

Littérature et interculturalité : Enjeux et perspectives dans l'enseignement supérieur marocain

Literature and interculturality : Issues and perspectives in Moroccan Higher Education.

Auteur 1 : Chaimae RAILLANI,

Chaimae RAILLANI,
(ORCID 0009-0005-9189-3397)
Faculté des Sciences de l'Éducation
Université Mohammed V
Rabat, Maroc

Déclaration de divulgation : L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

Conflit d'intérêts : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.

Pour citer cet article : Chaimae RAILLANI (2026), « Littérature et interculturalité : Enjeux et perspectives dans l'enseignement supérieur marocain », African Scientific Journal « Volume 03, Num 37 » pp: 001 – 017.



DOI : 10.5281/zenodo.22148935
Copyright © 2026 – ASJ



Abstract :

In a contemporary world profoundly shaped by globalization, modernity, and technological advances, human interactions and cultural exchanges have undergone a significant transformation, raising crucial challenges for the preservation of cultural diversity and individual identity. Therefore, education has become an essential vector of understanding, empathy, and adaptation. Literature, in turn, fosters possibilities for understanding and harmony, as it is through literature that intercultural representations and exchanges are transmitted. This article thus aims to explore the issues inherent in the establishment of intercultural didactics applied to literary texts at Moroccan universities, drawing on the results of a survey conducted among French literature teachers working at the Faculty of Arts in Rabat, the results and their interpretation of which are presented and analyzed.

Keywords : intercultural, issues, literary text, Morocco

Résumé :

Dans un monde contemporain profondément marqué par la mondialisation, la modernité et les avancées technologiques, les interactions humaines et les échanges culturels connaissent une mutation de fond, soulevant des défis majeurs quant à la préservation de l'identité individuelle et de la diversité culturelle. Dès lors, La littérature, en sa qualité de médiatrice entre langues et cultures, fait éclore les possibilités de compréhension, d'harmonie et de réconciliation. Le présent article se propose ainsi d'explorer les enjeux inhérents à la mise en place d'une didactique interculturelle appliquée au corpus littéraire dans le contexte universitaire marocain, en prenant appui sur les résultats d'une enquête réalisée auprès des enseignants de langue et de littérature françaises exerçant à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat, dont les résultats et leur interprétation sont présentés et analysés.

Mots clés : Interculturel, enjeux, texte littéraire, Maroc

Introduction

Le développement des technologies a profondément transformé les sociétés. L'intérêt pour les sciences s'est imposé comme une nécessité ardue dans un système éducatif destiné à façonner le futur et ses exigences. Toutefois, si cette nouvelle réalité facilite la création des liens sociaux à l'échelle planétaire, elle place paradoxalement la dialectique identité/altérité au cœur des enjeux contemporains. À cet égard, l'interconnexion caractérisant les réalités actuelles invite à réfléchir à la manière de favoriser la compréhension d'autrui, afin de pallier les problèmes survenus suite aux rencontres avec l'autre. Il est donc temps pour la sphère éducative de réagir. Il est de son devoir d'établir un espace sûr où l'élève fait face à son imaginaire, l'explore et le démystifie. C'est justement la raison pour laquelle l'enseignement de la littérature doit retrouver son essor, s'élargir et atteindre le plus grand nombre d'apprenants possible. La littérature « c'est l'humanité de l'homme, son espace personnel », souligne Abdallah-Pretceille et Louis Porcher (1996 : 138). Dans une ère où le contact avec l'autre devient une sorte d'impératif, il est impossible d'envisager un enseignement qui fait abstraction d'une compétence interculturelle, apte à initier une réflexion constructive sur l'identité et l'altérité et à promouvoir un apprentissage de la décentration, du relativisme et du dépassement de soi. Dans ce contexte, l'espace universitaire marocain, notamment les départements de langues et de littérature françaises, se trouve au cœur d'une double mission : transmettre un patrimoine à la fois linguistique et littéraire, tout en accompagnant les étudiants vers le développement d'une sensibilité et d'une conscience interculturelles.

Ces précisément cette double vocation, et la tension qu'elle est susceptible de générer entre transmission patrimoniale et ouverture interculturelle, qui constitue l'objet d'étude de la présente étude. Nous s'intéresserons, plus particulièrement, à la place effectivement accordée à la dimension interculturelle dans l'enseignement de la littérature française au sein de l'université marocaine, et la manière dont les enseignants parviennent, ou non, à concilier la transmission d'un patrimoine linguistique et littéraire avec le développement d'une sensibilité interculturelle chez leurs étudiants. Quels enjeux sous-tendent la mise en place d'une approche interculturelle appliquée au corpus littéraire ? L'interculturel est-il pensé comme un axe structurant l'enseignement de la littérature ? Les enseignants de langue sont-ils outillés pour jouer leur rôle de médiateurs culturels ? Notre finalité est celle de dresser un état des lieux empirique des représentations et des pratiques déclarées des enseignants universitaires quant à la mobilisation d'une didactique interculturelle

dans leur enseignement de la littérature et de dégager, par la même occasion, les enjeux et les défis sous-jacents qui conditionnent, en contexte universitaire marocain, l'actualisation effective de ce potentiel interculturel pourtant reconnu par les textes et la littérature scientifique. C'est à ces questions que notre travail s'attache à répondre, en mobilisant les résultats d'une enquête de terrain menée auprès de neuf enseignants exerçant dans les départements de langue et de littérature françaises à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat. Pour ce faire, cet article s'organise en trois temps : nous présentons le cadre conceptuel et la méthodologie de la recherche, suivis de l'exposition des résultats et de leur interprétation.

1. De quelques considérations théoriques

Avant de procéder dans l'analyse et l'interprétation des résultats issus de l'enquête, il convient de revenir sur les postulats auxquels nous nous sommes arrêtés et les concepts sous-jacents qui ont orienté notre démarche à la fois conceptuelle et méthodologique. Nous tenons tout d'abord à préciser que nous appréhendons la notion d'interculturel conformément à la définition établie par le Conseil de l'Europe en 1986 :

L'emploi du mot interculturel implique nécessairement, si on attribue au préfixe *inter-* sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si on reconnaît toute sa valeur au terme « culture », cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde.

Clanet déclare à son tour que le terme « interculturel » implique les notions de réciprocité dans les échanges et de complexités dans les relations entre les cultures. L'interculturalité serait ainsi l'« ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels... – générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation » (1993 : 110). Ainsi, le terme interculturel peut être défini comme un mode spécifique d'interaction et d'interrelation, émergeant lorsque des cultures distinctes entrent en contact et interagissent. Une situation interculturelle se caractérise dès lors par la convergence d'individus, de groupes voire même d'institutions, émanant de sphères culturelles disparates, mais qui se rencontrent et interagissent dans l'harmonie, le respect des diversités, la reconnaissance des valeurs et la complémentarité.

C'est ainsi que l'introduction de la pédagogie interculturelle dans le contexte éducatif trouve pleinement son sens, dans la mesure où elle répond avec une acuité particulière aux mutations sociétales et éducatives contemporaines. Mondialisation, postmodernité, résurgence des questionnements identitaires, autant de dilemmes qui bouleversent les conceptions établies et redéfinissent le rapport à l'autre. L'interculturalité s'impose ainsi comme une urgence éthique et éducative. À ce propos, Martine Abdallah-Pretceille souligne que :

1) La plupart de nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront toujours davantage ; 2) Chaque culture a ses spécificités, comme telles respectables ; 3) Le multiculturalisme est potentiellement une richesse ; 4) Il s'agit de prendre des mesures en faveur d'une interpénétration entre toutes les cultures, permettant de mettre le multiculturel en mouvement tout en veillant à ce que les identités spécifiques de chacune des cultures ne soient pas gommées (1996 : 68).

L'intégration de l'approche interculturelle dans le paysage éducatif est justifiée par la nécessité impérieuse de transmettre aux apprenants les principes fondamentaux de la démocratie, du relativisme culturel, de les instruire sur la diversité ethnoculturelle qui structure les sociétés contemporaines, et de favoriser chez eux les compétences sociales indispensables à une cohabitation harmonieuse, fondée sur l'égalité des droits et les principes d'équité.

Il convient également de mettre en exergue la corrélation existante entre la littérature et l'interculturalité, laquelle figure comme un axe fondamental qui structure notre réflexion et constitue le point d'ancrage de l'ensemble de notre démarche. En effet, les prémisses de l'association de la littérature et de l'interculturalité sont visibles dès la fin des années quatre-vingt dans le domaine de la didactique du français langue étrangère, plus précisément dans les investigations relatives à l'enseignement de la culture et de la littérature. Comme le déclarait Zarate à juste titre, jadis confinée, réduite au statut de simples documents authentiques, « vaste famille de documents, les textes d'initiation à une culture étrangère, à l'intérieur de laquelle le professeur de langue doit faire une sélection s'il veut fournir à ses élèves un savoir opératoire » (1986 : 99), la littérature jouit progressivement d'une réhabilitation remarquable de sa place et de son statut. Elle fait désormais l'objet d'un regain d'intérêt à la faveur de réajustements épistémologiques profonds. Le recentrage sur le sujet lecteur, la reconnaissance de la pluralité des visions et des perspectives concourent à légitimer la réhabilitation du statut du littéraire comme outil de reconnaissance de l'autre et d'enrichissement de l'expérience individuelle. Il s'agit, conformément aux réflexions de

Collès, de considérer la littérature comme étant « l'expression et la configuration esthétique de représentations partagées au sein d'une même communauté » (1994 : 43). Dans ce sens, la littérature devient une entrée privilégiée dans la culture d'autrui, dans ses valeurs et convictions, dans ses référentiels culturels, dans sa vision du monde. La référence à un seul modèle unique à vocation universelle est bannie, et la revalorisation de la diversité culturelle est ainsi remise sur le devant de la scène, réhabilitée et prônée. Le texte littéraire se profile ainsi comme « une fenêtre sur un autre monde possible », pour reprendre l'expression de Michel Tournier.

2. Cadre descriptif et méthodologie de la recherche

La présente étude trouve son ancrage dans le domaine de la didactique de la littérature et ambitionne l'analyse des enjeux relatifs à la mise en place d'une approche interculturelle appliquée à l'enseignement du texte littéraire dans l'espace universitaire marocain. Pour ce faire, nous avons choisi d'inscrire notre travail dans le cadre des méthodes empirico-inductives, en raison des convergences de ce type de démarches avec les domaines d'ancrages afférents à la recherche. Nous nous sommes ainsi placés dans une logique inductive, réfutant toute hypothèse et partant, selon Cambra Giné, « de la réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique » (2003 :55).

Nous avons eu recours à l'emploi conjoint de la méthode mixte, qualitative par observation et quantitative par questionnaire. Par ailleurs, la première phase a été conçue pour une reconnaissance du terrain, un moyen pour créer des liens de sociabilité avec les acteurs constituant les sujets de l'enquête, à savoir les étudiants et les enseignants. Cette étape préliminaire s'avère cruciale pour éclairer la démarche ultérieure de l'enquête et concevoir les choix méthodologiques qui pourraient s'imposer ultérieurement. Dès lors, la technique de l'observation s'est automatiquement mobilisée comme outil nécessaire pour la collecte de données. Indubitablement, nos observations se sont déroulées au sein de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat, dans le département de langue et de littérature françaises, visant les classes du semestre deux, quatre et six de la licence en études françaises. Concernant les observations proprement dites, elles se sont généralement déroulées selon un protocole standardisé. Postée en retrait, nous entamons les classes des cours et nous percevons la manière de faire de l'enseignant à l'aide de notre grille d'observation. L'intérêt de cette étape exploratoire, qui a duré 4 mois (février-mai), est la saisie de paradigmes essentiels permettant de répondre à notre problématique, à savoir l'analyse des pratiques enseignantes mises

en œuvre, les gestes d'étayage interculturel, les choix pédagogiques effectués, les modalités de gestion des interactions des étudiants ainsi que la configuration de l'objet « littérature » en situation d'interaction didactique. L'ensemble des données a été saisi par prises de notes manuscrites.

Concernant l'analyse, les données ont été indexées par séance, enseignant et module. Leur traitement a procédé en deux temps, selon une démarche inspirée de la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 1967) : un premier codage ouvert permettant de saisir les données brutes et de faire émerger des catégories inductives, à la suite de quoi s'est enchaîné un codage axé selon la grille d'analyse préconçue. Les données issues de l'enquête par observations et ceux afférentes à l'enquête par questionnaires ont été finalement croisées en vue de confirmer ou d'infirmer les constats relevés. L'ensemble des données obtenues sera discuté dans la section qui suit.

La deuxième phase empirique, quant à elle, a été réservée à l'élaboration du questionnaire que nous avons administré aux enseignants exerçant dans les départements de langue et de littérature françaises. Son élaboration a été nourrie par les données collectées lors de la phase de l'observation des cours et avait pour dessein de vérifier la validité des réflexions et des commentaires relevés lors de cette première phase. L'enquête a porté sur un effectif de neuf enseignants et enseignantes. La passation s'est déroulée en présentiel, dans les salles et les amphithéâtres où enseignaient les acteurs. Nous avons tenu à exposer préalablement les finalités afférentes à notre recherche et garanti l'anonymat des participants dans le dessein d'établir un rapport de confiance avec eux. La majorité des enseignants sollicités ont fait preuve d'une grande qualité d'écoute et de disponibilité, ce qui a permis un taux de retour satisfaisant des questionnaires administrés, excepté quelques réticences de la part de certains praticiens peu enclins à s'investir dans notre démarche. La structuration du questionnaire en question a été entreprise selon les axes suivants :

– **Identification des sujets :**

La première partie est consacrée à l'identification des sujets enquêtés, leurs grades ainsi que leurs années d'expériences.

– **Formation à la didactique de l'interculturel :**

Cette section se propose de déterminer si les enseignants ont déjà été formés à la didactique de l'interculturel.

– **Les représentations des enseignants sur la culture étrangère :**

La troisième partie vise à identifier les représentations des enseignants quant à la France, la culture française et la diversité culturelle.

– **Conception de l'enseignement interculturel :**

La cinquième partie avait pour dessein d'examiner si le contenu envisagé a pour assise un cadre de référence de compétences interculturelles, si les enseignants diagnostiquent-ils les besoins linguistiques et (inter)culturels de leurs étudiants ou s'ils assignent des objectifs interculturels pour leur module.

– **Texte littéraire et compétence interculturelle :**

Cette section constitue le pivot central de notre réflexion. Elle s'attache à diagnostiquer les démarches pédagogiques envisagées par l'enseignant pour favoriser un enseignement interculturel. Il est question de vérifier les pratiques enseignantes adoptées, les articulations entre l'enseignement de la langue et celui de la culture et la prise en compte de la culture source de l'apprenant. Par ailleurs, l'étude oriente son regard vers la vérification des critères afférents aux choix des œuvres littéraires, ainsi que les intentions didactiques qui président ces choix. Cette section se focalise également sur la place réelle accordée à la composante interculturelle dans la planification de l'enseignement, à la typologie d'activités conçues pour son acquisition, ainsi qu'aux modalités de traitement des supports littéraires et des éléments culturels qui en découlent, à savoir les stéréotypes et les représentations, les implicites, les chocs culturels suscités par ces derniers. Il est question finalement de vérifier si la compétence interculturelle fait l'objet d'évaluation.

– **Texte littéraire et perspective interculturelle :**

La dernière partie, quant à elle, consiste à percevoir si les enseignants interrogés arrivent à inscrire leur enseignement dans une démarche interculturelle. Il s'agit également de percevoir les principaux défis qui entravent la mise en place de la démarche en question.

3. Résultats de l'enquête : Dépouillement

L'analyse des données issues des questionnaires fait émerger plusieurs constats significatifs :

- Quoique différents par leurs grades et leurs années d'expérience, les enquêtés sont tous des enseignants-chercheurs en langue et littérature françaises, titulaires d'un doctorat dans la spécialité et ayant exercé plus de dix ans dans le domaine de l'enseignement supérieur.

- La majorité des enseignants enquêtés, soit 08 sur 09 (89%), exprime des représentations positives à l'égard de la France et de sa culture ; alors qu'un seul enseignant témoigne d'une attitude de réserve.
- Aucun des enseignants enquêtés n'a bénéficié d'une formation en interculturalité, ni initiale ni continue.
- Aucun enseignant ne se réfère à un référentiel de compétences interculturelles. Par ailleurs, 78% des interrogés (7 sur 9) déclarent ne procéder à aucun diagnostic des besoins linguistiques de leurs étudiants, avec 33 % uniquement indiquent définir des finalités interculturels pour leur module.
- Cinq enseignants (56%) déclarent ne pas faire appel à des dispositifs spécifiques d'animation, estimant leur mobilisation difficile ou non pertinente. Quatre d'entre eux (44%) déclarent les mobiliser, principalement sous forme de présentations orales.
- Quatre enseignants interrogés (44 %) affirment associer enseignement de la langue à celui de la culture. Ainsi, pour cinq enseignants, (56%), la finalité linguistique demeure prioritaire.
- Trois enseignants (33%) déclarent mobiliser occasionnellement la culture-source des étudiants dans leur enseignement.
- S'agissant de l'approche interculturelle associée à l'enseignement de la littérature, deux enseignants (22 %) adoptent une lecture anthropologique, un enseignant (11%) mobilise une approche ethnographique, tandis que six enseignants (67%) déclarent adapter le traitement des textes selon les objectifs assignés au module.
- Concernant le traitement de représentations sociales suscitées par les textes ou émergeant en classe, six enseignants enquêtés (67%) déclarent encourager l'échange en vue de leur problématisation et de leur remise en question. Un enseignant (11%) manifeste une posture neutre et laisse les étudiants débattre entre eux. deux enseignants (22%) favorisent le partage des expériences culturelles personnelles des étudiants.
- La compétence interculturelle constitue pour 56 % des enseignants un levier de réussite scolaire ; pour 44 %, un moyen de favoriser la reconnaissance et la valorisation de la diversité culturelle.

- Deux enseignants interrogés (22 %) déclarent évaluer la compétence interculturelle de leurs étudiants, tandis que sept enseignants évaluent d'autres compétences notamment discursives, linguistiques, communicatives, etc.
- La prise en compte de l'approche interculturelle au sein de l'enseignement des langues et de la littérature semble être entravée par diverses difficultés structurelles énoncées par les praticiens de manière unanime : absence de formation spécialisée, faiblesse du niveau linguistique des étudiants, inexistence de référentiels de compétences interculturelles, surcharge des effectifs et carence en matériel didactique adapté.

4. Discussion et interprétation des résultats

4.1. Quelle conception de l'enseignement interculturel ?

La classe de langue étrangère constitue naturellement un espace de médiation interculturelle où le croisement avec l'œuvre implique nécessairement un croisement avec l'Autre et sa culture. Cette réalité fait de l'enseignement des langues un lieu de foisonnement où affleurent des modes de vie, des représentations, des schémas axiologiques que l'altérité rend manifestes. Dans ce sens, le recours à un référentiel de compétences (inter)culturelles apparaît comme une nécessité épistémologique ardue dans la mesure où il fournirait aux enseignants des fondements conceptuels leur permettant de tabler leur enseignement et d'articuler conjointement la dimension culturelle inhérente aux textes aux objectifs d'apprentissage du module. Or, les données empiriques révèlent un constat significatif : les acteurs interrogés ne mobilisent aucun cadre référentiel explicite. Cette injonction risque pourtant de faire perdurer des approches pédagogiques hétérogènes où la compétence (inter)culturelle est placée en marge du processus didactique. Un tel référentiel aurait dû orienter efficacement l'enseignant et lui manifester les compétences culturelles et interculturelles que l'étudiant est en mesure d'assimiler et d'acquérir au terme du module. Il permettrait également d'explicitier les objectifs formatifs et de doter l'enseignant des outils nécessaires dans l'évaluation de ces compétences, là où les praticiens peinent encore.

Par ailleurs, la définition préalable d'objectifs interculturels s'avère constitutive de toute planification didactique épistémologiquement structurée. Toutefois, les observations de classe conjuguées aux données issues des questionnaires révèlent un portrait sensiblement différent : les enseignants ignorent la définition explicite de finalités culturelles et interculturelles dans la conception des apprentissages. Cette omission n'est guère objective dans la mesure où elle traduit

une hiérarchie où d'autres finalités, notamment thématiques, communicatives, discursives, linguistiques, stylistiques, etc. prennent le dessus sur les visées culturelles et interculturelles dont le statut demeure subsidiaire. Un tel constat retrace l'orientation résolument techniciste de la mobilisation de la littérature en cours de langue. Le dessein premier apparaît comme celui d'outiller les étudiants en faveur du déchiffrement et de la reconnaissance mécanique d'éléments formels des supports étudiés, sans que cela soit ancré dans un contexte de production précis.

Il ressort également des résultats de l'enquête que rares sont les interrogés qui associent l'enseignement de la langue à celui de la culture. En revanche, une langue ne constitue pas seulement un système formel. Elle est d'abord, aussi et surtout une pratique sociale, non indépendante de ceux qui la pratiquent. « Langue et culture sont inséparables », déclare Louis Porcher dans le principe épistémologique (1986 : 74). Or, comment arrive-t-on à penser l'enseignement d'une langue étrangère en dehors de son ancrage culturel, tant la relation entre langue et culture constitue le socle même de toute transposition didactique.

4.2. La médiation culturelle : Entre constats et dérives institutionnelles

La médiation culturelle suppose l'établissement de liens de sociabilités entre des personnes issues d'univers culturels distincts. Elle vise l'identification de différends induits par l'interaction et la proposition de solutions afin de pallier les décalages résultant des tensions de compréhension ou de communication. Toutefois, ces conflits ne sont nullement exclusifs aux différences des identités nationales, mais naissent aussi suite aux divergences de perceptions, de coutumes, de traditions et de valeurs. L'enquête empirique révèle toutefois une absence notable des dispositifs médiatiques. Si la pédagogie interculturelle repose théoriquement sur le principe communicatif et interactionnel et non sur une accumulation de savoirs encyclopédiques sur une culture donnée (Pretceille, 1999), la réalité des lieux démontre un constat tout aussi différent.

Il ressort des données issues de l'observation et de l'enquête par questionnaire que les enseignants enquêtés dérogent à leur mission de médiateur culturel, pourtant constitutive d'un enseignement de langues. Il va sans dire qu'un enseignement interculturel suppose l'engagement d'un enseignant qui sait se décentrer de ses cribles culturels et favoriser la négociation des points de vue en classe, en faisant recours à des techniques d'animation spécifiques telles le brainstorming, les débats, les exposés, les travaux de groupe, etc. ; ce qui contrastait fortement avec la réalité de la majorité des classes observées, où prévalait une démarche purement transmissive de l'enseignement de la lecture

littéraire. Il apparaît que, dans la quasi-totalité des classes observées, la réflexion personnelle et la subjectivité de l'étudiant sont irrévocablement remises au rang du superflu. Dans certaines séquences, les lectures des textes sont comme « offertes » aux étudiants, délivrées clés en main sans que l'étudiant ne soit amené à en participer à l'élaboration. L'étudiant se trouve dans certains cas, où l'analyse du texte est projetée ou simplement « dictée » par l'enseignant, amené à emmagasiner un savoir sans réelle médiation de la part de l'enseignant. Ce dispositif d'animation verrouillé voit le discours magistral confisquer à la culture toute possibilité de d'ouverture vers l'autre et à l'étudiant toute initiative d'élaboration significative du sens comme tout développement d'une sensibilité interculturelle.

En effet, et dès qu'un apprenant se trouve face à des productions issues de cultures étrangères, la question du transfert du sens se pose impérativement : de quelle manière rendre intelligible un savoir issu d'un système référentiel étranger à un sujet qui perçoit la réalité à travers les lunettes de sa propre culture. Byram souligne à cet égard que dès qu'un apprenant appartienne à une autre culture, « il devient nécessaire de traduire, de transférer les significations d'une culture pour les rendre compréhensible à un lecteur qui vit au sein d'un système de significations différentes » (1992 : 120). Cette démarche incombe précisément à l'enseignant.

Ce dépassement délibéré du rôle médiatique se manifeste concrètement à travers d'autres symptômes révélateurs, notamment l'absence de traitement des représentations sociales et culturelles suscitées par les textes ou émergeant en classe. En effet, le discours que tient une communauté sur une langue donnée est relatif à de nombreux facteurs d'appréciation, autant de la langue et de ses locuteurs que de l'espace géographique où cette dernière est pratiquée. Ces images influent inévitablement sur la perception de l'apprenant de la langue malgré le fait qu'elles ne sont pas fondées sur des assises scientifiques. Il s'avère donc important que l'enseignant ait conscience de ces représentations pour qu'il les fasse émerger en premier lieu, les discuter, les faire évoluer, les problématiser et les déconstruire, ce qui ne concorde pas généralement avec les pratiques enseignantes de certains acteurs observés et interrogés. Pire encore, dans certains cas, les représentations de certains étudiants perdurent et les enseignantes ne manifestent aucun désir d'exploration dans ces moments pourtant cruciaux pour le développement d'une sensibilité interculturelle.

Cette absence de dispositif médiatique a rendu d'ailleurs notre accès aux représentations des étudiants particulièrement difficile. Notre recherche empirique a d'ailleurs buté sur une difficulté considérable : relever le rapport réel que les étudiants entretiennent avec la culture-cible. Une partie conséquente des étudiants, précisément ceux inscrits en première et deuxième année de licence, se trouve dans une position de retrait total. Un désintérêt ainsi qu'un mutisme absolu pèse sur l'atmosphère des séances observées. Une forme de contre-étayage est pourtant manifeste dans la mesure où certains enseignants ne sollicitent pas les représentations des élèves susceptibles d'engager ces derniers dans une posture de réflexivité à l'égard du texte ou à l'égard de leurs propres schémas de référence. Une faible attitude de réflexivité gagne le dessus aux dépens d'une attitude particulièrement « scolaire ».

Ainsi, et si on s'inscrit dans une optique interculturelle, il est crucial de comparer les faits interculturels par un va-et-vient entre la culture cible et la culture source de l'apprenant afin de développer une certaine réflexivité chez l'étudiant et l'amener à décentrer son regard. Or, il convient de noter qu'une partie conséquente des acteurs enquêtés ne mobilisent pas la culture de l'étudiant comme source comparative légitime pour alimenter les débats et saisir la légitimité des différences.

La compétence interculturelle constitue également l'un des items sur lesquels se sont interrogés les enseignants. Cette dernière implique une posture éthique permettant une reconnaissance et une compréhension réciproque. Penser l'autre, c'est l'appréhender dans son irréductibilité, sa singularité et d'engager un mouvement de décentrement qui réfute toute logique de domination ou de réduction de l'altérité à des carcans et des schémas préétablis. Pour cela le processus interculturel devra obligatoirement être « globale et pluridimensionnelle afin de rendre compte des dynamiques et de la complexité et d'éviter les processus de catégorisation. (Pretceille 1999 : 61) En revanche, il s'avère ardu d'envisager la manière dont les enseignants peuvent développer une telle compétence en l'absence d'une approche culturelle ancrée dans les pratiques de classe. Ainsi, et face à l'absence d'un traitement didactique des stéréotypes, des préjugés culturels, et des conflits culturels, il s'avère difficile, voire impossible d'envisager son développement.

La médiation culturelle apparaît comme la condition *sin qua non* de l'enseignement des langues étrangères, démarche pour l'heure très brouillée, pour ne pas dire entièrement occultée des séquences observées. Entre l'absence de cadre explicite et le besoin de la prise en compte de

l'interculturalité, entre la diversité croissante des populations étudiantes et la standardisation des pratiques, se crée un hiatus colossal dont l'absence systématique d'espace de dialogue et de médiations constitue l'indice flagrant d'une impossibilité structurelle à penser la classe comme espace de rencontre interculturelle.

4.3. Du dévoilement du corpus littéraire

Le texte littéraire constitue le médium où s'émancipe l'interculturalité par excellence. Il constitue une entrée privilégiée à la culture de l'autre, à ses codes sociaux, à ses particularités et à sa vision singulière du monde. Pour Pretceille, « 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 » (1999 : 02). La littérature acquiert en droit une potentialité abyssale : elle se présente tel un espace de foisonnement et de médiations où le sujet lecteur se trouve confronté à une parole qu'il lui incombe de percevoir, d'interroger, de saisir et de dépasser les visions essentialistes sur la culture et l'étrangéité.

Le traitement qui lui est réservé n'est pourtant pas à l'image de ce qu'il confère. L'œuvre littéraire, au sein des séquences observées, souvent en position de conflit entre ses potentialités et sa mobilisation dénaturante, subit un appauvrissement de premier ordre. Mobilisée comme simple alibi au développement des compétences textuelles, discursives et stylistiques ou à la transmission de connaissances littéraires formalistes, les potentialités de sa voix irréductible et sa parole située se perdent dans l'anonymat absolu. Sous la contrainte de répondre aux objectifs du module et aux exigences du curriculum, la majorité des enseignants déclarent adapter le traitement des textes selon les objectifs assignés au module, reléguant ainsi la richesse culturelle et interculturelle que peut offrir le corpus littéraire au second plan.

Loin de constituer un simple artefact, entendu comme produit décontextualisé et figé dans le temps, la culture inhérente aux supports étudiés constitue un espace de reconfigurations permanentes, traversé par les schémas axiologiques, les représentations et les pratiques symboliques de l'Autre. L'institutionnalisation de ces dimensions à l'ère contemporaine figure désormais non seulement comme légitime, mais cruciale. Or, cette injonction peine à trouver son ancrage sur le terrain. L'observation des pratiques effectives laisse déduire que les éléments du cours officiellement institutionnalisés se résument exclusivement aux genres discursifs étudiés, ce que les objectifs

assignés aux séquences rendent explicitement apparent : nulle finalité culturelle ou interculturelle n'y était ouvertement identifiée et ceci dans la majorité des séquences observées.

Ce constat n'est pourtant pas sans conséquences sur la construction même du sens par l'étudiant. L'acte de lecture suppose en effet une mise en relation entre les données qui jalonnent le texte et ceux dont dispense le lecteur. Une fois ces deux composantes figurent comme étrangers l'une à l'autre, lorsque la culture de l'autre notamment n'est pas rapprochée aux connaissances préalables de l'élève, l'incompréhension figure comme inévitable. Le travail de l'enseignant consiste dès lors dans l'établissement de « ponts » cognitifs, faisant de la médiation interculturelle une condition nécessaire pour l'accès au sens. Que cette condition fondamentale soit anéantie des pratiques effectives traduit l'impossibilité pour l'étudiant de saisir et d'interroger les traces de la culture et de l'altérité qui fondent la spécificité même du texte et de l'univers représenté.

Il est pourtant nécessaire de reconnaître que dans certains cours observés, la littérature est bel et bien exploitée sous un angle interculturel. Nous avons pu assister à des séquences où le texte littéraire devient un espace où sont interrogés des schémas axiologiques étrangers, des pratiques, et des enjeux géopolitiques, qu'il s'agisse de contextes postcoloniaux, des questions migratoires, etc. Ces démarches ont par conséquent témoigné d'une dynamique fructueuse au sein des classes, permettant la mise en place d'un échange constructif et d'une réceptivité manifeste. En revanche, ce constat ne constitue aucunement la norme, mais plutôt l'exception.

L'œuvre littéraire souvent conçue comme simple « document authentique », figure davantage parmi les supports des unités didactiques sans être réellement accompagnée d'une véritable réflexion didactique ou méthodologique interculturelle. Une fois les finalités assignées au module acquises, l'étudiant se trouve inopportunément confronté aux morceaux choisis des corpus littéraires. Comme l'affirme Jean-Pierre Cuq à cet égard, « Paradoxalement, tout se passe comme si la fréquentation des textes des grands auteurs ne pouvait se mériter qu'après une longue fréquentation des textes fabriqués à des fins linguistiques et pédagogiques » (2005 : 99).

Conclusion

Aux termes de notre étude, le présent travail nous a permis d'aboutir à la conclusion suivante : l'interculturel ne jouit pas d'un statut favorable dans le contexte universitaire marocain. Alors que le corpus littéraire se présente tel un médiateur pour approcher la diversité et comme un passeur de cultures et de l'altérité, l'enseignant universitaire l'exploite essentiellement pour des finalités utilitaristes, faisant fi de toute sa capacité à approcher l'autre et à sympathiser avec lui. Cette orientation techniciste de l'enseignement de la langue détourne toutefois le cadre professoral de sa mission de médiateur culturel sans laquelle on ne peut favoriser l'épanouissement identitaire de l'apprenant et son ouverture à la différence. A rebours des systèmes éducatifs occidentaux, où l'interculturalité se situe au cœur des préoccupations pédagogiques, où fleurissent, *in fine*, une série de projets permettant d'améliorer son rendement et son efficacité dans de nombreux domaines, le contexte marocain peine encore à articuler cette dimension à l'échelle de ses priorités. Force est de constater que, devant un tas de problèmes critiques, notamment le manque de formation à la didactique interculturelle, le niveau linguistique des étudiants souvent insatisfaisant, le matériel didactique souvent détérioré ou quasiment absent, l'inexistence de référentiel de compétences interculturelles, l'interculturalité demeure un rêve chimérique dont la réalisation se dérobe à l'aube du réel.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Hatier/Didier.
- Cambra Giné, O. (2003). *Observer pour comprendre : La recherche en didactique des langues*. Hachette Éducation.
- Clanet, C. (1993). *À l'école de l'interculturel : Pratiques pédagogiques en débat* (N. De Smet & N. Rasson, Coord.). Vie Ouvrière / Confédération générale des enseignants.
- Collès, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. De Boeck-Duculot.
- Conseil de l'Europe. (1986). *L'interculturalisme : De l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Porcher, L. (1986). *La civilisation*. Clé International.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Hachette.