit
- ☐ Le mercredi

Les musées sont fermés :

- ☐ Le dimanche
- ☐ Le lundi
- ☐ Le mardi

Le soir, le journal télévisé est :

- ☐ A 19 heures
- ☐ A 20 heures
- ☐ A 20 heures 30

La fête de la musique, c'est :

- ☐ Le 21 mars
- ☐ Le 21 juin
- ☐ Le 21 septembre

Quelques jours fériés en France :

- ☐ Le 1er mai, le 21 juin, le 13 septembre. Le 25 décembre
- ☐ Le 1er mai, le 14 juillet, le 15 août, le 11 novembre, le 25 décembre.
- ☐ Le 3 mars, le 1er avril, le 14 juillet, le 15 août, le 5 octobre, le 25

décembre.

Les Français ont en moyenne :

- ☐ Un enfant par couple
- ☐ Deux enfants par couple
- ☐ Trois enfants par couple

A paris, on peut prendre le bus avec un ticket de métro :

- ☐ Vrai
- ☐ Faux
- ☐ Pas toujours

Qui a écrit « les caractères » :

- ☐ Victor Hugo
- ☐ Honoré de Balzac
- ☐ Jean de la Bruyère

A Noël, la volaille traditionnelle est :

- ☐ Le pigeon
- ☐ L'oie
- ☐ La dinde

Qui a chanté « j'y crois encore » :

- ☐ Mylène Farmer
- ☐ Lara Fabian
- ☐ Céline Dion

Dans la fête de Saint valentin, on offre :

- ☐ Des cartes
- ☐ Des fleurs
- ☐ On n'offre rien

La fête de Noël c'est :

- ☐ Le 25 décembre
- ☐ Le 1er janvier
- ☐ Le 31 décembre

Le jour du week-end c'est :

- ☐ Le vendredi
- ☐ Le samedi
- ☐ Le dimanche

Commentaire

On ne pouvait pas se lancer dans cette aventure sans avoir pris au préalable, connaissance des rapports que les apprenants ont à la fois avec la culture et la littérature française mais également avec la langue française.

Il nous a semblé utile et judicieux de proposer une sorte de pré-test qui pourrait nous apporter des indications sur les réelles capacités des élèves à identifier et à reconnaître des faits culturels en rapport avec tout ce qui est français. Ce pré-test ne se voulait nullement exhaustif, les phénomènes culturels, on ne le sait, ne peuvent être ni mesurés ni recensés.

A partir des productions des apprenants et les résultats des tests proposés nous avons pu remarquer que :

- ☐ Les connaissances des apprenants de la culture cible sont très réduites.
- ☐ Les représentations des apprenants vis-à-vis de la culture cible et de tout ce qu'elle connote sont plurielles dans la mesure où elles se subdivisent entre des images réalistes, idéalisantes, négatives, neutres.

La présence de stéréotypes vis-à-vis de la culture cible et l'absence de repères relatifs à cette même culture dans les répertoires culturels des apprenants et qui se révèlent dans les résultats du pré-test nous ont motivé à entreprendre cette expérimentation qui va être évaluée par l'observation du développement de ce processus interculturel au cours des séances.

b) Séance n°2 :

Durée : 3h

Objectifs interculturels :

- Faire émerger les stéréotypes des apprenants sur les fêtes françaises et les convictions du peuple en question.
- Se renseigner sur les traditions et les coutumes des français et les comparer à celles des marocains.

Support didactique : extrait de « Béni ou le paradis privé. », de l'écrivain A.BEGAG ; qui traite comme thème les fêtes en France «Noël».

Les fêtes en France «Noël»

Noël et son père barbu ne sont jamais rentrés chez nous, et pourtant Dieu sait si nous sommes hospitaliers! Jamais de sapin roides-forets devant la cheminée, de lumières multicolores et d'étoiles scintillantes qui éclaboussent les yeux des enfants, encore moins de crèche avec des petits jésus et des moutons en chocolat. Rien du tout, tout ça parce que notre chef à nous c'est Mohamed. (...)

Alors, obligé, pour faire comme tout le monde, mon père ne voulait pas entendre du Noël des chrétiens. Il disait que nous avons nos fêtes à nous : il fallait toujours être fier. Mais les fêtes des Arabes n'étaient pas spécialement célébrées pour les enfants (...).

A.BEGAG

Commentaire :

Les fêtes sont ancrées dans le répertoire culturel des sociétés. Evoquer ce que l'on fête en France permet aux apprenants de fructifier leurs capitaux culturels en s'informant sur les rites de ce peuple. Le texte choisi comme support à ce cours est écrit par un algérien qui, marqué par la culture française, avance une revendication d'un enfant voulant fêter Noël comme le font ses camarades. Le présent texte interpelle les apprenants à soutenir ou à critiquer l'auteur en étayant leurs points de vue concernant la fête de Noël par des arguments qui traduisent leurs propres convictions. Sans rentrer dans les détails de la liturgie chrétienne, l'étude de ce texte s'est tournée autour de la problématique des fêtes célébrées en France et surtout celles de Noël et du jour de l'an. Après s'être assuré, par des questions classiques de la compréhension globale du texte, l'enseignant leur a demandé de réagir en fonction de leurs propres pratiques culturelles et valeurs.

Au cours de cette séance, nous avons pu observer ce qui suit :

- ✓ Les apprenants ont apprécié le choix du thème. Cela était apparent dans leur participation. Les fêtes correspondent au vécu des apprenants, aux pratiques sociales des peuples.

- ✓ L'enseignant n'a pas pu passer sous silence l'anniversaire de la naissance du prophète Mohamed (le douze du troisième mois musulman). Selon les apprenants : « *cette fête est également marquée par de grandes réjouissances populaires, elle s'accompagne de processions aux flambeaux et de fêtes de circoncision, on apporte du « couscous » à la mosquée, on met des bougies partout, les enfants mettent des habits neufs etc.* » ce qui en ressort est le fait que le sujet choisi a généré une comparaison des fêtes et des traditions dans les deux sociétés.
- ✓ Les apprenants se sont mis d'accord sur le fait que les fêtes musulmanes concernent aussi bien les enfants que les adultes dans la mesure où on leur offre des cadeaux, on leur donne de l'argent et on leur achète des habits neufs. Dans ce contexte, ils ont critiqué l'auteur qui a avancé d'une manière ironique que les fêtes des musulmans ne sont pas célébrées pour les enfants.
- ✓ Le jour de l'an est célébré par plusieurs familles marocaines, d'après les avis des apprenants, on achète les bûches et on s'échange les cartes et les cadeaux.
- ✓ En évoquant la fête de Saint valentin, les apprenants ont fait preuve d'une grande tolérance, la majorité des apprenants était pour la célébration de cette fête.
- ✓ L'explication de certains termes comme : « *Sapin roi-des-fôrets, crèche, petits jésus, moutons en chocolat* » a permis d'éclairer les traditions et les habitudes des Français le jour de cette fête. Elle a ainsi permis d'étudier un lexique thématique.
- ✓ Le thème des fêtes a été révélateur des capacités des apprenants à développer une attitude de tolérance de respect et surtout de fierté de leurs fêtes, de leurs us et coutumes.
- ✓ La correction des stéréotypes s'est faite en grande partie par l'interaction entre les apprenants, ceux-ci ont pu donner des arguments pour appuyer leurs avis en utilisant les articulateurs : puisque, parce que, et car : (Ex : *dans notre*

*culture on donne l'importance à l'enfant car on lui achète les cadeaux à l'aïd et on le laisse jouer aux jeux d'artifices le jour de lmawlid)*³⁴⁶

Le choix d'un texte de la littérature maghrébine d'expression française nous a conduit à exposer les apprenants à une réalité proche de leur contexte et de leur vécu dans la mesure où il traduit l'imprégnation d'un enfant maghrébin dans une culture autre que la sienne et évoque un fait culturel connu de la plupart des apprenants. L'objectif était de leur présenter un exemple concret d'une personne qui se trouve désemparée, n'ayant pas compris la raison pour laquelle il existe des différences entre les deux communautés, des différences qui le privent d'une joie immense, il s'interroge et remet en cause ses valeurs et même sa religion. En somme, nous sommes parvenus à sensibiliser les apprenants à des dimensions diverses en soumettant à leur réflexion un thème qui touche à leurs convictions, leurs coutumes, et leurs représentations.

c) Séance n°3 :

Durée : 3h

Objectifs interculturels :

- Faire découvrir des traits culturels à caractère polémique.
- Parler de la situation de la femme en France et au Maroc.

Support didactique : Extrait de « LA CAUSE DES FEMME » de Gisèle HALIMI qui traite " Le statut social de la femme".

JE NE SUIS PAS L'EGALE DE MON FRERRE

Aussi loin que peuvent remonter dans le temps mes souvenirs, je revois d'une manière très précise les différences ressenties, le clivage filles-garçons: je sais que très, très jeune, vers l'âge de huit ans, ma mère nous obligeait à laver le sol de la maison. Il n'était pas question de le demander à mon frère qui était pourtant plus âgé et beaucoup plus solide que nous, les filles. Je devais ranger, faire la vaisselle. A la maison, l'homme n'avait jamais rien à faire. Nous, les filles, et ma mère étai-

³⁴⁶ Commentaire émis par un apprenant et écrit sur le tableau. On l'a pris tel quel

C'est quand nos études ont pris une certaine importance que j'ai ressenti la discrimination. Après le certificat d'études, Il a été question que mon frère continu. Dans la famille, on était prêt à se priver de tout pour qu'il ait un diplôme. Pendant ce temps j'avais progressé toute seule.

Mais ça n'a jamais intéressé personne... A 10 ans je savais déjà qu'il ne fallait pas compter sur un effort financier de mes parents pour m'aider à aller au lycée qui était payant... j'obtenais de très bonnes notes, mais elles passaient toujours inaperçues. J'arrivais pour dire : «je suis première en français...» C'était le moment où se déclenchait un drame parce que mon frère était le dernier en Mathématiques. Il était homme et son avenir occupait toute la place. A en être asphyxié! Toute l'attention était tournée Vers lui....

Vint le moment où Il fallut me décider au mariage. En clair, me marier, c'était arrêter mes études... Je ne voulais pas me marier. Je voulais étudier. Je revois ma mère mettre son doigt sur sa tempe et dire : « Gisèle, elle ne veut pas se marier, elle veut étudier... » Comme pour expliquer par ce geste; " elle ne tourne pas rond, cette fille ! Elle est vraiment bizarre " On a pensé que cela me passerait.

Gisèle HALIMI (LA CAUSE DES FEMME)

Commentaire :

Nous avons voulu ce texte. Parce que nous avons pensé qu'il était intéressant de voir comment une française d'origine tunisienne pourrait percevoir ou appréhender certaines pratiques sociales et culturelles des immigrés arabes en France. En fait, c'est parce qu'on connaît bien le dilemme qu'ont ces immigrés entre leur culture d'origine et celle du pays où ils habitent que nous avons proposé ce texte.

✓ Le thème de l'égalité des sexes était un thème qui a fait beaucoup réagir les élèves. Nous n'avons pas manqué, dans le débat que nous avons eu avec eux, de leur demander de faire une comparaison sur le statut social de la femme dans les deux pays à savoir le Maroc et la France.

✓ La plupart des élèves considèrent que les femmes en France jouissent de tous leurs droits. Pour eux la femme est réellement l'égale de

l'homme, alors qu'au Maroc l'homme est largement supérieur à la femme. Toutefois ils trouvent que les femmes en France sont trop indépendantes à leur goût.

✓ Ces élèves n'ont pas manqué également de noter que la femme immigrée est méprisée dans sa famille même. Ils ont relevé du texte tous les passages qui confirment cet état de fait (« *Il n'était pas question de le demander à mon frère*», « *à la maison, l'homme n'avait jamais rien à faire*», « *Pendant ce temps j'avais progressé. Mais ça n'a jamais intéressé personne*»).

✓ Une élève disait que la femme, au Maroc, ne décide de rien alors qu'en France, la femme est respectée, et a son mot à dire sur tous les sujets.

✓ Nombre de garçons, pas tous, trouvent normal que la femme soit la seconde de l'homme.

✓ Les élèves ont longuement commenté les propos de la mère quand sa fille avait dit qu'elle ne voulait pas se marier (« *Elle ne tourne pas rond cette fille! Elle est vraiment bizarre*»). Certains élèves ont noté que la femme au Maroc accepte la supériorité et la domination de l'homme en citant les propos de la mère qui désapprouvait la décision de sa fille.

✓ Une élève parlait du conflit de générations: la femme d'aujourd'hui n'est plus la même d'hier.

✓ Ce texte comme le précédent a révélé les progrès qu'ont faits les élèves dans la perception des faits culturels à l'intérieur d'un texte littéraire. Leur regard sur l'autre n'est plus aussi tranché qu'il était avant nos enseignements.

✓ Nous avons remarqué qu'à mesure que nous avançons dans les cours que nous leur avons proposés, les élèves commencent à changer de regard sur l'autre.

✓ Nous pouvons dire que la compréhension culturelle commençait à se dessiner peu à peu, et les malentendus et les préjugés tendaient à disparaître.

d) Séance n°4 :

Durée : 3h

Objectifs interculturels :

- Approcher l'univers culturel de la France en s'intéressant à la mode.
- Se renseigner sur l'historique de la capitale de la haute couture.

Support didactique: extrait de Danielle Allérès « Paris, la capitale de la mode », qui traite comme thème la mode pour les français.

"Paris reste la capitale de la mode, car c'est la seule ville où on fait de la Haute couture»

Pour les tenants de ce camp, Paris n'a rien à craindre : la mode, c'est la Haute couture, et c'est à Paris qu'elle se crée. Depuis 1858, deux fois par an, ses défilés présentent les créations les plus avant-gardistes. D'ailleurs, l'appellation « Haute couture » est parisienne par définition, car elle est juridiquement protégée et attribuée par la chambre syndicale de la Haute couture de Paris, créée en 1868. C'est elle qui décide chaque année quelles maisons auront le droit d'organiser des défilés dans ce cadre.

Pourtant historiquement, Paris a été menacé : il a perdu son rang de capitale de la mode pendant la Seconde Guerre mondiale lorsque ses riches clients s'étaient réfugiés aux Etats-Unis. Il le reprend en 1947, grâce à l'arrivée de Christian Dior. Sa collection « New look » fait l'effet d'une bombe en ces temps de paix retrouvée.

En 2005, les défilés Haute couture attiraient toujours le plus grand nombre de journaliste au monde (Source : Chambre Syndicale de couture). 94 créateurs ou courtiers ont montré leur collection à Paris et passent 4 fois par an leur examen-

défilé, contre deux fois par an dans les autres villes de la mode. C'est la différence entre la capitale et les places fortes Milan ou New York...

Danielle Allèrès, professeure à 'université de Paris

Commentaire :

L'accolement de la mode à Paris procure clairement une image culturelle à la société française, d'où notre intérêt à porter un regard sur l'un des aspects très bariolés de la culture et de la société françaises et qui s'allie cette fois-ci à la haute couture et à la mode. A cet effet, le recours à ce texte se justifie par le fait qu'il soulève une composante de l'univers culturel français et qui peut être étudié à des fins interculturelles étant donné la charge culturelle qu'il nous offre. Notre ambition est celle de permettre aux apprenants de côtoyer l'autre en s'informant sur les icônes culturelles de son pays. L'exploration de ce texte nous a permis de noter ce qui suit :

- ✓ Les apprenants se sont exprimés d'une manière plus intensive par rapport aux séances précédentes. Cela revient au choix du texte qui les a motivés. Ils ont montré qu'ils préfèrent parler des sujets qui les concernent directement, c'est à dire tout ce qui touche à la vie des jeunes. Ainsi ils ont mentionné que les thèmes classiques (des thèmes qui ne les invitent pas à inclure leur vécu, leur manière de voir les choses, des thèmes qui ne s'adaptent pas aux exigences de la société moderne) ne les intéressent guère et ne suscitent point leur intérêt.
- ✓ Le texte a servi de déclencheur de parole pour la plupart des apprenants, ils ne se sont pas contentés d'évoquer le contenu du texte mais leurs commentaires ont porté sur d'autres éléments qui s'inscrivent dans le contexte de la mode.
- ✓ Certains apprenants n'avaient pas de connaissances sur ce qu'est la haute couture pour la France. Ils ont pu découvrir que la plupart des magasins qui se spécialisent dans la mode, en particulier dans la haute-couture comme Chanel, Christian Dior, Givenchy et Yves Saint Laurent se trouvent à Paris. Depuis 1858, Paris est à la pointe de cette industrie. Le premier couturier,

Charles Frederic Worth, suivi par Blain, Humann, Laffitte, Lacroix et Staub, ont apporté la haute-couture à Paris. Les gens ont alors commencé à s'intéresser au prêt à porter et à être obsédés par les vêtements, le style et l'élégance, et donc à la mode. Comme la haute couture est très chère, elle établit une distinction entre les classes sociales et intègre les différents groupes qui ont les moyens de se payer des vêtements de haute couture. Le fait de se référer à l'historique de la haute couture en France a éveillé leur curiosité et les a motivés davantage.

- ✓ Christian DIOR, n'était pas la seule maison à avoir été évoquée au cours de cette séance. Certains apprenants avaient des connaissances sur plusieurs maisons de mode en France, celles des parfums et des vêtements. Ils ont cité : Guerlain, Ives rocher, Chanel, etc.
- ✓ Les images négatives de la France étaient très minimisées du fait que la plupart des apprenants apprécient cet aspect de la société française et se sont même accoutumés à la composante culturelle dans leurs cours de langue.
- ✓ Les apprenants ont appris que les défilés de mode à Paris déterminent pendant les deux semaines de la saison de la mode quels seront les modèles des vêtements portés pour chaque saison.
- ✓ En répondant à la question « Paris est-elle toujours la capitale de la mode? » certains apprenants ont affirmé qu'elle garde toujours ce titre alors que d'autres soulignent que Paris était la capitale mondiale de la mode. Mais aujourd'hui, cet honneur est menacé par New York et Milan. Dans le passé, Paris avait les seules présentations de mode et des magasins de haute-couture. Aujourd'hui New York et Milan ont des magasins de haute-couture. Pour eux, Paris n'a pas encore perdu son titre.
- ✓ Un exercice sur les arguments et les articulateurs logiques qui expriment la cause a renforcé les acquis des apprenants en ce sujet.

Le texte traitant de la mode n'est que support incitateur des apprenants à jeter un regard sur l'univers culturel français. En ce sens, nous sommes convaincu que les apprenants n'ont pas toujours l'occasion de faire ressortir leurs points de vue et que

des thèmes à portée culturelle suscitent leur intérêt, permettent une actualisation de leur connaissances antérieures et favorisent le rapprochement des cultures précitées. La mode est l'une des composantes de l'immense culture française. Ce qui mérite d'être pointée, c'est l'interaction des apprenants en s'exprimant sur ce thème et sur les éléments qui lui sont connexes, de voir plus clairement la culture de l'autre ainsi que le recours à la culture originelle en vue de la relativiser

e) Séance n°5 :

Durée : 3h

Objectifs interculturels :

- Repérer et analyser des faits culturels dans un texte littéraire.
- Faire découvrir aux apprenants les différences culturelles dans la célébration de certains rites religieux.
- Faire voir une autre conception de la famille

Support didactique : " Mère et fille " de Simone de BEAUVOIR, Mémoires d'une jeune fille rangée, Ed. Gallimard.

Mère et fille

J'avais perdu la sécurité de l'enfance ; en échange je n'avais rien gagné. L'autorité de mes parents n'avait pas fléchi et comme mon esprit critique s'éveillait, je la supportais de plus en plus impatiemment. Visites, déjeuners de famille, toutes ces corvées que mes parents tenaient pour obligatoires, je n'en voyais pas l'utilité. Les réponses : "Ca se doit. Ca ne se fait pas", ne me satisfaisaient plus du tout. La sollicitude de ma mère me pesait. Elle avait "ses idées" qu'elle ne se souciait pas de justifier, aussi ses décisions me paraissaient-elle souvent arbitraires. Nous nous disputâmes violemment à propos d'un missel que j'offris à ma sœur pour sa communion solennelle ; je le voulais relier de cuir fauve, comme celui que possédaient la plupart de mes camarades ; maman estimait qu'une couverture de toile bleue serait bien assez belle ; je protestai que l'argent de ma tirelire m'appartenait ; elle répondit qu'on ne doit pas dépenser vingt francs pour un objet qui peut n'en coûter que quatorze. Pendant que nous achetions du pain chez le boulanger, tout au long de l'escalier et de retour à la maison, je lui tins tête. Je dus céder la rage au cœur, me promettant de ne jamais lui pardonner ce que je

considérais comme un abus de pouvoir. Si elle m'avait souvent contrariée, je crois qu'elle m'eut précipitée dans la révolte. Mais dans les choses importantes – mes études, le choix de mes amies – elle intervenait peu ; elle respectait mon travail et même mes loisirs, ne me demandant que de menus services : moudre le café, descendre la caisse à ordures. J'avais l'habitude de la docilité, et je croyais que, en gros, Dieu l'exigeait de moi ; le conflit qui m'opposait à ma mère n'éclata, mais j'en avais sourdement conscience. Son éducation, son milieu, l'avaient convaincue que pour une femme la maternité est le plus beau des rôles : elle ne pouvait le jouer que si je tenais le mien, mais je refusais aussi farouchement qu'à cinq ans d'entrer dans les comédies des adultes. Au cours Désir, la veille de notre communion solennelle, on nous exhortait à aller nous jeter aux pieds de nos mamans en leur demandant pardon de nos fautes ; non seulement je ne l'avais pas fait mais quand son tour fut venu, j'en dissuadai ma sœur. Ma mère fut fâchée. Elle devinait en moi des réticences qui lui donnaient de l'humeur, et elle me grondait souvent. Je lui en voulais de me maintenir dans la dépendance et d'affirmer sur moi des droits.

Simone de Beauvoir, Mémoires d'une jeune fille rangée, Ed, Gallimard

Commentaire :

Thème 1 : La famille et les rapports parents/ enfants

Ce texte comme le précédent, n'a pas manqué lui aussi de faire réagir les apprenants sur un sujet aussi sensible et aussi sacré, dirions-nous, pour les musulmans qu'ils sont, que celui des relations familiales, en particulier celles entre parents et enfants.

- ✓ Pour un élève, les parents sont intouchables pas seulement parce que Dieu a demandé à tous ses fidèles de les respecter et de les aimer, et là, nombre d'élèves ont vite évoqué le verset coranique qui interdit formellement à tous les musulmans de manifester le moindre reproche de quelque nature que ce soit à leurs parents, mais parce que respecter et aimer ses parents est quelque chose qui va de soi, qui relèverait de la nature même des choses. L'intervention de cet élève était consécutive à la lecture d'une réplique du personnage principal du texte « Et je croyais que, en gros, Dieu l'exigeait de moi ».

- ✓ Même si certains élèves ont dit comprendre le désarroi et le mécontentement de la fille devant le comportement de la mère dont les élèves trouvaient qu'elle en faisait trop surtout dans le passage relatif à la tirelire « je protestai que l'argent de ma tirelire m'appartenait, elle répondait qu'on ne doit pas dépenser vingt francs pour un objet qui peut n'en coûter que quatorze», qui leur a rappelé leur enfance: nombre d'élèves ont reconnu avoir eu de tirelire dans leur enfance, mais selon ces élèves, aller jusqu'à se disputer avec sa mère, en parlant de la fille, était quelque chose d'inconcevable et d'intolérable.
- ✓ Pour les élèves, manquer de respect à ses parents est un fait qui n'arrive que très rarement dans un pays musulman tel que le Maroc alors qu'en France cela doit arriver assez souvent. Pour eux, l'autorité parentale ne pourrait en aucune manière être remise en question. En fait, ils n'y pensent même pas.
- ✓ En parlant des relations parents/ enfants, nous leur avons demandé si les enfants français, à leur majorité, restaient dans le domicile parental. Un élève, nous disait que ces enfants devenus jeunes adultes, quittaient systématiquement leurs parents. Là, nous n'avons pas manqué de noter l'étonnement de la quasi-totalité des élèves, parce que ces apprenants savent que, pour l'avoir vécu, les jeunes adultes même mariés et ayant des enfants, restent le parfois chez leurs parents.

Thème 2 : La religion (les rites religieux)

Les élèves, en parlant de la tirelire de la fille nous ont demandé ce que signifiait le mot "*missel*". Après l'explication de ce mot, moult questions nous ont été posées sur le thème de la religion chez les français. Un thème qui comme on pouvait s'y attendre, est à fortiori très important dans la vie des élèves en particulier, et dans la société marocaine en général.

- Missel, communion solennelle ou profession de foi et donc baptême (parce que la communion solennelle est une cérémonie au cours de laquelle le jeune catholique renouvelle les engagements du baptême par une profession de foi devant les fidèles) sont autant de pratiques religieuses qui ont fait réfléchir

les apprenants dont certains les trouvaient absurdes. Un élève disait que cela n'avait pas de sens.

- Cependant et après coup, ils ont réalisé que les français, contrairement à ce qu'ils pensaient, croyaient en Dieu. C'est juste qu'ils avaient leurs propres rites.
- Cette découverte, si nous pouvons l'appeler ainsi, a eu au moins le mérite de reconstruire certaines représentations erronées des apprenants vis-à-vis des français et de la culture française, et leur a permis de réaliser que, dans l'ignorance, on ne peut porter un quelconque jugement de valeur sur un autre qu'on n'a jamais vraiment connu.
- Ce texte a été très instructif à plus d'un titre. Il a révélé chez nos élèves une aptitude à se remettre en question qu'on ne soupçonnait pas: des préjugés qu'on disait du reste erronés et qu'on pensait indélébiles, ont pu être après réflexion et par un processus de comparaison systématique, réajustés et renouvelés.
- Le plaisir de lire et d'apprendre en langue française était également au rendez-vous.

III/ Remarques générales sur l'expérimentation :

En se ralliant à la conception de J. COURTILLON³⁴⁷ retraçant le processus interculturel, nous avons opté pour une démarche interculturelle qui se veut progressive. La notion de progression dans la mise en œuvre d'une réflexion didactique au cœur de l'interaction culturelle est la pièce maîtresse de ce processus selon le même auteur.

Elle souligne qu'il faut d'abord laisser l'apprenant juger par lui-même en fonction de ses propres valeurs culturelles. Peu à peu, celui-ci modifiera son appréciation par une confrontation avec d'autres textes et par un échange de points de vue avec ses

³⁴⁷ COURTILLON. Janine, « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation ». in *Le français dans le Monde*, n° 188, Paris, Hachette-Larousse, 1984 ; pp 51-57

condisciples et le professeur. La multiplication des points de vue lui permettra d'élaborer progressivement une attitude de recul par rapport à son jugement initial.

En suivant le déploiement de cette pensée, nous affirmons que la mise en application d'une démarche interculturelle en classe de 2ème année baccalauréat a pu induire une nouvelle perspective dans l'enseignement/apprentissage du FLE en octroyant un ajustement des objectifs interculturel et linguistique.

Or, nos spéculations se trouvent confirmées dans la mesure où durant l'expérimentation, l'exploration des supports à portée culturelle ainsi que les échanges guidés par l'enseignant ont dévoilé la progression d'une compétence interculturelle chez les apprenants qui, malgré l'emprise de leurs représentations et leurs croyances, ont manifesté une prise de conscience de cette dimension. Il s'est agi donc d'une démarche visant la valorisation de la culture de l'apprenant. Une culture, sans laquelle, il sera illusoire de songer à un dialogue interculturel.

Afin de mieux expliciter le processus interculturel dans le cas de notre expérimentation, nous avons suivi quatre phases primordiales selon G. HOFSTEDE :

1. L'euphorie : c'est le stade de la pré-rencontre, l'état de l'apprenant avant la confrontation aux supports porteurs de différences culturelles. L'apprenant se contente de ses acquis antérieurs qui ne lui offrent pas la chance de la rencontre interculturelle.

L'apprentissage d'une langue ne lui représente pas le frottement de deux univers culturels mais uniquement l'appropriation d'un système linguistique différent de celui auquel il est habitué. Ainsi, les différences sont perçues à un niveau très général.

2. Le choc culturel : c'est la phase la plus épineuse, l'apprenant découvre de façon plus directe ce qui le différencie de l'autre à l'aide de documents traitant des sujets à connotation culturelle et dont l'exploration débouche sur la mise en comparaison en vue de repérer les similitudes et les différences. L'apprenant fait apparaître ses représentations, se réfère à sa culture et à son vécu pour interpréter certaines situations.

3. L'acculturation : une phase qui doit restaurer la confiance en soi, elle débouche sur la relativisation de l'apprenant de ses référents culturels et sur la recherche d'explications aux comportements de l'autre.

4. La stabilité : après une accoutumance à la composante culturelle en classe, un débat fécond visant la correction des représentations, une variété de thèmes culturels, une liaison entre les deux modèles culturels, l'apprenant se sent plus à l'aise en adoptant une attitude d'ouverture, une valorisation et une relativisation de sa culture.

C'est dans cet ordre d'idées que se réalise cette rencontre interculturelle, les difficultés sont inévitables mais la progression est inéluctablement révélatrice de l'impact positif d'une perspective interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE sur les apprenants.

Ceux-ci ont appris à reconsidérer la langue qu'ils apprennent et à voir en elle un excellent vecteur d'autres réalités sociales, d'un univers culturel immense.

En ce sens, il en résulte que l'effort fourni pour la concrétisation de cette démarche a trouvé son écho dans la perpétuation remarquable des attitudes des apprenants, leur savoir culturel, leurs commentaires réprobateurs, leurs écrits ainsi que dans une motivation ressentie quant aux thèmes culturels. Cela a ainsi favorisé une consolidation de leurs acquis linguistiques étant donné leur confrontation à un vocabulaire thématique assez riche et l'incitation à la prise de parole et à l'argumentation.

Conclusion générale

Si la problématique de la diversité des cultures à l'école n'est pas nouvelle, elle a connu durant les dernières décennies des transformations considérables, aussi bien au niveau de la réflexion théorique sur les approches interculturelles qu'en ce qui concerne les actions pédagogiques concrètes dans l'espace scolaire. Ces transformations dépendent à la fois des réformes scolaires en cours et des visées politiques plus globales qui les sous-tendent.

Dans une société multiculturelle, le système éducatif se doit de former des citoyens d'une société ouverte marquée par le pluralisme. En effet, l'État ne saurait ignorer la nécessité pour la société pluriculturelle d'accorder à l'ouverture à la diversité culturelle une place de choix.

La rencontre interculturelle ouvre à la diversité mais en plus elle nous interroge sur notre propre identité et le sentiment de valeur que nous y attachons. Elle montre à l'enfant que la vie est différente ailleurs, qu'elle l'a été jadis et qu'elle le sera aussi demain. C'est de cette façon qu'elle amène à penser que, quelles que soient les spécificités de chaque culture, la personne humaine est un individu égal en droits et en dignité à tout autre être vivant. C'est la raison pour laquelle l'éducation interculturelle cherche à transmettre un certain nombre de valeurs parmi lesquelles le respect de la différence, la tolérance et l'ouverture à l'altérité. L'acquisition de ces valeurs doit passer par une prise de conscience et un engagement personnel car elle nécessite un travail en profondeur de manière continue et progressive.

Cependant cette pédagogie interculturelle n'est pas seulement destinée aux classes hétérogènes (où les différences sont bien présentes) mais elle peut être mise en place dans des classes qui ne sont pas confrontées à la diversité culturelle. En effet, dans ces milieux on ne connaît pas l'autre et on en a plus facilement une vision faussée. L'éducation interculturelle amène les élèves à découvrir et à mieux connaître l'autre dans sa différence culturelle, mais à travers cela, elle tente de faire évoluer les préjugés que l'on peut avoir.

La place accordée à la composante interculturelle en classe de FLE nous amène à poser un double questionnement. Autrement dit, la difficulté à faire de cette

composante l'un des objectifs capitaux de la situation didactique, ainsi que ses résonances sur les apprenants. Portant sur la liaison “ langue-culture”- deux composantes qui s'enclenchent dans un processus interculturel inéluctablement bénéfique pour l'apprenant d'une langue étrangère-le FLE dans notre cas-, cette étude s'est beaucoup plus fondée sur une réflexion approfondie que sur une description superficielle. Réflexion par laquelle nous sommes parvenus à saisir l'étroitesse des liens existant entre l'apprentissage d'une langue étrangère, l'appréhension d'un système de signification correspondant à cette même langue, l'apprenant, son vécu, ses représentations, voire sa culture. En ce sens, nous sommes parfaitement conscient que :

*« La langue n'est pas un outil neutre, c'est un phénomène de civilisation qui porte en soi les symboles et les valeurs de la culture dont elle est issue (...) lorsqu'on enseigne une langue à un enfant, on ne lui apprend pas seulement le vocabulaire, la grammaire ou la phonétique, mais qu'on lui transmet aussi, le plus souvent de manière inconsciente des notions et des conceptions propres au contexte socioculturel de cette langue. »*³⁴⁸

Dés lors une perspective interculturelle en classe de FLE garantit un parallélisme dans l'accroissement de l'acquis linguistique et de la compétence interculturelle.

Ce parallélisme ne se met en place sans la présence d'un matériel exploré par un enseignant appelé incessamment à user d'une stratégie de négociation entre deux systèmes référentiels. A ce propos, A. DAKHIA, considère que :

*« Dans une formation à l'interculturel, l'enseignant doit représenter à la fois l'intercesseur de la culture d'origine auprès de la culture d'acquisition et l'intermédiaire obligé et privilégié entre la culture d'appartenance et la culture étrangère. »*³⁴⁹

³⁴⁸ 1 J. SALMI, *Crise de l'enseignement des langues et reproduction sociale*, Editions maghrébines, 1985, p120

³⁴⁹ 1 A. DAKHIA, op, cit, p 279

De ce fait, nous considérons qu'une visée interculturelle doit reposer sur un consensus liant les partenaires du projet didactique à savoir, l'enseignant, l'apprenant, les contenus et les modalités imposés en partie par le système éducatif. Cela donne à lire une formation poussée de l'enseignant à la prise en compte de la composante interculturelle en classe de langue, et un accompagnement de cette conduite par le système en place étant donné les enjeux qu'elle déclenche.

Revaloriser le cours de langue en le fructifiant d'une nouvelle perspective fondée sur le dialogue des cultures signifie représenter la langue française avec ce qu'elle charrie comme culture et élucider les relations inhérentes à la dialectique enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangères.

La dotation de l'apprenant d'aptitudes linguistiques en langue étrangère alliées à quelques éléments culturels qui lui correspondent en l'initiant à porter un autre regard sur la culture de l'autre, un regard objectif mais vigilant, constitue notre résultat de recherche par nature inachevable étant donné le domaine fluctuant mais surtout passionnant d'« interculturel ».

En somme, nous sommes convaincus que l'enseignement d'une langue dépasse l'enseignement d'un système linguistique, il recèle des conceptions qu'il faudrait investir comme une vision de voir le monde et de ne pas vivre en autarcie. Toutefois, la reviviscence de la culture en classe de langue convoque un dispositif méthodologique spécifique à la situation marocaine dans le contexte décisif de la mondialisation, reposant sur une concertation et sur une conduite efficiente des réformes du système éducatif. Ainsi, elle plaide pour une formation poussée de l'enseignant.

L'apprenant est porteur d'une culture sur laquelle il est important de mettre l'accent lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue étrangère porteuse d'une culture. Dans l'espoir d'avoir un jour des apprenants à la fois préservateurs de leur identité et ouverts sur la culture de l'autre, il semble essentiel que les efforts se multiplient pour une école qui doit promouvoir l'ouverture sur le monde et le respect de la divers

Bibliographie

I/ Ouvrages et revues

-ABDALLAH-PRETCEILLE M., THOMAS A. (sous la dir. de) (1995). *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : Armand Colin.

-ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

-ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1998). Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité. In : *Les Cahiers pédagogiques*, n° 360, Paris, Janvier. 49-51.

-ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, 1ère édition, coll. Que sais-je ?

-ABDALLAH- PRETCEILLE M., PORCHER L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, 2ème édition.

-ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2004). *Vers une pédagogie Interculturelle*. Paris : Anthropos, 3ème édition.

-ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, 2ème édition, coll. Que sais-je ?

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2004). Quelle anthropologie pour l'éducation et la formation ? Pratiques de formation analyses

-ACHARD-BAYLE G. (2008). Les Réalités conceptuelles. Identité et / en fiction. Metz : Recherches textuelles, n° 8.

-ALBERT, M.C, SOUCHON, Les textes littéraires en classe de FLE ; Livre Hachette du FLE, France, 2000.

- ANDREW.M et GAGNON.F., relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées. 2000.

- AVANZINI G. (2001). Diversité culturelle et université des valeurs. In : L. Marmoz, M. Derrij (dir.), l'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation. Actes du colloque de Rabat. Paris : l' Harmattan, coll. Éducation et société, 17-22.

-BADINTER (ELISABETH). Le retour de la race. Contre les « statistiques ethniques », La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube, 2009

-BALIBAR(ETIENNE). « La construction du racisme », Actuel Marx, 2005

-BEACCO J.-C. (2000). Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris : Hachette Livre/Français Langue Étrangère.

- BENAMOU, M., Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire. Paris : Hachette/ Larousse, 1971.

- BEYLARD-OZEROFF, J-L, Le texte littéraire en didactique du Français Langue Etrangère (FLE). , 2007.

-BLANCHET Ph. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique.

- BYRAM.M (2001). Identité sociale et dimension européenne ; la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes. Paris, Hatier et Didier

-BYRAM M. (1992). Culture et éducation en langue étrangère. Paris : Hatier/Didier.

-CAIN A. & al. (1995). Stéréotypes culturels et apprentissage des langues. Étude pilotée par l'INRP, éditée par la commission française pour l'UENSCO.

-CAMILLERI C., VINSONNEAU G. (1996). Psychologie et culture : concepts et méthodes.

-CASTELLOTTI V., MOORE D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- CERVERA, Roser, « A la recherche d'une didactique littéraire » in Synergies Chine n°4-2009 pp.45-22.

- CLANET, C.(1993). L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines, presses universitaires du Toulouse le Mirail, 2eme édition.

- COHEN-EMERIQUE, M.(1999). Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche. In Guide de l'interculturel en formation. Demorgon J.&Lipiansky E.M. (Dir). Paris

- COHEN-EMERIQUE, M.(2000). L'approche interculturelle auprès des migrants. In Legault, G. (Dir). L'intervention interculturelle. Montréal : Gaetan Morin ed.,161-185

- COHEN-EMERIQUE, M.& Hohl.J (2004). Les réactions défensives à la menace identitaire chez les professionnels en situations interculturelles. Mars 2004, n°61. Cahiers internationaux de Psychologie Sociale.

- COHEN-EMERIQUE, M.& Hohl.J (2006). Menace à l'identité des professionnels en situations interculturels et leurs ressources, In Jovelin, E., Prieur, E.&Blanc, M., Travail social et immigration, Paris : L'Harmattan.

- COLLES . L: « Littérature comparée est reconnaissance interculturelle .»
De bock – Wesmael , s. a , Bruxelles .1994

- COSTA-LASCOUX, J., HILY. M-A. et VERMES.G. : Pluralité des cultures et dynamiques identitaires, Hommage à Carmel Camilleri, 2000.

- CUCHE . D: « La notion de culture dans les sciences sociales ». Editions La Découverte paris 1996

- CUQ. J-p, GRUCA I: « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde» Horizon Groupe, paris 2002.

- DASEN, P.R. (200). Approches interculturelles : acquis et controverses. In P.R. DASEN&C.PERREGAUX (dir), Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation. Bruxelles : De Boeck Université.

-DASEN, P.R. (2004). Education informelle et processus d'apprentissage. In A.AkkARI & P.R. DASEN (dir.) Pédagogies et pédagogues du sud, Paris, l'Harmattan.

-DE CARLO, Maddalena, L'interculturel, CLE International, France, 2007.

- DEMORGON. J. (2002). L'histoire interculturelle des sociétés. Une information monde. Paris : Economica.

-DEMORCON.J. (2004). Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques. Paris : Economica.

-DEMORGON.J.(2005). Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie. Paris : Economica

DEMORGON.J., WILL.E.& Carpentier.M.N. (2007). Guide interculturel pour l'animation de réunions transfrontalières. Luxembourg : Saint Paul

- EMMANUEL. F et BERNARD. M: Questions générales de littérature, Ed. Seuil, Février 2001.

- FASSIN (Didier) et Fassin (Eric), de la question sociale à la question raciale. Représenter la société française, Paris, La Découverte, 2006.

- FRAISSE, LUC., Tradition et modernité en littérature, Paris, Editions Orizons (Universites / Domaine litteraire), 2009.

-FREDRICKSON (GEORGE.M.), Le racisme. Une histoire, Paris, Liana Levi, 2003

- FRREOL.G. & JUCQUOIS.G. (200 3). (dir.) Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles. Paris : Armand Colin.

- GALISSON. R: " Lignes de force du renouveau en didactique des langues étrangères". CIE, International 2004.

- GIASSAN . T : "Les textes littéraires à l'école" Gaétan Morin , Editeur Ltee, 2000.

-GIORDANO.C.(2008). Postface. L'insoutenable innocence de l'interculturel. In Gohard-Radenkovic, A.,&AKKARI, A. (dir.), la coopération internationale : entre utopies du changement et accommodements interculturel. Paris : Espaces interculturels/ Harmattan.

- GOHARD-RADENKOVIC A. (2003). Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels. Bern : transversales/ Peter Lang.

- GOHARD-RADENKOVIC A., BERA VUISTINER.M. &VESH.I.D. (2003). Rôle des langues seconde et maternelle dans les classes d'accueil. Espace d'inclusion ou d'exclusion ? In GOHARD-RADENKOVIC.A., MUJAWAMARIJA.D. &PEREZ.S.(dir), intégration des « minorités »et nouveaux espaces interculturels. Bern : transversales/Peter Lang.

- GOHARD-RADENKOVIC A. (2004). Représentations des « nouveaux arrivants » et enjeux de leur intégration au Québec. In Murphy-Lejeune.E.(dir.). Revue Francophonies/ interculturel. Nouvelles mobilités, nouveaux voyageurs, Juin-Juillet. Lecce (Italie) : Alliance Française.

-GOHARD-RADENKOVIC A. (2005). L'usage des concepts de « culture » et d'«interculturel » en didactique. Palaiseau : Les Éditions de l' École Polytechnique.

- GOHARD-RADENKOVIC A.& AKKARI.A.(dir) (2008). La coopération internationale : entre accommodements interculturels et utopies du changement ? Paris : espaces interculturels/ L'Harmattan.

Hommes et Migrations. (2008). L'inter culturalité en débat, hors série, Paris : Centre national de l'histoire de l'immigration.

- HARROUCHI, M. (2003). La pédagogie des compétences, Casablanca : Le fennec.

- HERAN (FRANCOIS), Inégalités et Discriminations. Pour un usage critique et responsable de l’outil statistique, rapport du comité pour la mesure de la diversité et l’évaluation des discriminations , Paris, la Documentation française, 2010.

-HOLTZER.G.(2000) la désignation des populations issues de l’immigration dans le discours institutionnel européen : évolution des représentations (1970-1990). In Cent livres, P.& Girod.I.(dir), les défis migratoires. Zurich : Seismo.

- JOVELIN, E.(2005). L’approche intra-ethnique dans le processus d’aide, In Prieur, E., Jovelin, E.& Blanc, M., Travail social et immigration, Paris : L’Harmattan.

- LANGLADE, G. (1991). L’oeuvre intégrale, collection savoir et faire, CRDP de Toulouse.

- LATERRASSE (C) et BEAUMATIN (A) : la psychologie de l’enfant, les Essentiels Milan, juillet 2001.

- LEGAULT, G.(Dir). (2000). L’intervention interculturelle, Montréal : Gaetan Morin.

- MANDROUX - C.I et TAUVRON. A-M: "Enseigné la lecture de l’œuvre littéraire au lycée", Armand Colin, Paris, 1998.

- MEKHNACHE, MOHAMMED, « Le texte littéraire dans le projet didactique » in Synergies Algérie n°9-2010 pp. 121-132.

- MEUNIER.O. (2007) Approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale. (les dossiers de la veille). Institut national de recherche pédagogique. Service de veille scientifique et technologique.
<http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Interculturel/Sommaire.htm>

- MILLY I: " Poétique des textes littéraires" , Edition Nathan , 1992.

- NOIRIEL (GERARD), Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIX-XXème siècle), Discours publics, humiliations privées, Paris, Fayard, 2007.

-OGAY.T., GREMION.M, ZHARKOVA FATTORE &GENDER-BORRUAT.S. (2008). La recherche suisse en éducation interculturelle. Panorama des recherches empiriques réalisées entre 1993 et 2006. Rapport final. Fribourg/Genève : Groupe éducation interculturelle de la société suisse de recherche en éducation.

<http://www.unifr.ch/ipg/siterct/SSREAccueil.htm>

-PAPATSIBA.V. (2003). Des étudiants européens. « Erasmus » ou l'aventure de l'altérité. Bern :transversales/Peter Lang.

- PERRENOUD, P. (2002). Dix nouvelles compétences à enseigner, Paris : ESF.

- PERREGAUX.C, T.OGAY, LEANZA.Y., DASEN, Intégrations et migrations. Regards pluridisciplinaires, 2001.

- PEYTARD(J.). et ALII. : Littérature et classe de langue F.L.E, Paris, Crédif / Hatier, 1992.

- RAUTENBERG.M. (2008). L'interculturel, une expression de l'imaginaire social de l'altérité, in Hommes et Migrations

- REY.A. (2005). Dictionnaire culturel en langue française. Paris : Le Robert

- ROSELYNE, De VILLANOVA, GENEVIEVE, VERMES, Les métissages interculturelles« Créativités dans les relations inégalitaires », L'Harmattan, Paris, 2006.

- RUS.C.(2004).Politiques linguistiques et enjeux identitaires des minorités nationales en Roumanie : quelles logiques et compétences développer à l'école. In Zarate.G.et Gohard-Radenkovic.A.(dir), la reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte. Paris. Les Cahiers di CIEP. Didier.

- SEOUD. A " Pour une didactique de la littérature " Les Editions Didier Paris 1997.

- SIMON (PATRICK). Statistiques « ethniques » et protection des données dans les pays du Conseil de l'Europe, starstbourg, Commission européenne contre le racisme et l'intolérance, Conseil de l'Europe, 2007.

- ZAKARTOUK J-M : " L'enseignant, un passeur culturel" : ESf éditeur , 1999.
- ZARATE G. " Représentations de l'étranger et didactique des langues étrangères" Didier, Coll, Crédif Essai. Paris 1993.

- ZARATE, G. la reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte. Paris : Didier, 2005

II/ Documents officiels du MEN :

- MEN, La Charte Nationale d'Education et de Formation (1999)
- MEN, Les Instructions Officielles(1987)

- M.E.N, Les Recommandations Pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire (1994)

- MEN, Les Orientations Pédagogiques Générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant (2002, 2005 et 2007)

- MEN, Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Education-Formation-Présentation du Programme NAJAH-Rapport détaillé - Version projet, Juin 2008

III/ Œuvres littéraires citées :

Chraïbi (D.) :

-Le Passé simple, Paris, Denoël, 1954.

-La Civilisation, ma mère !...Paris Denoël, 1972.

Feraoun (M.)

-Le Fils du pauvre, Le Puy, Cahiers du nouvel humanisme, 1950, rééd., Paris, Le Seuil 1954.

Khair-Eddine (M.)

-Agadir, Paris, Le Seuil, 1967.

-Corps négatif suivi de « Histoire d'un Bon Dieu », Paris, le Seuil, 1968.

-Soleil arachnide, Paris, Le Seuil, 1969.

-Moi l'aigre, Paris, Le Seuil, 1970.

-Le Déterreur, Paris, Le Seuil, 1973.

-Ce Maroc, Paris, Le Seuil, 1975.

-Une Odeur de mantèque, Paris, Le Seuil, 1976.

-Une vie, un rêve, un peuple, toujours errants, Paris, Le Seuil, 1978

-Légende et vie d'Agoun-Chich, Paris, Le Seuil, 1984.

-Il était une fois un vieux couple heureux, Paris, Le Seuil, 2002.

Sefrioui (A.)

-Le Chapelet d'ambre, Paris, Julliard, 1949.

-La Boîte à merveille, Paris Le Seuil, 1954.

-La Maison de servitude, Alger, SNED, 1973.

Annexes

Annexe n°1

Questionnaire destiné aux enseignants de la langue française au cycle secondaire qualifiant au Maroc

Mesdames et Messieurs les professeurs, dans le cadre de la réalisation d'une étude dont le thème est « la didactique de l'interculturel et les œuvres intégrales au cycle secondaire qualifiant au Maroc », nous vous prions de bien vouloir nous apporter votre précieuse contribution en répondant en toute franchise aux questions ci-dessous posées.

Q1/ Sexe :

- ☐ Femme ☐ Homme

Q2/ Lieu de travail :

- ☐ Zone rurale ☐ Zone urbaine

Q3/ Combien d'élèves avez-vous en classe ?

- ☐ Moins de 20 élèves
☐ Entre 20 et 30 élèves
☐ Entre 30 et 40 élèves
☐ Plus 40 élèves

Q4/ quels sont les niveaux que vous enseignez ?

- ☐ Tronc commun
☐ 1ere année bac
☐ 2eme année bac

Q5/ Depuis quand enseignez -vous le français ?

- ☐ Moins de 5 ans
☐ Entre 5 et 10 ans
☐ Entre 10 et 20 ans
☐ Plus de 20 ans

Q6/ Avez-vous bénéficié d'une formation portant sur l'interculturel ?

- ☐ Oui ☐ Non

Si oui :

Quand ?

.....
.

Où ?

.....

Quel est l'intitulé de cette formation ?

.....
.....

Proposée par qui ?

- ☐ Le ministère de l'éducation nationale
☐ Autres (préciser)

.....
.....

Q7/ En tant qu'enseignant, vous considérez-vous comme un passeur culturel qui :

- ☐ Accompagne l'élève dans la construction de son identité culturelle tout en étant ouvert sur les autres cultures.
☐ Suscite l'intérêt pour la culture d'ici et d'ailleurs.
☐ Influence l'élève par sa vision positive ou négative de la culture étrangère.
☐ Autres

Q8/ Quel est l'utilité de l'introduction des œuvres intégrales au cycle secondaire qualifiant par la nouvelle réforme ?

- ☐ Encourager l'élève à lire.
☐ Amener l'élève à avoir un langage littéraire
☐ Introduire l'élève dans un lieu de « travail de langue » (le texte littéraire est un lieu propice à l'analyse de figures de style, le discours...).
☐ S'ouvrir sur d'autres cultures.
☐ Enrichir le lexique de l'élève
☐ Enrichir la culture personnelle de l'élève
☐ Ouvrir les débats en classe

☐ Autres

Q9/ Préférez-vous enseigner :

☐ Seulement la littérature maghrébine d'expression française.

☐ Seulement la littérature classique française.

☐ Les deux à la fois.

Q11/ Pensez-vous que les textes littéraires pourraient être :

☐ Un lieu privilégié à la connaissance, seulement, de l'autre.

☐ Un lieu privilégié à la connaissance réciproque de soi et de l'Autre.

☐ Une représentation réelle du monde

☐ Autres

Q12/ Croyez-vous qu'un enseignement culturel de la langue française pourrait avoir des effets négatifs sur l'identité culturelle des apprenants ?

☐ Oui

☐ Non

☐ Parfois

Q13/ Croyez-vous qu'un enseignement culturel de la langue française pourrait contribuer à affirmer l'identité culturelle des apprenants ?

☐ Oui

☐ Non

☐ Parfois

Q14/ Comment décriviez-vous l'attitude de vos élèves lorsque le support didactique est un texte littéraire ? Vos élèves sont :

☐ Passifs

☐ Peu participatifs

☐ Actifs

Q 15/ Quelles seraient parmi ces difficultés, celles qui empêcheraient d'habitude vos élèves à comprendre un texte littéraire :

☐ Difficultés lexicales

☐ Difficultés syntaxiques

☐ Manque de références culturelles

☐ Autres

Q16/ Vos élèves sont plus motivés à lire :

☐ La littérature maghrébine d'expression française

☐ La littérature classique française

Q17/ Pendant la planification de vos cours avez-vous l'habitude de définir des objectifs concernant :

- ☐ Les représentations des apprenants sur la culture cible
- ☐ Les axes linguistiques, thématiques et stylistiques
- ☐ Les deux à la fois.
- ☐ Autres

Q18/ Dans l'étude de l'œuvre intégrale vous donnez plus d'importance à :

- ☐ La dimension linguistique/ stylistique
- ☐ La dimension culturelle
- ☐ Les deux à la fois

Q19/ Discutez-vous avec vos élèves les changements des faits culturels entre autrefois et aujourd'hui (le cas de la littérature maghrébine d'expression française) ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Parfois

Q20/ Dans l'analyse des faits culturels véhiculés par la littérature classique française :

- ☐ Vous intéressez seulement à la culture française
- ☐ Vous procédez à une comparaison entre la culture française et la culture maternelle de l'apprenant

Q21/ En classe avez-vous l'habitude d'introduire de nouveaux textes traitant :

- ☐ Les phénomènes linguistiques et stylistiques étudiés
- ☐ Les thèmes dominants étudiés
- ☐ Un métissage entre la culture française et la culture marocaine
- ☐ Autres

Q22/ Sentez-vous vraiment que l'apprenant face aux textes littéraires étudiés acquiert cette expérience culturelle ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Q23/ Pendant la phase de l'évaluation, procédez-vous à une évaluation de la compétence (inter)culturelle de vos élèves ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Parfois

Q24/ Les obstacles récurrents qui entravent la mise en place de la didactique interculturelle sont :

- ☐ Manque de formation à l'interculturel
- ☐ Niveau linguistique insatisfaisant des étudiants
- ☐ Manque de référentiel de compétences interculturelles
- ☐ Effectif élevé des élèves

- ☐ Manque de matériel didactique adéquat
- ☐ Autres

Q25/ A votre avis quelles peuvent être les effets de l'introduction des cultures étrangères en milieu scolaire ?

- ☐ L'acceptation de l'autre
- ☐ L'intégration facile dans la société
- ☐ Le rejet de l'autre
- ☐ Autres

Q26/ Comment pouvez vous amener vos élèves à accepter une culture autre que leur propre culture ?

- ☐ En suscitant chez eux le désir de connaître leur culture
- ☐ En suscitant chez eux le désir de connaître la culture de l'autre
- ☐ En suscitant chez eux le désir de connaître leur culture et celle de l'autre

Merci pour votre collaboration !

Questionnaire destiné aux enseignants de la langue française au cycle secondaire qualifiant au Maroc

Mesdames et Messieurs les professeurs, dans le cadre de la réalisation d'une étude dont le thème est « la didactique de l'interculturel et les œuvres intégrales au cycle secondaire qualifiant au Maroc », nous vous prions de bien vouloir nous apporter votre précieuse contribution en répondant en toute franchise aux questions ci-dessous posées.

Q1/ Sexe :

- ☒ Femme ☐ Homme

Q2/ Lieu de travail :

- ☐ Zone rurale ☒ Zone urbaine

Q3/ Combien d'élèves avez-vous en classe ?

- ☐ Moins de 20 élèves
☒ Entre 20 et 30 élèves
☐ Entre 30 et 40 élèves
☐ Plus 40 élèves

Q4/ quels sont les niveaux que vous enseignez ?

- ☒ Tronc commun
☒ 1ere année bac
☒ 2eme année bac

Q5/ Depuis quand enseignez –vous le français ?

- ☐ Moins de 5 ans
☐ Entre 5 et 10 ans
☐ Entre 10 et 20 ans
☒ Plus de 20 ans

Q6/ Avez-vous bénéficié d'une formation portant sur l'interculturel ?

- ☐ Oui ☒ Non

Si oui :

Quand ?

.....

Où ?

.....

Quel est l'intitulé de cette formation ?

.....

Proposée par qui ?

- ☐ Le ministère de l'éducation nationale
☐ Autres (préciser)

.....

Q7/ En tant qu'enseignant, vous considérez-vous comme un passeur culturel qui :

- ☐ Accompagne l'élève dans la construction de son identité culturelle tout en étant ouvert sur les autres cultures.
☐ Suscite l'intérêt pour la culture d'ici et d'ailleurs.
☐ Influence l'élève par sa vision positive ou négative de la culture étrangère.
☒ Autres

Q8/ Quel est l'utilité de l'introduction des œuvres intégrales au cycle secondaire qualifiant par la nouvelle réforme ?

- ☐ Encourager l'élève à lire.
☒ Amener l'élève à avoir un langage littéraire
☐ Introduire l'élève dans un lieu de « travail de langue » (le texte littéraire est un lieu propice à l'analyse de figures de style, le discours...).
☐ S'ouvrir sur d'autres cultures.
☐ Enrichir le lexique de l'élève
☐ Enrichir la culture personnelle de l'élève
☐ Ouvrir les débats en classe

☐ Autres

Q9/ Préférez-vous enseigner :

☐ Seulement la littérature maghrébine d'expression française.

☐ Seulement la littérature classique française.

☒ Les deux à la fois.

Q11/ Pensez-vous que les textes littéraires pourraient être :

☐ Un lieu privilégié à la connaissance, seulement, de l'autre.

☒ Un lieu privilégié à la connaissance réciproque de soi et de l'Autre.

☐ Une représentation réelle du monde

☐ Autres

Q12/ Croyez-vous qu'un enseignement culturel de la langue française pourrait avoir des effets négatifs sur l'identité culturelle des apprenants ?

☐ Oui ☒ Non ☐ Parfois

Q13/ Croyez-vous qu'un enseignement culturel de la langue française pourrait contribuer à affirmer l'identité culturelle des apprenants ?

☐ Oui ☐ Non ☒ Parfois

Q14/ Comment décriviez-vous l'attitude de vos élèves lorsque le support didactique est un texte littéraire ? Vos élèves sont :

☒ Passifs

☐ Peu participatifs

☐ Actifs

Q15/ Quelles seraient parmi ces difficultés, celles qui empêcheraient d'habitude vos élèves à comprendre un texte littéraire :

☒ Difficultés lexicales

☐ Difficultés syntaxiques

☒ Manque de références culturelles

☐ Autres

Q16/ Vos élèves sont plus motivés à lire :

☒ La littérature maghrébine d'expression française

☐ La littérature classique française

Q17/ Pendant la planification de vos cours avez-vous l'habitude de définir des objectifs concernant :

☐ Les représentations des apprenants sur la culture cible

☒ Les axes linguistiques, thématiques et stylistiques

☐ Les deux à la fois.

☐ Autres

Q18/ Dans l'étude de l'œuvre intégrale vous donnez plus d'importance à :

☒ La dimension linguistique/ stylistique

☐ La dimension culturelle

☐ Les deux à la fois

Q19/ Discutez-vous avec vos élèves les changements des faits culturels entre autrefois et aujourd'hui (le cas de la littérature maghrébine d'expression française) ?

☐ Oui

☐ Non

☒ Parfois

Q20/ Dans l'analyse des faits culturels véhiculés par la littérature classique française :

☐ Vous intéressez seulement à la culture française

☒ Vous procédez à une comparaison entre la culture française et la culture maternelle de l'apprenant

Q21/ En classe avez-vous l'habitude d'introduire de nouveaux textes traitant :

☒ Les phénomènes linguistiques et stylistiques étudiés

☒ Les thèmes dominants étudiés

☐ Un métissage entre la culture française et la culture marocaine

☐ Autres

Q22/ Sentez-vous vraiment que l'apprenant face aux textes littéraires étudiés acquiert cette expérience culturelle ?

☐ Oui

☒ Non

Q23/ Pendant la phase de l'évaluation, procédez-vous à une évaluation de la compétence (inter)culturelle de vos élèves ?

☐ Oui

☒ Non

☐ Parfois

Q24/ Les obstacles récurrents qui entravent la mise en place de la didactique interculturelle sont :

- ☒ Manque de formation à l'interculturel
- ☒ Niveau linguistique insatisfaisant des étudiants
- ☐ Manque de référentiel de compétences interculturelles
- ☐ Effectif élevé des élèves
- ☐ Manque de matériel didactique adéquat
- ☐ Autres

Q25/ A votre avis quelles peuvent être les effets de l'introduction des cultures étrangères en milieu scolaire ?

- ☒ L'acceptation de l'autre
- ☐ L'intégration facile dans la société
- ☐ Le rejet de l'autre
- ☐ Autres

Q26/ Comment pouvez vous amener vos élèves à accepter une culture autre que leur propre culture ?

- ☐ En suscitant chez eux le désir de connaître leur culture
- ☐ En suscitant chez eux le désir de connaître la culture de l'autre
- ☒ En suscitant chez eux le désir de connaître leur culture et celle de l'autre

Merci pour votre collaboration !

Questionnaire destiné aux enseignants de la langue française au cycle secondaire qualifiant au Maroc

Mesdames et Messieurs les professeurs, dans le cadre de la réalisation d'une étude dont le thème est « la didactique de l'interculturel et les œuvres intégrales au cycle secondaire qualifiant au Maroc », nous vous prions de bien vouloir nous apporter votre précieuse contribution en répondant en toute franchise aux questions ci-dessous posées.

Q1/ Sexe :

- ☒ Femme ☐ Homme

Q2/ Lieu de travail :

- ☒ Zone rurale ☐ Zone urbaine

Q3/ Combien d'élèves avez-vous en classe ?

- ☐ Moins de 20 élèves
☒ Entre 20 et 30 élèves
☐ Entre 30 et 40 élèves
☐ Plus 40 élèves

Q4/ quels sont les niveaux que vous enseignez ?

- ☒ Tronc commun
☐ 1ere année bac
☒ 2eme année bac

Q5/ Depuis quand enseignez –vous le français ?

- ☐ Moins de 5 ans
☒ Entre 5 et 10 ans
☐ Entre 10 et 20 ans
☐ Plus de 20 ans

Q6/ Avez-vous bénéficié d'une formation portant sur l'interculturel ?

- ☐ Oui ☒ Non

Si oui :

Quand ?

.....

Où ?

.....

Quel est l'intitulé de cette formation ?

.....

Proposée par qui ?

- ☐ Le ministère de l'éducation nationale
☐ Autres (préciser)

.....

Q7/ En tant qu'enseignant, vous considérez-vous comme un passeur culturel qui :

- ☐ Accompagne l'élève dans la construction de son identité culturelle tout en étant ouvert sur les autres cultures.
☒ Suscite l'intérêt pour la culture d'ici et d'ailleurs.
☐ Influence l'élève par sa vision positive ou négative de la culture étrangère.
☐ Autres

Q8/ Quel est l'utilité de l'introduction des œuvres intégrales au cycle secondaire qualifiant par la nouvelle réforme ?

- ☒ Encourager l'élève à lire.
☐ Amener l'élève à avoir un langage littéraire
☐ Introduire l'élève dans un lieu de « travail de langue » (le texte littéraire est un lieu propice à l'analyse de figures de style, le discours...)
☐ S'ouvrir sur d'autres cultures.
☐ Enrichir le lexique de l'élève
☐ Enrichir la culture personnelle de l'élève
☒ Ouvrir les débats en classe

☐ Autres

Q9/ Préférez-vous enseigner :

☐ Seulement la littérature maghrébine d'expression française.

☒ Seulement la littérature classique française.

☐ Les deux à la fois.

Q11/ Pensez-vous que les textes littéraires pourraient être :

☐ Un lieu privilégié à la connaissance, seulement, de l'autre.

☒ Un lieu privilégié à la connaissance réciproque de soi et de l'Autre.

☐ Une représentation réelle du monde

☐ Autres

Q12/ Croyez-vous qu'un enseignement culturel de la langue française pourrait avoir des effets négatifs sur l'identité culturelle des apprenants ?

☐ Oui

☐ Non

☒ Parfois

Q13/ Croyez-vous qu'un enseignement culturel de la langue française pourrait contribuer à affirmer l'identité culturelle des apprenants ?

☐ Oui

☐ Non

☒ Parfois

Q14/ Comment décriviez-vous l'attitude de vos élèves lorsque le support didactique est un texte littéraire ? Vos élèves sont :

☐ Passifs

☒ Peu participatifs

☐ Actifs

Q 15/ Quelles seraient parmi ces difficultés, celles qui empêcheraient d'habitude vos élèves à comprendre un texte littéraire :

☒ Difficultés lexicales

☒ Difficultés syntaxiques

☒ Manque de références culturelles

☐ Autres

Q16/ Vos élèves sont plus motivés à lire :

☒ La littérature maghrébine d'expression française

☐ La littérature classique française

Q17/ Pendant la planification de vos cours avez-vous l'habitude de définir des objectifs concernant :

☒ Les représentations des apprenants sur la culture cible

☒ Les axes linguistiques, thématiques et stylistiques

☐ Les deux à la fois.

☐ Autres

Q18/ Dans l'étude de l'œuvre intégrale vous donnez plus d'importance à :

☒ La dimension linguistique/ stylistique

☐ La dimension culturelle

☐ Les deux à la fois

Q19/ Discutez-vous avec vos élèves les changements des faits culturels entre autrefois et aujourd'hui (le cas de la littérature maghrébine d'expression française) ?

☒ Oui

☐ Non

☐ Parfois

Q20/ Dans l'analyse des faits culturels véhiculés par la littérature classique française :

☐ Vous intéressez seulement à la culture française

☒ Vous procédez à une comparaison entre la culture française et la culture maternelle de l'apprenant

Q21/ En classe avez-vous l'habitude d'introduire de nouveaux textes traitant :

☒ Les phénomènes linguistiques et stylistiques étudiés

☒ Les thèmes dominants étudiés

☐ Un métissage entre la culture française et la culture marocaine

☐ Autres

Q22/ Sentez-vous vraiment que l'apprenant face aux textes littéraires étudiés acquiert cette expérience culturelle ?

☐ Oui

☒ Non

Q23/ Pendant la phase de l'évaluation, procédez-vous à une évaluation de la compétence (inter)culturelle de vos élèves ?

☐ Oui

☒ Non

☐ Parfois

Q24/ Les obstacles récurrents qui entravent la mise en place de la didactique interculturelle sont :

- ☒ Manque de formation à l'interculturel
- ☐ Niveau linguistique insatisfaisant des étudiants
- ☐ Manque de référentiel de compétences interculturelles
- ☐ Effectif élevé des élèves
- ☐ Manque de matériel didactique adéquat
- ☐ Autres

Q25/ A votre avis quelles peuvent être les effets de l'introduction des cultures étrangères en milieu scolaire ?

- ☒ L'acceptation de l'autre
- ☒ L'intégration facile dans la société
- ☐ Le rejet de l'autre
- ☐ Autres

Q26/ Comment pouvez vous amener vos élèves à accepter une culture autre que leur propre culture ?

- ☐ En suscitant chez eux le désir de connaître leur culture
- ☒ En suscitant chez eux le désir de connaître la culture de l'autre
- ☐ En suscitant chez eux le désir de connaître leur culture et celle de l'autre

Merci pour votre collaboration !

Questionnaire destiné aux enseignants de la langue française au cycle secondaire qualifiant au Maroc

Mesdames et Messieurs les professeurs, dans le cadre de la réalisation d'une étude dont le thème est « la didactique de l'interculturel et les œuvres intégrales au cycle secondaire qualifiant au Maroc », nous vous prions de bien vouloir nous apporter votre précieuse contribution en répondant en toute franchise aux questions ci-dessous posées.

Q1/ Sexe :

- ☐ Femme ☒ Homme

Q2/ Lieu de travail :

- ☐ Zone rurale ☒ Zone urbaine

Q3/ Combien d'élèves avez-vous en classe ?

- ☐ Moins de 20 élèves
☐ Entre 20 et 30 élèves
☐ Entre 30 et 40 élèves
☒ Plus 40 élèves

Q4/ quels sont les niveaux que vous enseignez ?

- ☐ Tronc commun
☒ 1ere année bac
☒ 2eme année bac

Q5/ Depuis quand enseignez –vous le français ?

- ☐ Moins de 5 ans
☐ Entre 5 et 10 ans
☒ Entre 10 et 20 ans
☐ Plus de 20 ans

Q6/ Avez-vous bénéficié d'une formation portant sur l'interculturel ?

- ☐ Oui ☒ Non

Si oui :

Quand ?

.....

Où ?

.....

Quel est l'intitulé de cette formation ?

.....

Proposée par qui ?

- ☐ Le ministère de l'éducation nationale
☐ Autres (préciser)

.....

Q7/ En tant qu'enseignant, vous considérez-vous comme un passeur culturel qui :

- ☐ Accompagne l'élève dans la construction de son identité culturelle tout en étant ouvert sur les autres cultures.
☐ Suscite l'intérêt pour la culture d'ici et d'ailleurs.
☐ Influence l'élève par sa vision positive ou négative de la culture étrangère.
☒ Autres

Q8/ Quel est l'utilité de l'introduction des œuvres intégrales au cycle secondaire qualifiant par la nouvelle réforme ?

- ☐ Encourager l'élève à lire.
☒ Amener l'élève à avoir un langage littéraire
☒ Introduire l'élève dans un lieu de « travail de langue » (le texte littéraire est un lieu propice à l'analyse de figures de style, le discours...).
☐ S'ouvrir sur d'autres cultures.
☐ Enrichir le lexique de l'élève
☒ Enrichir la culture personnelle de l'élève
☐ Ouvrir les débats en classe

☐ Autres

Q9/ Préférez-vous enseigner :

☐ Seulement la littérature maghrébine d'expression française.

☐ Seulement la littérature classique française.

☒ Les deux à la fois.

Q11/ Pensez-vous que les textes littéraires pourraient être :

☐ Un lieu privilégié à la connaissance, seulement, de l'autre.

☐ Un lieu privilégié à la connaissance réciproque de soi et de l'Autre.

☐ Une représentation réelle du monde

☒ Autres

Q12/ Croyez-vous qu'un enseignement culturel de la langue française pourrait avoir des effets négatifs sur l'identité culturelle des apprenants ?

☐ Oui

☐ Non

☒ Parfois

Q13/ Croyez-vous qu'un enseignement culturel de la langue française pourrait contribuer à affirmer l'identité culturelle des apprenants ?

☐ Oui

☐ Non

☒ Parfois

Q14/ Comment décriviez-vous l'attitude de vos élèves lorsque le support didactique est un texte littéraire ? Vos élèves sont :

☒ Passifs

☐ Peu participatifs

☐ Actifs

Q 15/ Quelles seraient parmi ces difficultés, celles qui empêcheraient d'habitude vos élèves à comprendre un texte littéraire :

☒ Difficultés lexicales

☐ Difficultés syntaxiques

☐ Manque de références culturelles

☐ Autres

Q16/ Vos élèves sont plus motivés à lire :

☒ La littérature maghrébine d'expression française

☐ La littérature classique française

Q17/ Pendant la planification de vos cours avez-vous l'habitude de définir des objectifs concernant :

☐ Les représentations des apprenants sur la culture cible

☒ Les axes linguistiques, thématiques et stylistiques

☐ Les deux à la fois.

☐ Autres

Q18/ Dans l'étude de l'œuvre intégrale vous donnez plus d'importance à :

☒ La dimension linguistique/ stylistique

☐ La dimension culturelle

☐ Les deux à la fois

Q19/ Discutez-vous avec vos élèves les changements des faits culturels entre autrefois et aujourd'hui (le cas de la littérature maghrébine d'expression française) ?

☐ Oui

☐ Non

☒ Parfois

Q20/ Dans l'analyse des faits culturels véhiculés par la littérature classique française :

☒ Vous intéressez seulement à la culture française

☐ Vous procédez à une comparaison entre la culture française et la culture maternelle de l'apprenant

Q21/ En classe avez-vous l'habitude d'introduire de nouveaux textes traitant :

☐ Les phénomènes linguistiques et stylistiques étudiés

☒ Les thèmes dominants étudiés

☐ Un métissage entre la culture française et la culture marocaine

☐ Autres

Q22/ Sentez-vous vraiment que l'apprenant face aux textes littéraires étudiés acquiert cette expérience culturelle ?

☐ Oui

☒ Non

Q23/ Pendant la phase de l'évaluation, procédez-vous à une évaluation de la compétence (inter)culturelle de vos élèves ?

☐ Oui

☒ Non

☐ Parfois

Q24/ Les obstacles récurrents qui entravent la mise en place de la didactique interculturelle sont :

- ☒ Manque de formation à l'interculturel
- ☐ Niveau linguistique insatisfaisant des étudiants
- ☐ Manque de référentiel de compétences interculturelles
- ☐ Effectif élevé des élèves
- ☒ Manque de matériel didactique adéquat
- ☐ Autres

Q25/ A votre avis quelles peuvent être les effets de l'introduction des cultures étrangères en milieu scolaire ?

- ☐ L'acceptation de l'autre
- ☒ L'intégration facile dans la société
- ☐ Le rejet de l'autre
- ☐ Autres

Q26/ Comment pouvez vous amener vos élèves à accepter une culture autre que leur propre culture ?

- ☐ En suscitant chez eux le désir de connaître leur culture
- ☐ En suscitant chez eux le désir de connaître la culture de l'autre
- ☒ En suscitant chez eux le désir de connaître leur culture et celle de l'autre

Merci pour votre collaboration !

Questionnaire destiné aux enseignants de la langue française au cycle secondaire qualifiant au Maroc

Mesdames et Messieurs les professeurs, dans le cadre de la réalisation d'une étude dont le thème est « la didactique de l'interculturel et les œuvres intégrales au cycle secondaire qualifiant au Maroc », nous vous prions de bien vouloir nous apporter votre précieuse contribution en répondant en toute franchise aux questions ci-dessous posées.

Q1/ Sexe :

- ☐ Femme ☒ Homme

Q2/ Lieu de travail :

- ☐ Zone rurale ☒ Zone urbaine

Q3/ Combien d'élèves avez-vous en classe ?

- ☐ Moins de 20 élèves
☐ Entre 20 et 30 élèves
☒ Entre 30 et 40 élèves
☐ Plus 40 élèves

Q4/ quels sont les niveaux que vous enseignez ?

- ☐ Tronc commun
☒ 1ere année bac
☒ 2eme année bac

Q5/ Depuis quand enseignez –vous le français ?

- ☐ Moins de 5 ans
☐ Entre 5 et 10 ans
☒ Entre 10 et 20 ans
☐ Plus de 20 ans

Q6/ Avez-vous bénéficié d'une formation portant sur l'interculturel ?

- ☐ Oui ☒ Non

Si oui :

Quand ?

.....

Où ?

.....

Quel est l'intitulé de cette formation ?

.....

Proposée par qui ?

☐ Le ministère de l'éducation nationale

☐ Autres (préciser)

.....

Q7/ En tant qu'enseignant, vous considérez-vous comme un passeur culturel qui :

☐ Accompagne l'élève dans la construction de son identité culturelle tout en étant ouvert sur les autres cultures.

☐ Suscite l'intérêt pour la culture d'ici et d'ailleurs.

☒ Influence l'élève par sa vision positive ou négative de la culture étrangère.

☐ Autres

Q8/ Quel est l'utilité de l'introduction des œuvres intégrales au cycle secondaire qualifiant par la nouvelle réforme ?

☐ Encourager l'élève à lire.

☐ Amener l'élève à avoir un langage littéraire

☒ Introduire l'élève dans un lieu de « travail de langue » (le texte littéraire est un lieu propice à l'analyse de figures de style, le discours...).

☐ S'ouvrir sur d'autres cultures.

☒ Enrichir le lexique de l'élève

☐ Enrichir la culture personnelle de l'élève

☐ Ouvrir les débats en classe

☐ Autres

Q9/ Préférez-vous enseigner :

☒ Seulement la littérature maghrébine d'expression française.

☐ Seulement la littérature classique française.

☐ Les deux à la fois.

Q11/ Pensez-vous que les textes littéraires pourraient être :

☐ Un lieu privilégié à la connaissance, seulement, de l'autre.

☐ Un lieu privilégié à la connaissance réciproque de soi et de l'Autre.

☒ Une représentation réelle du monde

☐ Autres

Q12/ Croyez-vous qu'un enseignement culturel de la langue française pourrait avoir des effets négatifs sur l'identité culturelle des apprenants ?

☐ Oui

☒ Non

☐ Parfois

Q13/ Croyez-vous qu'un enseignement culturel de la langue française pourrait contribuer à affirmer l'identité culturelle des apprenants ?

☒ Oui

☐

Non

☐

Parfois

Q14/ Comment décriviez-vous l'attitude de vos élèves lorsque le support didactique est un texte littéraire ? Vos élèves sont :

☒ Passifs

☐ Peu participatifs

☐ Actifs

Q 15/ Quelles seraient parmi ces difficultés, celles qui empêcheraient d'habitude vos élèves à comprendre un texte littéraire :

☒ Difficultés lexicales

☒ Difficultés syntaxiques

☒ Manque de références culturelles

☐ Autres

Q16/ Vos élèves sont plus motivés à lire :

☒ La littérature maghrébine d'expression française

☐ La littérature classique française

Q17/ Pendant la planification de vos cours avez-vous l'habitude de définir des objectifs concernant :

☐ Les représentations des apprenants sur la culture cible

☒ Les axes linguistiques, thématiques et stylistiques

☐ Les deux à la fois.

☐ Autres

Q18/ Dans l'étude de l'œuvre intégrale vous donnez plus d'importance à :

☒ La dimension linguistique/ stylistique

☐ La dimension culturelle

☐ Les deux à la fois

Q19/ Discutez-vous avec vos élèves les changements des faits culturels entre autrefois et aujourd'hui (le cas de la littérature maghrébine d'expression française) ?

☐ Oui

☐ Non

☒ Parfois

Q20/ Dans l'analyse des faits culturels véhiculés par la littérature classique française :

☒ Vous intéressez seulement à la culture française

☐ Vous procédez à une comparaison entre la culture française et la culture maternelle de l'apprenant

Q21/ En classe avez-vous l'habitude d'introduire de nouveaux textes traitant :

☒ Les phénomènes linguistiques et stylistiques étudiés

☒ Les thèmes dominants étudiés

☐ Un métissage entre la culture française et la culture marocaine

☐ Autres

Q22/ Sentez-vous vraiment que l'apprenant face aux textes littéraires étudiés acquiert cette expérience culturelle ?

☐ Oui

☒ Non

Q23/ Pendant la phase de l'évaluation, procédez-vous à une évaluation de la compétence (inter)culturelle de vos élèves ?

☐ Oui

☒ Non

☐ Parfois

Q24/ Les obstacles récurrents qui entravent la mise en place de la didactique interculturelle sont :

- ☒ Manque de formation à l'interculturel
- ☒ Niveau linguistique insatisfaisant des étudiants
- ☒ Manque de référentiel de compétences interculturelles
- ☐ Effectif élevé des élèves
- ☒ Manque de matériel didactique adéquat
- ☐ Autres

Q25/ A votre avis quelles peuvent être les effets de l'introduction des cultures étrangères en milieu scolaire ?

- ☒ L'acceptation de l'autre
- ☐ L'intégration facile dans la société
- ☐ Le rejet de l'autre
- ☐ Autres

Q26/ Comment pouvez vous amener vos élèves à accepter une culture autre que leur propre culture ?

- ☐ En suscitant chez eux le désir de connaître leur culture
- ☐ En suscitant chez eux le désir de connaître la culture de l'autre
- ☒ En suscitant chez eux le désir de connaître leur culture et celle de l'autre

Merci pour votre collaboration !

Annexe n°2

Questionnaire destiné aux élèves du cycle secondaire qualifiant

Je, (nom :) reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à répondre à ce questionnaire.

Je te remercie de prendre le temps de répondre à ce questionnaire, puisque ta participation est essentielle à la réalisation de ce projet

Tu dois savoir que tu es entièrement libre de participer à cette recherche et que tes réponses demeureront entièrement confidentielles, c'est-à-dire que tes informations personnelles ne seront divulguées à personne. La chercheuse sera la seule à connaître ton identité et elle s'engage à en garder le secret

Tu es entièrement libre d'interrompre ta participation à tout moment sans avoir à te justifier et sans être pénalisé-e. D'ailleurs, tu ne recevras pas de note pour ce questionnaire dans le cadre de ton cours de français.

Il n'y a aucun risque à répondre à ce questionnaire et tu ne recevras aucune compensation.

Répondre à ce questionnaire devrait prendre environ quinze minutes.

19. Quel est ton sexe?

☐ Masculin

☐ Féminin

20. Quel est ton âge ?

..... ans

21. Tu es en quelle année du cycle secondaire qualifiant :

☐ Tronc commun

☐ Première année Bac

☐ Deuxième année Bac

22. Quelles autres langues, à part la langue arabe, parles-tu ou écris-tu régulièrement?

- ☐ Français
- ☐ Anglais
- ☐ Espagnol
- ☐ Allemand
- ☐ Autres

23. Depuis l'enfance, vois-tu tes parents lire à la maison?

- Ta mère :

Jamais Rarement Parfois Souvent

- Ton père :

Jamais Rarement Parfois Souvent

24. Lisais-tu pour le plaisir dans ton enfance ?

Jamais Rarement Parfois Souvent

25. Et aujourd'hui?

Beaucoup moins Moins Autant Plus Beaucoup plus

26. Les textes littéraires programmés au cycle secondaire qualifiant correspondent généralement à mes goûts et intérêts?

- ☐ Oui
- ☐ Non

27. Je crois qu'on devrait lire des classiques de la littérature dans le cours de français :

- ☐ Oui
- ☐ Non

28. L'enseignant est mieux placé que l'élève pour choisir le texte littéraire qu'on devrait lire dans le cadre du cours de français :

- ☐ Oui
- ☐ Non

29. La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement l'amélioration de la compétence en lecture des élèves.

☐ Oui

☐ Non

30. La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture.

☐ Oui

☐ Non

31. La lecture des textes littéraires dans le cours de français permet de se comprendre soi-même.

☐ Oui

☐ Non

32. La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent une bonne culture générale.

☐ Oui

☐ Non

33. La lecture des textes littéraires dans le cours de français permet de comprendre le monde.

☐ Oui

☐ Non

34. Lorsque je lis les œuvres intégrales programmées, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue :

☐ Oui

☐ Non

35. Lorsque je lis un texte littéraire pour le cours de français, l'important pour moi est de comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre :

☐ Oui

☐ Non

36. Lorsque je lis un texte littéraire pour le cours de français, l'important pour moi est de m'identifier aux personnages.

☐ Oui

☐ Non

Un grand merci pour ta participation à cette recherche !

Questionnaire destiné aux élèves du cycle secondaire qualifiant

Je, (nom :) LAKBAKBI ALI DUMA..... reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à répondre à ce questionnaire.

Je te remercie de prendre le temps de répondre à ce questionnaire, puisque ta participation est essentielle à la réalisation de ce projet

Tu dois savoir que tu es entièrement libre de participer à cette recherche et que tes réponses demeureront entièrement confidentielles, c'est-à-dire que tes informations personnelles ne seront divulguées à personne. La chercheuse sera la seule à connaître ton identité et elle s'engage à en garder le secret

Tu es entièrement libre d'interrompre ta participation à tout moment sans avoir à te justifier et sans être pénalisé-e. D'ailleurs, tu ne recevras pas de note pour ce questionnaire dans le cadre de ton cours de français.

Il n'y a aucun risque à répondre à ce questionnaire et tu ne recevras aucune compensation.

Répondre à ce questionnaire devrait prendre environ quinze minutes.

1. Quel est ton sexe?

- ☐ Masculin
☒ Féminin

2. Quel est ton âge ?

.....17..... ans

3. Tu es en quelle année du cycle secondaire qualifiant :

- ☐ Tronc commun
☒ Première année Bac
☐ Deuxième année Bac

4. Quelles autres langues, à part la langue arabe, parles-tu ou écris-tu régulièrement?

- ☒ Français

- ☒ Anglais
- ☐ Espagnol
- ☐ Allemand
- ☐ Autres

5. Depuis l'enfance, vois-tu tes parents lire à la maison?

- Ta mère :

Jamais Rarement Parfois Souvent

- Ton père :

Jamais Rarement Parfois Souvent

6. Lisais-tu pour le plaisir dans ton enfance ?

Jamais Rarement Parfois Souvent

7. Et aujourd'hui?

Beaucoup moins Moins Autant Plus Beaucoup plus

8. Les textes littéraires programmés au cycle secondaire qualifiant correspondent généralement à mes goûts et intérêts?

☐ Oui

☒ Non

9. Je crois qu'on devrait lire des classiques de la littérature dans le cours de français :

☐ Oui

☒ Non

10. L'enseignant est mieux placé que l'élève pour choisir le texte littéraire qu'on devrait lire dans le cadre du cours de français :

☒ Oui

☐ Non

11. La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement l'amélioration de la compétence en lecture des élèves.

☒ Oui

☐ Non

12. La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture.

☒ Oui

☐ Non

13. La lecture des textes littéraires dans le cours de français permet de se comprendre soi-même.

☐ Oui

☒ Non

14. La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent une bonne culture générale.

☒ Oui

☐ Non

15. La lecture des textes littéraires dans le cours de français permet de comprendre le monde.

☐ Oui

☒ Non

16. Lorsque je lis les œuvres intégrales programmées, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue :

☒ Oui

☐ Non

17. Lorsque je lis un texte littéraire pour le cours de français, l'important pour moi est de comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre :

☒ Oui

☐ Non

18. Lorsque je lis un texte littéraire pour le cours de français, l'important pour moi est de m'identifier aux personnages.

☒ Oui

☐ Non

Un grand merci pour ta participation à cette recherche !

Questionnaire destiné aux élèves du cycle secondaire qualifiant

Je, (nom :) Meryem ABQUSABH... reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à répondre à ce questionnaire.

Je te remercie de prendre le temps de répondre à ce questionnaire, puisque ta participation est essentielle à la réalisation de ce projet

Tu dois savoir que tu es entièrement libre de participer à cette recherche et que tes réponses demeureront entièrement confidentielles, c'est-à-dire que tes informations personnelles ne seront divulguées à personne. La chercheuse sera la seule à connaître ton identité et elle s'engage à en garder le secret

Tu es entièrement libre d'interrompre ta participation à tout moment sans avoir à te justifier et sans être pénalisé-e. D'ailleurs, tu ne recevras pas de note pour ce questionnaire dans le cadre de ton cours de français.

Il n'y a aucun risque à répondre à ce questionnaire et tu ne recevras aucune compensation.

Répondre à ce questionnaire devrait prendre environ quinze minutes.

1. Quel est ton sexe?

☐ Masculin

☒ Féminin

2. Quel est ton âge ?

.....16..... ans

3. Tu es en quelle année du cycle secondaire qualifiant :

☐ Tronc commun

☒ Première année Bac

☐ Deuxième année Bac

4. Quelles autres langues, à part la langue arabe, parles-tu ou écris-tu régulièrement?

☒ Français

- ☒ Anglais
☐ Espagnol
☐ Allemand
☐ Autres

5. Depuis l'enfance, vois-tu tes parents lire à la maison?

• Ta mère :

Jamais ☒ Rarement Parfois Souvent

• Ton père :

Jamais Rarement ☒ Parfois Souvent

6. Lisais-tu pour le plaisir dans ton enfance ?

Jamais Rarement ☒ Parfois Souvent

7. Et aujourd'hui?

Beaucoup moins Moins Autant ☒ Plus Beaucoup plus

8. Les textes littéraires programmés au cycle secondaire qualifiant
correspondent généralement à mes goûts et intérêts?

- ☒ Oui
☐ Non

9. Je crois qu'on devrait lire des classiques de la littérature dans le cours de
français :

- ☒ Oui
☐ Non

10. L'enseignant est mieux placé que l'élève pour choisir le texte littéraire
qu'on devrait lire dans le cadre du cours de français :

- ☒ Oui
☐ Non

11. La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement
l'amélioration de la compétence en lecture des élèves.

- ☒ Oui
☐ Non

12. La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture.

☒ Oui

☐ Non

13. La lecture des textes littéraires dans le cours de français permet de se comprendre soi-même.

☐ Oui

☒ Non

14. La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent une bonne culture générale.

☐ Oui

☒ Non

15. La lecture des textes littéraires dans le cours de français permet de comprendre le monde.

☒ Oui

☐ Non

16. Lorsque je lis les œuvres intégrales programmées, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue :

☐ Oui

☒ Non

17. Lorsque je lis un texte littéraire pour le cours de français, l'important pour moi est de comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre :

☒ Oui

☐ Non

18. Lorsque je lis un texte littéraire pour le cours de français, l'important pour moi est de m'identifier aux personnages.

☐ Oui

☒ Non

Un grand merci pour ta participation à cette recherche !

Questionnaire destiné aux élèves du cycle secondaire qualifiant

Je, (nom :) *Imane Noussaid* reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à répondre à ce questionnaire.

Je te remercie de prendre le temps de répondre à ce questionnaire, puisque ta participation est essentielle à la réalisation de ce projet

Tu dois savoir que tu es entièrement libre de participer à cette recherche et que tes réponses demeureront entièrement confidentielles, c'est-à-dire que tes informations personnelles ne seront divulguées à personne. La chercheuse sera la seule à connaître ton identité et elle s'engage à en garder le secret

Tu es entièrement libre d'interrompre ta participation à tout moment sans avoir à te justifier et sans être pénalisé-e. D'ailleurs, tu ne recevras pas de note pour ce questionnaire dans le cadre de ton cours de français.

Il n'y a aucun risque à répondre à ce questionnaire et tu ne recevras aucune compensation.

Répondre à ce questionnaire devrait prendre environ quinze minutes.

1. Quel est ton sexe?

☐ Masculin

☒ Féminin

2. Quel est ton âge ?

...*17*..... ans

3. Tu es en quelle année du cycle secondaire qualifiant :

☐ Tronc commun

☐ Première année Bac

☒ Deuxième année Bac

4. Quelles autres langues, à part la langue arabe, parles-tu ou écris-tu régulièrement?

☒ Français

- ☐ Anglais
- ☐ Espagnol
- ☐ Allemand
- ☐ Autres

5. Depuis l'enfance, vois-tu tes parents lire à la maison?

- Ta mère :

Jamais ☐ Rarement ☒ Parfois ☐ Souvent ☐

- Ton père :

☒ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐

6. Lisais-tu pour le plaisir dans ton enfance ?

Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☒ Souvent ☐

7. Et aujourd'hui?

Beaucoup moins ☐ Moins ☐ Autant ☐ Plus ☒ Beaucoup plus ☐

8. Les textes littéraires programmés au cycle secondaire qualifiant correspondent généralement à mes goûts et intérêts?

- ☐ Oui
- ☒ Non

9. Je crois qu'on devrait lire des classiques de la littérature dans le cours de français :

- ☐ Oui
- ☒ Non

10. L'enseignant est mieux placé que l'élève pour choisir le texte littéraire qu'on devrait lire dans le cadre du cours de français :

- ☒ Oui
- ☐ Non

11. La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement l'amélioration de la compétence en lecture des élèves.

- ☒ Oui
- ☐ Non

12. La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture.

☒ Oui

☐ Non

13. La lecture des textes littéraires dans le cours de français permet de se comprendre soi-même.

☐ Oui

☒ Non

14. La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent une bonne culture générale.

☐ Oui

☒ Non

15. La lecture des textes littéraires dans le cours de français permet de comprendre le monde.

☐ Oui

☒ Non

16. Lorsque je lis les œuvres intégrales programmées, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue :

☒ Oui

☐ Non

17. Lorsque je lis un texte littéraire pour le cours de français, l'important pour moi est de comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre :

☒ Oui

☐ Non

18. Lorsque je lis un texte littéraire pour le cours de français, l'important pour moi est de m'identifier aux personnages.

☐ Oui

☒ Non

Un grand merci pour ta participation à cette recherche !

Questionnaire destiné aux élèves du cycle secondaire qualifiant

Je, (nom :) Blissam..Et..taqwy.... reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à répondre à ce questionnaire.

Je te remercie de prendre le temps de répondre à ce questionnaire, puisque ta participation est essentielle à la réalisation de ce projet

Tu dois savoir que tu es entièrement libre de participer à cette recherche et que tes réponses demeureront entièrement confidentielles, c'est-à-dire que tes informations personnelles ne seront divulguées à personne. La chercheuse sera la seule à connaître ton identité et elle s'engage à en garder le secret

Tu es entièrement libre d'interrompre ta participation à tout moment sans avoir à te justifier et sans être pénalisé-e. D'ailleurs, tu ne recevras pas de note pour ce questionnaire dans le cadre de ton cours de français.

Il n'y a aucun risque à répondre à ce questionnaire et tu ne recevras aucune compensation.

Répondre à ce questionnaire devrait prendre environ quinze minutes.

1. Quel est ton sexe?

☐ Masculin

☒ Féminin

2. Quel est ton âge ?

.....17..... ans

3. Tu es en quelle année du cycle secondaire qualifiant :

☐ Tronc commun

☒ Première année Bac

☐ Deuxième année Bac

4. Quelles autres langues, à part la langue arabe, parles-tu ou écris-tu régulièrement?

☒ Français

- ☒ Anglais
☐ Espagnol
☐ Allemand
☐ Autres

5. Depuis l'enfance, vois-tu tes parents lire à la maison?

• Ta mère :

Jamais Rarement ☒ Parfois Souvent

• Ton père :

☒ Jamais Rarement Parfois Souvent

6. Lisais-tu pour le plaisir dans ton enfance ?

Jamais Rarement ☒ Parfois Souvent

7. Et aujourd'hui?

Beaucoup moins Moins Autant Plus ☒ Beaucoup plus

8. Les textes littéraires programmés au cycle secondaire qualifiant
correspondent généralement à mes goûts et intérêts?

- ☐ Oui
☒ Non

9. Je crois qu'on devrait lire des classiques de la littérature dans le cours de
français :

- ☒ Oui
☐ Non

10. L'enseignant est mieux placé que l'élève pour choisir le texte littéraire
qu'on devrait lire dans le cadre du cours de français :

- ☒ Oui
☐ Non

11. La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement
l'amélioration de la compétence en lecture des élèves.

- ☒ Oui
☐ Non

12. La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent le goût de la lecture.

☒ Oui

☐ Non

13. La lecture des textes littéraires dans le cours de français permet de se comprendre soi-même.

☐ Oui

☒ Non

14. La lecture des textes littéraires dans le cours de français vise principalement à ce que les élèves développent une bonne culture générale.

☒ Oui

☐ Non

15. La lecture des textes littéraires dans le cours de français permet de comprendre le monde.

☒ Oui

☐ Non

16. Lorsque je lis les œuvres intégrales programmées, l'important pour moi est de connaître la fin de l'intrigue :

☐ Oui

☒ Non

17. Lorsque je lis un texte littéraire pour le cours de français, l'important pour moi est de comprendre et interpréter le message que l'auteur veut transmettre :

☒ Oui

☐ Non

18. Lorsque je lis un texte littéraire pour le cours de français, l'important pour moi est de m'identifier aux personnages.

☐ Oui

☒ Non

Un grand merci pour ta participation à cette recherche !

Annexe n°3

Pré-test :

Questionnaire :

- 1) Aimez –vous la langue française ? Oui Non Pourquoi ?
- 2) Aimez-vous apprendre le français ? Oui Non Pourquoi ?
- 3) Aimez vous les français ? Oui Non Pourquoi ?
- 4) que pensez- vous quand vous entendez le mot « France » ?
- 5) En France :

Dans les villes, certains magasins sont fermés :

- ☐ Le lundi
- ☐ Le mercredi
- ☐ Le samedi

Les magasins ouvrent généralement le matin :

- ☐ A 7 heures
- ☐ A 8 heures
- ☐ A 9 heures

A paris, le métro ferme :

- ☐ A 11heures 30
- ☐ A minuit
- ☐ Le mercredi

Les musées sont fermés :

- ☐ Le dimanche
- ☐ Le lundi
- ☐ Le mardi

Le soir, le journal télévisé est :

- ☐ A 19 heures
- ☐ A 20 heures
- ☐ A 20 heures 30

La fête de la musique, c'est :

- ☐ Le 21 mars
- ☐ Le 21 juin

- ☐ Le 21 septembre

Quelques jours fériés en France :

- ☐ Le 1er mai, le 21 juin, le 13 septembre. Le 25 décembre
- ☐ Le 1er mai, le 14 juillet, le 15 août, le 11 novembre, le 25 décembre.
- ☐ Le 3 mars, le 1er avril, le 14 juillet, le 15 août, le 5 octobre, le 25

décembre.

Les Français ont en moyenne :

- ☐ Un enfant par couple
- ☐ Deux enfants par couple
- ☐ Trois enfants par couple

A paris, on peut prendre le bus avec un ticket de métro :

- ☐ Vrai
- ☐ Faux
- ☐ Pas toujours

Qui a écrit « les caractères » :

- ☐ Victor Hugo
- ☐ Honoré de Balzac
- ☐ Jean de la Bruyère

A Noël, la volaille traditionnelle est :

- ☐ Le pigeon
- ☐ L'oie
- ☐ La dinde

Qui a chanté « j'y crois encore » :

- ☐ Mylène Farmer
- ☐ Lara Fabian
- ☐ Céline Dion

Dans la fête de Saint valentin, on offre :

- ☐ Des cartes
- ☐ Des fleurs
- ☐ On n'offre rien

La fête de Noël c'est :

☐ Le 25 décembre

☐ Le 1er janvier

☐ Le 31 décembre

Le jour du week-end c'est :

☐ Le vendredi

☐ Le samedi

☐ Le dimanche

Annexe n°4

Les fêtes en France «Noël»

Noël et son père barbu ne sont jamais rentrés chez nous, et pourtant Dieu sait si nous sommes hospitaliers! Jamais de sapin roides-forets devant la cheminée, de lumières multicolores et d'étoiles scintillantes qui éclaboussent les yeux des enfants, encore moins de crèche avec des petits jésus et des moutons en chocolat. Rien du tout, tout ça parce que notre chef à nous c'est Mohamed. (...)

Alors, obligé, pour faire comme tout le monde, mon père ne voulait pas entendre du Noël des chrétiens. Il disait que nous avions nos fêtes à nous : il fallait toujours être fier. Mais les fêtes des Arabes n'étaient pas spécialement célébrées pour les enfants (...).

Extrait de « Béni ou le paradis privé. », A.BEGAG

Annexe n°5

JE NE SUIS PAS L'EGALE DE MON FRERE

Aussi loin que peuvent remonter dans le temps mes souvenirs, je revois d'une manière très précise les différences ressenties, le clivage filles-garçons: je sais que très, très jeune, vers l'âge de huit ans, ma mère nous obligeait à laver le sol de la maison. Il n'était pas question de le demander à mon frère qui était pourtant plus âgé et beaucoup plus solide que nous, les filles. Je devais ranger, faire la vaisselle. A la maison, l'homme n'avait jamais rien à faire. Nous, les filles, et ma mère étaient là pour servir.

C'est quand nos études ont pris une certaine importance que j'ai ressenti la discrimination. Après le certificat d'études, Il a été question que mon frère continu. Dans la famille, on était prêt à se priver de tout pour qu'il ait un diplôme. Pendant ce temps j'avais progressé toute seule.

Mais ça n'a jamais intéressé personne... A 10 ans je savais déjà qu'il ne fallait pas compter sur un effort financier de mes parents pour m'aider à aller au lycée qui était payant... j'obtenais de très bonnes notes, mais elles passaient toujours inaperçues. J'arrivais pour dire : «je suis première en français...» C'était le moment où se déclenchait un drame parce que mon frère était le dernier en Mathématiques. Il était homme et son avenir occupait toute la place. A en être asphyxié! Toute l'attention était tournée Vers lui....

Vint le moment où Il fallut me décider au mariage. En clair, me marier, c'était arrêter mes études... Je ne voulais pas me marier. Je voulais étudier. Je revois ma mère mettre son doigt sur sa tempe et dire : « Gisèle, elle ne veut pas se marier, elle veut étudier... » Comme pour expliquer par ce geste; " elle ne tourne pas rond, cette fille ! Elle est vraiment bizarre " On a pensé que cela me passerait.

Gisèle HALIMI (LA CAUSE DES FEMME)

Annexe n°6

"Paris reste la capitale de la mode, car c'est la seule ville où on fait de la Haute couture»

Pour les tenants de ce camp, Paris n'a rien à craindre : la mode, c'est la Haute couture, et c'est à Paris qu'elle se crée. Depuis 1858, deux fois par an, ses défilés présentent les créations les plus avant-gardistes. D'ailleurs, l'appellation « Haute couture » est parisienne par définition, car elle est juridiquement protégée et attribuée par la chambre syndicale de la Haute couture de Paris, créée en 1868. C'est elle qui décide chaque année quelles maisons auront le droit d'organiser des défilés dans ce cadre.

Pourtant historiquement, Paris a été menacé : il a perdu son rang de capitale de la mode pendant la Seconde Guerre mondiale lorsque ses riches clients s'étaient réfugiés aux Etats-Unis. Il le reprend en 1947, grâce à l'arrivée de Christian Dior. Sa collection « New look » fait l'effet d'une bombe en ces temps de paix retrouvée.

En 2005, les défilés Haute couture attiraient toujours le plus grand nombre de journaliste au monde (Source : Chambre Syndicale de couture). 94 créateurs ou courtiers ont montré leur collection à Paris et passent 4 fois par an leur examen-défilé, contre deux fois par an dans les autres villes de la mode. C'est la différence entre la capitale et les places fortes Milan ou New York...

Danielle Allérès, professeure à 'université de Paris

Annexe n°7

Mère et fille

J'avais perdu la sécurité de l'enfance ; en échange je n'avais rien gagné. L'autorité de mes parents n'avait pas fléchi et comme mon esprit critique s'éveillait, je la supportais de plus en plus impatiemment. Visites, déjeuners de famille, toutes ces corvées que mes parents tenaient pour obligatoires, je n'en voyais pas l'utilité. Les réponses : "Ca se doit. Ca ne se fait pas", ne me satisfaisaient plus du tout. La sollicitude de ma mère me pesait. Elle avait "ses idées" qu'elle ne se souciait pas de justifier, aussi ses décisions me paraissaient-elle souvent arbitraires. Nous nous disputâmes violemment à propos d'un missel que j'offris à ma sœur pour sa communion solennelle ; je le voulais relier de cuir fauve, comme celui que possédaient la plupart de mes camarades ; maman estimait qu'une couverture de toile bleue serait bien assez belle ; je protestai que l'argent de ma tirelire m'appartenait ; elle répondit qu'on ne doit pas dépenser vingt francs pour un objet qui peut n'en coûter que quatorze. Pendant que nous achetions du pain chez le boulanger, tout au long de l'escalier et de retour à la maison, je lui tins tête. Je dus céder la rage au cœur, me promettant de ne jamais lui pardonner ce que je considérais comme un abus de pouvoir. Si elle m'avait souvent contrariée, je crois qu'elle m'eut précipitée dans la révolte. Mais dans les choses importantes – mes études, le choix de mes amies – elle intervenait peu ; elle respectait mon travail et même mes loisirs, ne me demandant que de menus services : moudre le café, descendre la caisse à ordures. J'avais l'habitude de la docilité, et je croyais que, en gros, Dieu l'exigeait de moi ; le conflit qui m'opposait à ma mère n'éclata, mais j'en avais sourdement conscience. Son éducation, son milieu, l'avaient convaincue que pour une femme la maternité est le plus beau des rôles : elle ne pouvait le jouer que si je tenais le mien, mais je refusais aussi farouchement qu'à cinq ans d'entrer dans les comédies des adultes. Au cours Désir, la veille de notre communion solennelle, on nous exhortait à aller nous jeter aux pieds de nos mamans en leur demandant pardon de nos fautes ; non seulement je ne l'avais pas fait mais quand son tour fut venu, j'en dissuadai ma sœur. Ma mère fut fâchée. Elle devinait en moi des

réticences qui lui donnaient de l'humeur, et elle me grondait souvent. Je lui en voulais de me maintenir dans la dépendance et d'affirmer sur moi des droits.

Simone de Beauvoir, Mémoires d'une jeune fille rangée, Ed, Gallimard

