

Pour une conscientisation didactique du sujet-lecteur-mondialisé en classe de FLE
For a didactic awareness of the globalized subject-reader in the language class

Yassine KARTIT
Université Mohammed V/Maroc
Y.kartit@gmail.com

Reçu le: 07/07/2021, **Accepté le:** 21/08/2021, **Publié le:** 20/06/ 2022

Résumé:

En cette ère inédite, marquée et envahie par une mondialisation omniprésente ; le statut de l'individu, de son identité et de sa culture sont aujourd'hui des composantes majeures à repenser en matière de sciences humaines et plus particulièrement, en didactique des langues-cultures. Chose qui, par intransigeance, nous amène à examiner de près, les différentes approches culturelles/identitaires que chaque sujet-lecteur manifeste distinctement en classe d'enseignement-apprentissage du FLE ; lieu par excellence où, le texte littéraire est fortement exploité. De ce fait, à travers cette étude, nous allons mettre en relief une compétence culturelle nouvelle qui, singulière, se formule solennellement chez nos sujets-lecteurs-mondialisés –citoyens du monde– que nous qualifierons de « compétence transculturelle ». De surcroît, réalisée dans divers champs culturels, notre travail de recherche a comme principale visée d'observer cette composante culturelle contingente qui se déploie formellement dans nos classes et que, jusqu'à présent, les textes officiels n'ont pas su mettre en exergue.

Mots-clés: éducation- identité- didactique - culture- mondialisation- humanisme.

Abstract:

In this unprecedented era, recognized and invaded by an active and omnipresent globalization; the status of the individual, his identity and his culture are now major components to be rethought in matters of human sciences and more particularly, in language-culture didactics. Something which, by intransigence, brings us to a close examination, the different cultural / identity approaches that each subject-reader clearly manifests in French teaching-learning class; place par excellence where the literary text is strongly exploited. As a result, through this study, we are going to highlight a new cultural competence which, singular, is solemnly formulated in our globalized-readers-subjects - citizens of the world - whom we will qualify as “transcultural competence”. In addition, carried out in various cultural fields, our research work has as main aim to observe this contingent cultural component which is formally deployed in our classes and which, until now, the official texts have not been able to highlight.

Keywords: education- identity- didactics- culture- globalization- humanism.

Introduction

De nos jours, et dans ce monde mondialisé, les conséquences planétaires des moyens de technologies de l'information et de la communication ont fait que nous vivons désormais au sein d'une seule et même civilisation, une ouverture considérable sur le monde permettant à l'Homme de ne plus être cloisonné dans un seul et même pattern culturel, débridé, il est en mesure de percevoir le monde différemment et de repenser son être par le biais d'innombrables découvertes inconditionnelles d'altérités. De ce fait, l'intervalle entre codes de production littéraire et codes de réception ne doit pas être exclusivement considéré en terme de constances immuables, mais également, être réévalué à une échelle beaucoup plus saillante, complexe et composite qui n'est autre que l'estimation propre du lecteur, de son horizon d'attente, de sa culture et par conséquent, de son identité culturelle qui fait de lui une personne à part entière que les sciences humaines et plus particulièrement, la didactique des langues-cultures, doit réévaluer en cette ère inédite marquée et envahie par une mondialisation agissante, formelle et omniprésente qui, transporte à son bord, une multitude de cultures et de valeurs immanentes susceptibles de configurer/reconfigurer notre perception du monde. Pluriel et confronté à une culture universelle, ce sujet-lecteur-mondialisé –que nous désignerons de « lecteur 2.0¹ »–, devient de plus en plus complexe à circonscrire en didactique mais aussi, en théories littéraires. Par conséquent, penser son identité, son horizon d'attente et plus particulièrement son rapport au texte, semblent être des considérations majeures à réévaluer en classe de langue et ce, au gré d'un nouveau système d'appréhension multiculturel, au jour où : « la dissémination et les rhizomes ont remplacé l'unicité des cultures en apparence bien enracinées, mais en réalité traversées par toutes sortes d'impulsions constructrices² ». Une réestimation anthropologique nouvelle de l'individu qui, constitue un fondement de plusieurs recherches en sciences humaines ; et qui, face à ce nouvel ordre culturel, social et sociétal, laisse concevoir un tout autre paradigme. Si bien qu'au moment de la réception littéraire, de multiples configurations interfèrent et entrent en jeu afin de lire, comprendre et interpréter un texte littéraire ; et que, par ailleurs, chaque lecteur mobilise différemment selon plusieurs ordres de considérations, de pensées et de représentations mentales que

¹ Appellation empruntée du Forum des pratiques numériques pour l'éducation, *L'élève 2.0 est-il plus compétent avec le numérique ?* (8^{ème} édition)

² F.P.Kirsch, *L'interculturalité –une notion périmée ?*, Revue germanique internationale, 2014, p.60.

son système cognitif de représentation et de traitement d'informations lui concède au gré d'un degré probant de culture.

Problématique de recherche

Devant cet état de fait, plusieurs paramètres notoires sont à considérer en matière d'enseignement-apprentissage du texte littéraire en classe de langue ; chose qui, nous amène *de facto* à se poser la question suivante, à savoir : *dans quelles mesures les stratégies de lecture favorisent-elles l'implication active des apprenants en sollicitant leurs compétences(s) culturelle(s) quant à la compréhension/interprétation du texte littéraire ?*

Démarches méthodologiques

Notre recherche en didactique s'articule *à fortiori* sur des pratiques afférentes aux sciences humaines et sociales. En outre, et dans le but de dresser un constat congruent des éléments exploratoires, nous nous sommes accordés à mettre en place une « approche analytique » à la fois « descriptive-explicative » mais aussi, « interprétative » pour ainsi, mieux cerner nos questions de recherche. D'autant plus que, les démarches méthodologiques que nous avons mises en œuvre se justifient par leur efficacité et rigueur ; car il faut l'admettre, « la crédibilité des recherches repose largement, sinon prioritairement sur la rigueur de leur méthodologie » (J.-L, Dufays, 2001, p.51), raison pour laquelle, nous avons opté pour une « approche qualitative » dont les objectifs premiers sont d'approcher, comprendre et analyser les différentes approches, réflexes et stratégies enseignantes, mais aussi, les divers comportements des apprenants qui se découvrent expressément lors des séances de lecture, là où le texte littéraire est fortement exploité. Pour ce faire, notre démarche de recherche opératoire repose particulièrement sur deux grandes phases caractéristiques, à savoir :

- Une *phase observatoire* relative aux séances d'observations réalisées au sein de différentes classes d'enseignement-apprentissage du texte littéraire.
- Une *phase exploratoire*, qui elle, correspond aux entretiens menés indépendamment avec un échantillonnage significatif d'enseignants et d'apprenants de ces dites classes observées.

Pour ce faire, intéressons-nous à présent au concept de mondialisation qui, semble-il, incorpore plusieurs formes de spécifications alambiques que nous allons tenter d'éclaircir pour mener à bien l'ensemble de notre étude ; car il faut le dire, la mondialisation occupe une place déterminante dans le déroulement de notre approche ; de surcroît, son appréhension est fondamentale.

1. La mondialisation : une influence inédite de construction culturelle et identitaire

Le concept de « mondialisation » est un concept nouveau qui, depuis le milieu des années 90, est devenu un sujet d'une très grande notoriété sociale et sociétale, mais que chaque entité conçoit différemment et ce, selon plusieurs modes de contingences. Cela dit, dans son acceptation la plus globale, ce phénomène : « désigne l'accélération des mouvements et échanges (d'êtres humains, de biens et de services, de capitaux, de technologies ou de pratiques culturelles) sur toute la planète. La mondialisation entraîne un niveau d'interaction croissant entre les différentes régions et populations du globe. » (*Ombre 24*, 2019, p.2) Toutefois, ce concept générique comprend un grand nombre de propriétés qui, par un vaste échange de biens et de services, peuvent franchir les lisières nationales en toute aisance en opérant délibérément à des transactions dans les différents recoins du monde. Par ailleurs, cela présuppose également une instance d'ordre technologique qui agence ces interactions et accélère leur partage. Et par la même démarche, cela peut également répondre à un partage culturel diversifié qui se présente expressément partout dans le monde et qui, se voit être facile d'accès. Le monde qui jadis était vaste, alambiqué et inexplorable, devient de plus en plus sommaire, apaisé et accessible à tous ; un petit monde où la culture n'est plus limitée qu'à une seule Communauté, appréhendée par tous, elle devient « Culture » du monde et fait de l'Homme, un citoyen planétaire capable d'intervenir décentement dans plusieurs situations et ce, à travers un tout autre ordre de pensées « transnationales » cultivé indubitablement par un ailleurs et qui se veut être aménagé par la mondialisation et ses multiples aspects, à savoir : *Internet, la télévision, le cinéma, la radio, les jeux vidéo, etc.* De ce fait, ces moyens de technologies de l'information et de la communication ont tendance à influencer notre « être » et ce, par le biais de de plusieurs découvertes virtuelles inconditionnelles d'altérités et d'ailleurs. Toutefois, comment pouvons-nous penser le concept de « l'identité culturelle » en cette ère mondialisée ? Comment se configure-t-elle ? Et dans quelle mesure une telle réestimation anthropologique de l'individu constitue un élément important dans le domaine de la didactique et plus particulièrement, dans le domaine des études théoriques relatives à la réception littéraire ?

Ceci étant, et dans le but d'essayer au mieux d'appréhender les différents modes d'agencements culturelles qui se manifestent solennellement au moment de la lecture littéraire, et afin de mieux saisir l'impact que la mondialisation a sur le mécanisme cognitif de représentation et de traitement de l'information du sujet-lecteur ; il nous semble tout aussi important, de présenter la notion de l'identité qui, nous l'admettons, n'est pas chose évidente malgré son côté distinct et apparent, présent à foison dans notre vie commune et dans plusieurs champs

d'études psychologiques, philosophiques et anthropologiques. Plusieurs approches qui, au lieu de simplifier ce concept, le complexifie et ce, depuis l'époque de l'antiquité où les philosophes présocratiques ont préalablement fait de cette notion, un concept fondamental dans l'ensemble de leurs réflexions philosophiques. Avec l'avènement de la renaissance, et plus particulièrement avec le mouvement humaniste, cette circonspection se déploie et se ratifie en faisant l'objet d'un large débat ethnologique. Une avancée épistémologique qui, au fil des années, a pu établir une assise fondatrice dans l'ensemble des études relatives aux sciences humaines et sociales.

Plus tard, au XIXe siècle, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, la représente dans un champ plus vaste, déterminé par des rapports conflictuels d'ordre : sociaux, sociétaux et culturels où les identités individuelles, se construisent. (C.Taylor, 1998, p.14-23). Au XXe siècle, grâce aux diverses études afférées aux théories de la connaissance et notamment, la psychologie, l'identité personnelle et plus particulièrement sa composition, s'enrichit. Sigmund Freud, l'un des plus éminents psychologues de cette époque, considère –en reprenant partiellement la théorie hégélienne– que les identités se développent et se constituent dans le conflit et ce, par le biais de deux instances de configurations majeures ; un conflit entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui mais aussi, à travers un tout autre conflit individuel, qui lui, « s'opère fondamentalement selon des configurations intrinsèques entre le Ça, le Moi et le Surmoi » (A. Oppenheimer, 2002, p.783-784).

Sur la même base, et fortement influencé par les multiples travaux théoriques des culturalistes-anthropologues américains, tels que : Abram Kardiner, Ralph Linton et Margaret Mead ; Erik Erikson, psychanalyste et psychologue du développement, présente dans son ouvrage *Enfance et société*, une théorie psychanalytique promulguant le rôle et l'influence fondamentale de l'éducation, des interactions sociales et de la culture sur la construction personnelle et identitaire de l'individu. De par sa théorie psychosociale, ce théoricien participe formellement au développement et au déploiement de la question de l'identité.

Une conception qui, parallèlement, s'est formulée à travers d'autres domaines d'études comme la sociologie, l'ontologie, l'épistémologie, l'anthropologie, etc., et qui, tous consentent à concevoir cette particularité avec objectivité. Avec l'anthropologie par exemple, et notamment avec les travaux de Marcel Mauss, « l'identité est considérée comme un ensemble de systèmes de pensées qui varient distinctement selon les situations sociales et sociétales par lesquelles l'individu est passé » (M. Mauss, 1969, p.131-135) ; thèse réprouvée par les structuralistes qui, selon eux, l'identité se limite qu'à travers les caractéristiques ethniques de la personne, faisant de l'identité, une propriété individuelle constante, qui ne peut être altérée.

Par ailleurs, vers la fin des années soixante et particulièrement avec la publication de l'ouvrage de Fredrick Barth en 1969, *Ethnic Groups and Boundaries*, la théorie structuraliste sera foncièrement remise en question par un grand nombre de théoriciens interactionnistes qui eux, contestent l'idée d'un déterminisme biologique et considèrent les interférences sociales comme élément essentiel de formation identitaire : une composante inconstante qui se formule inlassablement en fonction des expériences individuelles que chaque individu vit en sein de sa société. De même, Paul Ricoeur dans son ouvrage intitulé *Soi-même comme un autre*, formule l'idée que : « l'identité ne peut précisément s'articuler que dans la dimension temporelle de l'existence humaine. » (P. Ricoeur, 1990, p.138) ; la notion de temporalité est donc considérée comme condition *sine qua non* de compréhension identitaire qui, centrée sur l'individu, présente l'identité comme une unité modulable et dynamique qui se manifeste et se développe de façon contextuelle.

Aujourd'hui, force est de reconnaître que le développement identitaire de l'individu est confronté à un environnement social aliéné par un système de mondialisation imposant ; un système actif qui (re)configure l'individu en lui permettant une appartenance à un système de normes et de valeurs culturelles planétaire partagé avec l'ensemble de l'humanité qui est véhiculé et instauré à travers un arsenal d'outils et de moyens d'information et de communication. Ce constat entraîne à son égard, de nombreuses conjectures relatives aux liens éventuels présents entre culture, systèmes de culture et mondialisation. C'est dans cette mesure que, l'identité culturelle du « lecteur 2.0 » nous semble être une question capitale à soulever puisque nous estimons que la mondialisation représente un espace inédit d'interactions sociales, sociétales et culturelles qui, configure chez l'élève, un tout autre ordre de pensées « transculturelles » cultivé par un ailleurs, et qui varie distinctement selon le degré d'approche et d'appréhension que chaque individu a, vis-à-vis des innombrables moyens de technologies de l'information et de la communication. Par conséquent, pour lire, comprendre et interpréter un texte littéraire, les sujets-lecteurs font appel à un ensemble de compétences culturelles (*culturelles, interculturelles* ou encore, *transculturelles*) qu'ils mettent différemment en œuvre. Une hétérogénéité de compétences culturelles qui, bien souvent, sont conceptualisés en dehors des établissements scolaires, et particulièrement la « compétence transculturelle ».

2. L'identité transculturelle de l'individu mondialisé, citoyen du monde

Le « transculturel » est un mot composé du préfixe « trans » et du radical « culture ». Conformément à la définition admise par l'Unesco, le mot « culture »

signifie « le mode de vie, d'interaction et de coopération dans une collectivité, ainsi que la façon dont ces interactions sont justifiées par un système de croyances, de valeurs et de normes » (Rapport mondial sur la culture, 1998, p.358) et le préfixe « trans » qui s'y ajoute, en se référant au dictionnaire *Larousse* en ligne, signifie « par-delà » exprimant l'idée de changement, de dépassement et de traversée. Cependant, le mot dans son ensemble, désigne la traversée d'une culture à une autre, dans l'espace ou dans le temps. Un processus d'acculturation, où l'individu, imprégné de plusieurs cultures, valeurs et compétences, devient citoyen du monde. Averti, il est en mesure de repenser son être et construire son identité à travers d'innombrables découvertes issues de cultures et de milieux différents ; une approche universelle que la mondialisation a mise en place ces dernières années via différents moyens de technologie de l'information et de communication. Laissant apparaître une identité transculturelle qui, au-delà de la considération culturelle et interculturelle, transmute au grès d'un enchevêtrement et d'un brassage culturel fréquent et contingent –si par moment, l'interculturel implique une adaptation à une culture autre, le transculturel lui, engendre une transformation et par conséquent, une assimilation à un ensemble de cultures planétaires qui, standardisées, font l'objet d'une seule et même culture universelle, intégrale et accessible à tous. Ainsi présentée, la notion du transculturel, concept présenté par Wolfgang Welsch au début des années quatre-vingt-dix (W. Welsch, 1992, p.5-20), désigne une conception culturelle dans laquelle les cultures s'entremêlent et se déploient consubstantiellement dans un seul et unique tout probant. Acculturé, l'individu –et par conséquent, le sujet-lecteur– ne sera plus en mesure de distinguer nettement ce qui relève de sa culture et de celle des autres ; universaliste, il dispose d'un « nouveau système syncrétique » (H-J Lüsebrink, 2005, p.99) de références universel par lequel il conçoit le monde. Un nouveau monde où, « La dissémination et les rhizomes ont remplacé l'unicité des cultures en apparence bien enracinées, mais en réalité traversées par toutes sortes d'impulsions constructrices » (F.P. Kirsch, 2014, p.60).

Une réestimation anthropologique nouvelle de l'individu qui, inéluctablement, constitue un fondement théorique de plusieurs recherches en sciences humaines et particulièrement, en didactique des langues-culture qui, face à ce nouvel ordre social, consent un tout autre paradigme. De sorte que, au moment de la réception littéraire, plusieurs configurations entrent en vigueur afin de lire, comprendre et interpréter un texte littéraire ; et que, par ailleurs, chaque sujet-lecteur mobilise différemment selon plusieurs ordres de configurations, de pensées et de représentations mentales que son système cognitif de représentation et de traitement d'informations lui concède et ce, selon un degré probant de culture.

3. L'identité transculturelle en classe de langue : une compétence inédite dans le système éducatif marocain

Aujourd'hui, les différentes réformes entreprises par le Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique afférees à l'enseignement du français au Maroc, mettent l'accent sur l'importance de la lecture et sur le développement de compétences culturelles. Néanmoins, aucune note ne prête attention à la « composante transculturelle » et à la « singularité » du sujet-lecteur. Il est à noter que, « la réforme, engagée par le ministère de l'Éducation nationale, vise le développement d'un enseignement de qualité s'appuyant sur nos constantes civilisationnelles et culturelles. » (Orientations Pédagogiques pour l'Enseignement du français, 2007, p.2) mais qui, privilégiant le texte littéraire, confronte un tout autre ordre de pensées éloignés de nos constantes civilisationnelles et culturelle, et qui « charrierait des codes moraux et des mœurs sociales susceptibles de brouiller l'identité nationale » (El-Harmassi, 2008, p.4) – si ce n'est, d'emblée, chose préalablement structurée à travers la mondialisation. C'est dans cette mesure que cette notion de « crise identitaire » (C. Dubar, 2010) se voit encline dans notre système éducatif marocain, à de nombreux débats controversés que les textes officiels n'ont pas su mettre en exergue mais qui toutefois, se révèle librement en classe de langue, lieu par excellence où, le texte littéraire est fortement privilégié.

4. Texte littéraire et enseignement : un élément culturel, de culture et de découverte de soi

Réhabilité, et ce depuis la réforme éducative de 2002, le texte littéraire ou du moins, l'œuvre intégrale occupe actuellement une place privilégiée dans l'ensemble du programme consacré au cycle secondaire qualifiant, le lycée. Il est présentement, la pierre angulaire de toute activité afféree à l'enseignement-apprentissage du français. D'ailleurs, et comme stipulé dans les orientations pédagogiques, document officiel publié en 2007 :

« L'œuvre intégrale apparaît donc à la fois comme l'une des finalités de l'enseignement du français dans le Secondaire Qualifiant (donner le goût, les outils et développer les compétences d'une pratique autonome de la lecture des œuvres littéraires) et comme le

support principal des diverses activités qui caractérisent cet enseignement. » (MEN, 2007)

Remanié, l'enseignement du français langue étrangère, retrouve de ce fait sa dimension culturelle et ce, par le biais de l'exploitation du texte littéraire. Une dimension qui, longtemps était extirpée du champ procédural de l'enseignement-apprentissage du FLE dans le système éducatif marocain. Un retour qui, comme formulé par Abdellah Baida, a suscité « de vives réactions et a déclenché une polémique aussi bien au niveau pédagogique qu'à l'échelle politique. » (A. Baida, 2006) et ce, du fait de sa composante culturelle fortement controversée. Une déclaration culturelle qui se formule et se manifeste distinctement selon chaque sujet-lecteur et qui, à travers l'acte de lecture, « les valeurs identitaires s'affirment, se transforment, s'affinent et se précisent continûment » (A. Rouxel 2010, 53) ce qui fait de cette activité, une expérience marquante de construction identitaire. De là, la recherche constante et constructive du Moi et de l'Altérité s'opère de façon inhérente en classe de langue. A cet égard, et dans la même perspective, l'approche psychanalytique de Picard afférée à la lecture littéraire, est des plus remarquables en terme de découvertes et de constructions identitaires : « Je suis limité à moi ; d'autres que moi, et toute la réalité étrangère du monde, existent comme moi et hors de moi » (M. Picard, 1986, p.154) chose qui, de ce fait, présuppose une identité complexe, plurielle et composite. De la même manière, et comme présenté dans l'ouvrage d'Annie Rouxel et de Gérard Langlade :

L'implication du sujet donne sens à la pratique de la littérature puisqu'elle est tout à la fois le signe d'appropriation du texte par le lecteur et la condition nécessaire d'un dialogue avec l'autre, grâce à la diversité des réceptions d'une même œuvre. (A. Rouxel et G. Langlade, 2004, p, 14)

Ainsi, l'activité de lecture consent non seulement une ouverture sur le monde mais aussi, une instance d'exploration et de construction identitaire qui s'opère à travers un « va-et-vient dialectique » (J-L, Dufays, L, Gemenne et D, Ledur) entre le lecteur et le texte littéraire. Une interférence d'ordre psychologique, sociale et culturelle qui, structurée principalement autour de deux postures majeures, à savoir : l'identité et l'altérité ; deux attitudes contraires, mais fondamentales dans la réception des textes en ce qui concerne la formation identitaire du sujet-lecteur –surtout quand il s'agit d'œuvres littéraires issues de milieux socio-culturels éloignés. Le texte littéraire se présente ainsi comme un lieu approprié où, peuvent interférer plusieurs ordres de pensées et de valeurs planétaires en mesure

d'influencer l'identité des lecteurs –ou du moins, de les faire découvrir. L'idée à présent est de rendre compte des différentes stratégies de lecture littéraire visant la mise en relief des compétences culturelles en classe d'enseignement-apprentissage du texte littéraire.

Pour ce faire, et dans le but de mieux appréhender le sujet, nous avons mené un travail de terrain afin de mieux approcher, comprendre et analyser les multiples approches, réflexes et stratégies enseignantes présentées lors des activités de lecture ; mais aussi, les différents réflexes, comportements et attitudes des apprenants vis-à-vis l'enseignement et la réception des textes littéraires en classe d'enseignement-apprentissage du FLE.

5. État des lieux : la réception des textes littéraires au secondaire qualifiant

Les résultats de notre recherche s'appuient principalement sur une observation empirique réalisée en classe de FLE auprès d'un échantillon de plus de 300 élèves marocains (soit, 7 classes observées) issus de milieux culturels diversifiés de la région de Rabat-Salé-Kenitra. Notre démarche méthodologique qui repose principalement sur deux grandes phases caractéristiques de notre travail de terrain, à savoir : « *une phase observatoire* » relative aux diverses observations réalisées au sein des différentes classes d'enseignement-apprentissage ; mais aussi, sur « *une phase exploratoire* » qui elle, correspond aux différents entretiens menés indépendamment avec un échantillonnage significatif d'enseignants et d'apprenants de ces dites classes observées ; nous avons organisé et formulé nos constats à travers trois ordres de considérations majeurs, à savoir : *le savoir, l'enseignant et l'apprenant* ; chose qui, notoirement, fait écho aux trois grandes unités représentatives du triangle didactique que nous avons structuré à la lumière des trois perspectives systémiques des recherches en didactique, considérées comme : *épistémologique, psychologique et praxéologique*.

De par cette démarche analytique, et après avoir confronté de façon systématique les différentes pratiques formulées entre « observations » et « déclarations » de la part des enseignants et des apprenants ; nous avons constaté que :

- Les apprenants répondent systématiquement aux sollicitations des enseignants de façon mécanique, de sorte que c'est l'enseignant qui oriente, cadre et évalue la compréhension du texte littéraire à travers un enseignement directif et unidirectionnel ;
- Les apprenants manifestent une participation cadrée, n'ayant pas l'occasion de partager/confronter/comparer leur compréhension/interprétation, ils laissent percevoir des attitudes particulières qu'ils partagent expressément avec leurs pairs et ce, à l'insu de leur enseignant ;

- Les apprenants témoignent d'un écart culturel saillant vis-à-vis de leurs enseignants ; se sentant incompris, ils brident et conditionnent leurs compétences culturelles –subjectives– au détriment des considérations convoitées par leurs enseignants ;
- Les apprenants aspirent à un enseignement participatif, à même de leur offrir un champ de partage, d'interaction et de négociation favorable à une co-compréhension/interprétation des unités de sens textuelles, laissant concevoir et apparaître des lectures subjectives délibérées et affranchies de toutes convenances préalablement établies.

Encore est-il que les démarches méthodologiques utilisées n'accordent, à posteriori, guère l'importance aux compétences culturelles des apprenants ; s'opérant à travers une démarche systématique, l'implication subjective des apprenants quant à la construction du sens, n'est nullement convoitée.

Toutefois, nous avons distingué, de façon inopinée, certains comportements de la part de quelques apprenants qui, à l'insu de leur enseignant, ont partagé quelques réflexions de façon furtive avec leurs pairs. Une interaction considérable entre pairs qui s'est manifestée de façon itérative dans plusieurs classes observées et ce, face à des éléments textuels bien particuliers. Une attitude qui a fortement attiré notre attention et que, par le biais « d'*entretiens semi-directifs* » et de « *focus groupes* » réalisés avec quelques élèves sélectionnés, nous avons essayé de comprendre ces différentes réactions et interactions qui se sont formulées dans quasiment toutes les classes observées mais, à des degrés d'approche qui varient d'une classe à une autre. A cet égard, nous considérons que la réception des textes littéraires est une réception programmée qui se construit fondamentalement sur plusieurs ordres de mécanismes et d'approches enchevêtrées qui correspondent essentiellement aux « compétences culturelles » relatives à chaque profil d'apprenants et ce, selon un degré probant de cultururation, à savoir :

- ***Des compétences culturelles*** où le lecteur reçoit le texte en l'acclimatant et en le convenant à des normes et à des valeurs déterminées par son propre référent culturel –individuel ou communautaire– une sorte d'analyse de congruence mettant en œuvre un processus d'« indentification » fondé sur des schèmes identitaires, qu'on peut même qualifier d'ethnocentriques. Ce profil de lecteur témoigne d'un faible intérêt envers les moyens de technologie et sa culture générale, reste relativement limitée.
- ***Des compétences interculturelles*** où le lecteur structure (et restructure) systématiquement sa réception du texte littéraire en la mesurant à d'autres ordres d'appréhensions lui permettant de réappréhender le texte au gré d'une culture « autre » issue d'un « ailleurs ». Une expérience d'une

altérité qui provoque un dépassement de soi « ipséitique » vers une « altérité » permettant au lecteur de penser et d'interpréter le texte à travers l'Autre ; une constante interférence entre une « identification » et une « distanciation » que M. Picard dans son ouvrage, *La lecture comme jeu*, qualifie de « va-et-vient dialectique » (M. Picard, 1986). De plus, ce profil, qui dans l'ensemble, présente un intérêt restreint quant à l'utilisation des moyens de technologie, témoigne d'une culture générale relativement amenuisée.

- ***Des compétences transculturelles*** où, le lecteur ne sera plus –ou du moins difficilement– en mesure de distinguer nettement ce qui relève de sa culture et de celle des autres. Dès lors universaliste, il dispose d'un « système syncrétique » de références universel par lequel il se présente et se définit. Car il faut l'admettre, la mondialisation et les différents moyens de technologies de l'information ont fait que nous vivons actuellement au sein d'une seule et même civilisation mondiale, une ouverture considérable sur le monde qui permet au lecteur –citoyen du monde– de ne plus être cloîtré dans un seul et même pattern culturel ; débridé, il est en mesure de percevoir le monde dans sa globalité et de penser, repenser et configurer son « ipséité » par le biais de nombreuses découvertes inconditionnelles d'altérités agissantes sur son « savoir-être » et non seulement que sur son « savoir » ou « savoir-faire ». Ce profil d'élève que nous avons qualifié de « sujet-lecteur 2.0 », présente un intérêt préminent envers les différents moyens de technologie ; épris, sa culture artistique, cinématographique et « jeu-vidéale³ » est fortement considérable. De surcroît, pour approcher un texte littéraire, ce dernier interfère délibérément entre une pluralité de références culturelles qui, appropriées de façon virtuelle, influencent sa réception littéraire.

Des compétences culturelles qui varient distinctement d'un profil à un autre et ce, selon plusieurs ordres de configurations structurées et résolument marquées par le milieu socio-culturel dans lequel l'individu interagit ; un espace qui, marqué par une mondialisation prépondérante, offre une source intarissable d'éléments de culture qui, même virtuels, influencent notre « être » et par conséquent, nos compétences culturelles. Nous estimons par ailleurs que les modalités d'enseignement-apprentissage du texte littéraire sont à reconsidérer en cette ère

³ Terme présenté par quelques élèves lors des « focus groupes » pour ainsi qualifier la « culture des jeux vidéo ».

inédite marquée et envahie par un arsenal de moyens de « cultureuration » tout aussi prégnants les uns que les autres et qui, *à fortiori*, marque les compétence(s) culturelle(s) des apprenants et par conséquent, leur réception littéraire. De même que, les dispositifs didactiques de mise en œuvre doivent être des outils convenables d'une mise en exergue de diverses compétences et particularités –à la fois cognitives et psychoaffective. De là, nous considérons que l'implication effective du lecteur quant à la construction du sens, impliquant l'ensemble de son « ipséité », est un des paramètres majeur à consentir en classe de langue, là où le texte littéraire est formellement exploité.

Conclusion

Pour lire, comprendre et interpréter un texte littéraire, l'apprenant mobilise systématiquement un grand nombre de mécanismes cognitifs de traitement de l'information et de représentations mentales qui se manifestent solennellement et de façon inhérente à travers plusieurs ordres de compétences culturelles qui peuvent être à la fois : *culturelles, interculturelles ou transculturelles*. Cette figure si complexe se configure à travers des expériences importantes d'altérités (*nationales ou transnationales*) liées au vécu de tout un chacun. Des expériences qui, bigarrées, influencent notre « être » et conditionnent notre façon de voir le monde. A cet égard, nous estimons que la lecture littéraire en classe de langue et particulièrement, au cycle secondaire qualifiant, doit être foncièrement reconsidérée au gré de plusieurs ordres de considérations, tout aussi prégnants les uns que les autres et ce, principalement à travers des démarches circonspectes centrées essentiellement sur l'apprenant et sur ses appréhensions culturelles, que sur le fonctionnement intrinsèque et formel du texte littéraire. D'autant plus que, les approches didactiques de mise en œuvre doivent être à même de fournir un champ de construction de sens délibéré, où l'apprenant sera en mesure d'appréhender le texte littéraire au gré d'un ensemble de dispositifs d'appropriation, laissant concevoir des postures participatives, constructives et collaboratives favorables à une « co-construction » de sens négociée avec l'ensemble du groupe classe et qui, de façon fondamentale, met en exergue les diverses compétences des apprenants, marquées et déterminées en fonction de plusieurs paramètres de configurations socioculturelles.

Références bibliographiques

- A. KERLAN et D. SIMAR, 2011, « *Paul Ricœur et la question éducative* », p.62. Québec et Lyon : ENS de Lyon, Presses de l'Université Laval.

- A. OPPENHEIMER, 2002, « *Identité* », dans *Dictionnaire international de la psychanalyse*, 1, A. DE MIJOLLA dir., Paris, p. 783-784.
- A. ROUXEL & G. LANGLADE, 2004, « *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* », P. U. Rennes, p. 14.
- A. ROUXEL, 2010, « *L'approche singulière de la culture littéraire comme fondement d'une identité francophone vivante*, édition des archives contemporaines », Paris, page. 53.
- C. DUBAR, 2010, « *La crise des identités : L'interprétation d'une mutation* », Presses universitaires de France.
- C. TAYLOR, 1998, « *Hegel et la société moderne* », Laval-Paris, p. 14-23.
- F.P. Kirsch, 2014, « *L'intérculturalité –une notion périmée ?* », Revue germanique internationale, p.60.
- F. BARTH, 1969, « *Ethnic Groups and Boundaries : The Social Organization of Cultural Difference*, éd. , Boston.
- G. LANGLADE, et M.-J. FORTANIER, 2007, « *La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire* », Québec : Presses de l'Université Laval, coll. « Formation et profession », p. 102.
- H. J. LÜSEBRINK, 2005, « *Interkulturelle Kommunikation* », Stuttgart et Weimar, J.B. Metzler, p. 99.
- J.-L. DUFAYS., 2001. « *Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires* », Enjeux, n° 51-52, p. 8.
- J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE et D. LEDUR, 2005, « *Pour une lecture littéraire, histoire, théories, pistes pour la classe* », De Boeck, Bruxelles.
- MEN, 2006, « *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant* », p. 3.

- M. MAUSS, 1969, « *L'âme, le nom et la personne* », dans *Œuvres*, 2, Paris, p. 131-135.
- M. PICARD, 1986, « *La Lecture comme jeu : essai sur la littérature* », éd. de Minuit, p.154.
- M. PROUST, 1987-1989, « *À la recherche du temps perdu* », Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », vol. IV : le temps retrouvé, p. 474.
- P. RICŒUR, P. 1990, « *Soi-même comme un autre* ». Paris, éditions du Seuil, p.138.
- R. LANGBAUM, 1977, « *The Mysteries of Identity. A Theme in Moderne Literature* », New York, p. 25.
- U. ECO, 1992, « Les limites de l'interprétation », Paris : Grasset, p.130.
- W. WELSCH, 1992, « *Transculturalité : formes de vie après la dissolution des cultures* » Dans : *Philosophe d'information*, Ruban, p.5-20.
- Y. BATTISTINI, 1955, « *Trois présocratiques : Héraclite, Parménide, Empédocle* », Paris.

Webographie

- *Ombre 24 – (2019) « Mondialisation : définition, fonctionnement, conséquences »*. Article publié le 26-05-2019 consulté en ligne le 07-05-2020 ; lien URL : <https://ombre43.com/2019/05/26/mondialisation-definition-fonctionnement-consequences-quest-ce-que-la-mondialisation/>