



L'interrelation littérature orale, interculturalité et constitution identitaire : Quelles implications en classe de français langue étrangère

*The interrelationship between oral literature, interculturality and identity formation :
Implications for the French as a Foreign Language classroom*

Loubna AMRAOUI

Université Sidi Mohamed Ben Abdallah, Maroc

Email : loubna.amraoui1@usmba.ac.ma

Résumé : En classe de français langue étrangère, la littérature à tradition orale constitue une création littéraire et esthétique qui contribue à la mise en scène des éléments linguistiques et des référents culturels. Etant inscrite dans la sphère de la didactique du français langue et culture étrangères, la présente contribution entend amorcer une réflexion sur l'interrelation entre la littérature orale, l'interculturalité et la construction identitaire de l'apprenant à travers l'enseignement-apprentissage du FLE au cycle secondaire marocain. Il s'agit de prouver que le potentiel culturel de ce genre littéraire demeure capable d'initier le collégien à mettre en question des concepts comme la culture, l'identité et l'altérité et de former chez lui une conscience interculturelle lui permettant l'échange et l'ouverture entre ses propres répertoires culturel et identitaire et ceux de l'Autre.

Mots-clé: Littérature orale, Interculturalité, Construction identitaire, Français langue étrangère, Enseignement secondaire.

Abstract : In the French as a foreign language classroom, literature with an oral tradition constitutes a literary and aesthetic creation that contributes to the staging of linguistic elements and cultural referents. As part of the didactics of French as a foreign language and culture, the present contribution aims to initiate a reflection on the interrelationship between oral literature, interculturality and the construction of the learner's identity through the teaching-learning of FLE in the Moroccan secondary cycle. The aim is to demonstrate that the cultural potential of this literary genre remains capable of initiating schoolchildren to question concepts such as culture, identity and otherness, and of forming in them an intercultural awareness enabling them to exchange and open up between their own cultural and identity repertoires and those of the Other.

Keywords : oral literature, interculturality, identity building, French as a foreign language, secondary education.

Introduction

Dans le contexte marocain, la littérature historique et anthropologique existant sur le paysage social affirme qu'il est essentiellement marqué par une diversité linguistique et culturelle représentant l'un de ses fondements de base. Le Maroc était depuis des siècles une terre située à la croisée des peuples variés et des cultures diverses qui, par conséquent, ont engendré le Maroc d'aujourd'hui plurilingue et pluriculturel. Cette diversité a impacté les domaines vitaux des marocains tels que l'administration et l'enseignement, et celui-ci constitue le champ de notre recherche. Pour ce faire, l'Etat a sans cesse veillé à ce que les exigences majeures auxquelles tend la philosophie de la politique linguistico-éducative du pays insistent non seulement sur la volonté de la préservation et de la promotion de toutes les composantes de l'identité linguistique et culturelle des citoyens marocains, mais aussi sur la nécessité de l'apprentissage et de la maîtrise des langues étrangères les plus fonctionnelles au monde.

En effet, à la lecture des leviers de la Charte Nationale d'Education et de Formation (1999) et des projets de réformes éducatives qui l'ont succédée, à savoir le Plan d'Urgence

(2009), la Vision Stratégique (2015-2030) et la Feuille de Route (2022-2026), il est clair que les décideurs du secteur de l'enseignement se portent vigilants à l'égard de la politique linguistico-éducative du pays. Aussi, ils se trouvent régulièrement dans la nécessité du réaménagement des textes officiels et des dispositifs de formation, en l'occurrence ceux des langues, en vue de répondre aux besoins d'apprentissage des apprenants tout en considérant leurs répertoires langagiers, culturels et identitaires individuels et pluriels. En ce sens, l'école est impliquée à prendre conscience de ce postulat étant donné que sa vocation cruciale consiste à façonner un profil d'apprenant et à former un citoyen en devenir modéré et actif, pensant et agissant en le dotant des compétences nécessaires lui permettant l'ouverture sur l'Autre et sur son monde et l'échange interculturel entre ses propres normes culturelles et identitaires et celles de cet Autre. L'ultime objectif est de réussir son insertion sociale et professionnelle.

Par ailleurs, suite aux mutations à multiples dimensions qui transfigurent toutes les sociétés au monde, en l'occurrence la société marocaine, les échanges interculturels se sont développés, se sont multipliés et sont devenus la règle, la frontière et la distance sont remises en question dans ce nouveau contexte mondialisé. En ce sens, les acteurs de la communauté éducative du pays sont invités à considérer ces transformations de manière à contribuer à un agencement linguistique et culturel dans le domaine de l'enseignement, ainsi qu'à apporter une réflexion sérieuse sur la réforme des pratiques pédagogiques dans le but de faire acquérir à l'apprenant les compétences qui lui sont nécessaires, dont la plus importante au point de vue de notre recherche est la compétence interculturelle.

Dans cette perspective, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, le français en l'occurrence, devrait prendre en considération, non uniquement, les compétences générales relatives à la discipline concernée, mais également le développement des compétences humaines permettant l'ouverture et l'épanouissement de la personne de l'apprenant. Il serait illusoire alors de réduire les objectifs des cours du français langue étrangère (désormais FLE) à des savoirs uniquement linguistiques et/ou communicatifs. Comme un engouement mondial affirme que l'interculturel s'avère actuellement une exigence en vogue imposée par les présentes mutations, il devient alors une compétence qui devrait être développée outre la compétence linguistique et communicative dans les cours du FLE, étant donné son importance dans la formation de l'apprenant et dans la construction de son identité.

Comme la recherche scientifique et l'analyse constituent deux pistes qui nous intéressent et qui nous conduisent à apporter des réponses à nos interrogations, cette contribution se veut une réflexion pluridisciplinaire mettant en exergue le rôle de l'interculturel dans la mobilisation d'une pédagogie identitaire au profit des collégiens. Il s'agit de mettre l'accent sur des données d'ordre qualitatif et quantitatif recueillies par le biais d'une approche méthodologique mixte, combinant des observations en classe, des entretiens avec des enseignants et des apprenants et une analyse des contenus littéraires du manuels scolaires du FLE au cycle secondaire collégial afin de former une vue d'ensemble complète et nuancée. L'objectif de cette recherche est de mettre en lumière la perspective interculturelle et identitaire des supports littéraires proposés en classe de FLE, notamment la légende. Cela nous dirige à nous poser le questionnement suivant : quels peuvent être les liens qu'entretiennent la langue et l'identité en classe de FLE ? Ou plutôt en quoi la langue est-elle porteuse d'identité plurilingue et pluriculturelle ? Et comment la littérature à tradition orale, plus particulièrement la légende, peut-elle contribuer à l'épanouissement culturel et la construction identitaire de l'apprenant ?

1. Politique linguistico-éducative et enseignement du français au Maroc

Historiquement, la diversité linguistique et culturelle constitue un caractère fondamental et élémentaire du Maroc contemporain étant donné les différents peuples et civilisations qui l'ont habité, l'ont traversé et y ont laissé leurs traces linguistiques et

culturelles. Pourtant, cette diversité n'a pas été largement prise en considération dans les différentes versions constitutionnelles du pays qui ne reconnaissent le statut de langue officielle du pays qu'à l'arabe sans aucun intérêt aux autres langues vernaculaires. Le monopole linguistique octroyé officiellement à l'arabe avait des raisons politiques, religieuses et idéologiques et s'inscrit dans la volonté du réaménagement à l'égard de la généralisation du processus de l'arabisation de l'après-indépendance. Ce n'est qu'en juillet 2011 que la Nouvelle Constitution a apporté un changement exceptionnel au paysage linguistique marocain en mettant fin à ce monopole et en accordant à la langue amazighe le sceau de l'officialité au même titre que l'arabe. Cette reconnaissance institutionnelle de deux langues officielles œuvre à la protection et au développement de l'arabe en tant que langue officielle de l'État et de l'amazighe en tant que langue officielle du patrimoine linguistique et culturel de tous les marocains. Le législateur stipule que «l'arabe demeure la langue officielle de l'État. L'État œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation. De même, l'amazighe constitue une langue officielle de l'État, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception » (La nouvelle Constitution, 2011, Article 5).

Dans sa politique linguistique, l'État s'implique amplement dans la protection et dans la promotion de toutes les composantes linguistiques et culturelles du patrimoine marocain, d'une part, et dans l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères les plus fonctionnelles dans le monde d'autre part, étant donné que ces dernières sont des outils fondamentaux de l'ouverture, de l'échange et de l'interaction avec la société internationale. Cette double volonté nationale/internationale prouve que l'État marocain est conscient de la nécessité, quant à sa politique linguistique, de s'acheminer vers le plurilinguisme tout en gardant un vif intérêt à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale qui représente une priorité. Le législateur ajoute que «[l'État] veille à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale et à l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères les plus utilisées dans le monde, en tant qu'outils de communication, d'intégration et d'interaction avec la société du savoir, et d'ouverture sur les différentes cultures et sur les civilisations contemporaines» (La nouvelle Constitution, 2011, Article 5).

Dans cette quête d'ouverture sur les différentes sociétés, cultures et civilisations contemporaines, qui n'est qu'une facette parmi d'autres de l'interculturalité, la philosophie éducative de l'État se focalise essentiellement sur la formation d'un futur citoyen modéré, pensant et agissant, utile et actif dans la société et ouvert aux autres sociétés dans leur diversité. Cette vision a opté pour une politique éducative plus consciente des enjeux internationaux et des enjeux relatifs au pluralisme linguistique et culturel voire aussi la richesse de l'identité nationale «dont les composantes sont à la fois arabo-islamique, amazighe, saharo-hassani, africain, andalou, hébraïque et méditerranéen» (La Charte nationale, 1999, p. 15).

En partant de ce constat, l'enseignement des langues étrangères octroie une grande priorité à la politique linguistico-éducative du pays, plus particulièrement celui du français à partir du moment où cette langue jouit d'une variété de statuts et de contextualisations, tantôt langue étrangère, tantôt langue seconde. Pourtant, en réalité, elle est plus qu'une langue étrangère dans la mesure où elle constitue simultanément une langue enseignée en tant que discipline tout entière depuis la deuxième année du cycle primaire jusqu'à l'année terminale du baccalauréat, ainsi qu'une langue-vecitrice d'enseignement des disciplines dites non linguistiques (DNL) qui sont les disciplines scientifiques et techniques depuis le secondaire collégial jusqu'à l'enseignement supérieur. L'enseignement du FLE, au Maroc, suit généralement la progression suivante. Le cycle primaire accueille les apprenants filles et garçons âgés de six ans dont la langue maternelle peut être l'arabe dialectal marocain appelé la «darija» ou l'une des variétés de la langue amazighe (le tarifite, le tachelhite, le tamazight). La

scolarisation dure six ans et assigne des objectifs institutionnels opérationnels. Il s'agit précisément de l'initiation des apprenants à la langue française dès la deuxième année du cycle et à la conscience progressive du fonctionnement de certains mécanismes de la langue et de la compétence communicative de base.

Le cycle secondaire comprend l'enseignement collégial et qualifiant. La Charte nationale d'éducation et de formation et le Livre blanc ont précisé, en termes de besoins d'apprenants, la place et les fonctions de chaque cycle. L'enseignement collégial vise principalement le développement, la consolidation et l'approfondissement des capacités déjà acquises au cycle primaire voire l'appréhension consciente des mécanismes de fonctionnement de la langue française en tenant compte des attentes du cycle qualifiant. Il s'agit précisément de cinq compétences transversales retenues par la Commission des choix et des orientations pédagogiques qui sont la compétence communicative, la compétence méthodologique, la compétence stratégique, la compétence (inter) culturelle et la compétence technologique (Les Programmes et Orientations Pédagogiques spécifiques à l'enseignement du français au secondaire collégial, 2009). C'est dans ce cadre que le français joue un rôle primordial dans les projets de l'apprenant collégien qui se trouve, au terme de ce cycle, dans l'obligation d'opérer des choix concernant son cap d'orientation de scolarité (ou les disciplines scientifiques et techniques ainsi que celles de la formation professionnelle enseignées exclusivement en français ou les disciplines des lettres et des sciences humaines qui sont enseignées en arabe). Quant à l'enseignement qualifiant, le lycée est l'espace du perfectionnement et de la maîtrise du français fonctionnel voire l'optimisation des chances de réussite du futur étudiant au nouveau cycle de l'enseignement supérieur.

2. Interculturel et construction identitaire de l'apprenant en classe de FLE dans le cycle secondaire

L'interculturel ou encore l'interculturalité demeurent des notions en vogue qui revêtent une importance si cruciale qu'ils ont pris part dans la conception et puis l'élaboration du Cadre Européen Commun de Référence en 2001 (désormais CECR). Ce document de référence, qui insiste sur toutes les différentes dimensions inhérentes à l'enseignement des langues étrangères, stipule que l'objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de la langue et la culture (CECR, 2001, p. 9). Ainsi, l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ne devrait pas se réduire uniquement à la transmission des savoirs d'ordre linguistique et communicatif, mais également, il veillerait à mettre en évidence son ensemble complexe à savoir ses valeurs sociales et culturelles, ses croyances, ses visions du monde qui contribueront à l'épanouissement de la personne et de l'identité des apprenants (Amraoui, 2022).

Le CECR a repris la notion d'interculturalité en 2002, l'a remaniée et puis l'a remise au service des enseignants. Il ajoute que «développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants: faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes «autres» en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents; enfin aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expérience et de relations.» (CECR, 2001, p. 11). En ce sens, il en résulte que l'acquisition de la compétence interculturelle permet d'adopter des processus de construction, de déconstruction et de reconstruction à l'égard de la personne et de l'identité de l'apprenant suite à la connaissance de l'Autre et de son monde et aboutit à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Ces habiletés et ces savoir-faire interculturels comprennent la capacité d'instaurer des liens entre les cultures maternelle (d'origine) et cible (Autre), la

sensibilisation aux faits culturels de l'Autre représenté par sa langue étrangère ainsi la formation d'une identité linguistiquement, socialement et culturellement capable de gérer les situations d'échange interculturel et les malentendus sous-jacents. L'objectif fondamental en est de former des apprenants locuteurs et médiateurs interculturels capables de se positionner dans un contexte culturel et identitaire multiple et d'éviter les représentations erronées de l'Autre. L'interculturel, selon Asgarally, est «la forme civilisée que devrait prendre la rencontre avec l'Autre. Non pas l'intercompréhension de l'Autre mais la reconnaissance que l'Autre existe, l'acceptation de sa différence et l'attention portée à ce qu'il peut apporter au patrimoine humain» (Asgarally, 2005, p. 35).

En ce qui est de l'identité, notion fragile mais complexe à traiter, il s'agit d'un produit abstrait résultant d'un processus dynamique de construction pluri-forme qui ne cesse de s'actualiser. A travers ce processus, l'affirmation du Moi est toujours en interaction indéfinie avec le rapport à l'Autre qui peut être un individu, un groupe ou un milieu social. Comme la question de l'identité tourmente les époques et les champs de la recherche scientifique, elle se situe au cœur des débats et des discours menés aussi bien par les psychologues, les philosophes et les sociologues que par les politiques et les journalistes. Du point de vue de notre présente recherche, il nous est évident d'aborder le concept d'identité en rapport avec les sciences humaines et sociales en fonction des perspectives psychologique, philosophique et sociologique. En effet, dans la perspective psychologique, l'identité se définit comme étant un Moi conjuguant trois formes : la première est l'unité du Moi qui demeure toujours le centre de différences (caractère de ce qui est un), la deuxième concerne la similitude à soi-même malgré les changements perpétuels (caractère de ce qui est identique) et la troisième concerne l'activité de reconnaissance du Moi pour autrui (caractère de ce qui peut être reconnu pour tel) (Marc, 2005, p. 2). Cette acception vaut aussi bien pour l'identité individuelle que pour l'identité collective.

Philosophiquement, nombreuses conceptions et acceptions ont été accordées au concept d'identité dont fait partie celle de Kaufmann qui la conçoit comme étant «une configuration mouvante et éclatante de fermeture holistique individuelle» (Kaufmann, 2001, p. 231). Cette fermeture s'établit sur la frontière individuelle, aussi bien que sur toute autre sorte de frontière : familiale, linguistique, ethnique ou nationale. Ainsi, mettre en action le fonctionnement de cette totalité fermée (holisme individuel) chez l'individu exige de s'identifier et de privilégier une appartenance partielle, totale, durable ou provisoire à un groupe. En ce sens, le courant phénoménologique souligne que «la conscience de soi en tant qu'identité spécifique, individualité singulière, ne se constitue que dans une interaction étroite avec autrui» (Ladmiral et Lipiansky, 1989, p. 120). Cette conception stipule que «le double est la condition obligée de l'identité» (Zazzo, 1980, p. 209). Pour ce qui est de la perspective sociologique, il paraît à l'évidence que tout individu faisant partie d'un groupe ne peut jamais construire tout seul son identité dans la mesure où cette dernière n'est pas innée et qu'elle se reconstruit et se reproduit en permanence suite au processus de socialisations successives (Dubar, 2010, p. 15). Ainsi, les expériences sociales que l'être humain vit continuellement lui permettent d'intérioriser et d'extérioriser des schèmes de pensée et d'action tout au long de sa vie et de se former des représentations de l'Autre. Elles contribuent aussi à la construction de son identité et à la conception de l'image qu'on se fait de soi et de ses relations avec l'Autre. Il est à noter que l'identité et l'altérité sont des concepts corrélativement et indissociablement reliés, la présence de l'un appelle celle de l'autre.

Il en résulte que la construction identitaire est donc ce processus d'interactions effectuées entre le Soi et l'Autre, le premier se sert du second comme une assise nécessaire pour construire son identité et inversement. Elle est également le résultat des représentations que le Moi (appartenant à un groupe ayant ses particularités culturelles, ethniques, idéologiques en changement constant) se construit de Soi-même, de celles que construisent les

Autres (ceux qui sont différents de Nous culturellement, ethniquement, linguistiquement, professionnellement) de Moi, et enfin celles que construisent les Nous (le groupe auquel on appartient culturellement, ethniquement, linguistiquement, professionnellement) sur le Moi. L'identité repose alors sur un principe d'altérité dans la mesure où l'individu a besoin de l'Autre dans sa différence en vue de le rendre conscient de son existence.

En ce sens, le processus de construction identitaire (ici l'attribut « identitaire » nous paraît suffisamment adéquat pour envelopper les différentes formes d'identité: individuelle, collective, culturelle, sociale, langagière) s'appuie essentiellement sur trois composantes majeures la composante individuelle, la composante langagière et la composante socioculturelle. Celle-ci demeure la plus importante au point de vue de cette recherche. En effet, l'identité individuelle met en évidence le Soi, sa représentation, sa perception et sa construction. Ce Soi est le produit qui se construit dynamiquement de l'interaction ininterrompue, de l'expérience de l'individu et de l'influence de l'Autre sur sa personne, sur ses conceptions personnelles de l'Autre et du monde qui l'environne. Ce produit s'organise et se hiérarchise progressivement en formant une identité cohérente. Aussi, cette version individuelle de l'identité se focalise sur la connaissance de Soi, considérée comme étant une perception faite par et pour l'individu en fonction de son propre système de valeurs et de façons d'exister. En ce sens, Lahire (1998, p. 42) prend l'individu pour un homme pluriel du moment qu'«il est le produit de l'expérience souvent précoce de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes», et que le singulier est indispensablement pluriel dans le sens où les individus vivent dans des sociétés ultra-différenciées qui disposent de processus de socialisation contradictoires et hétérogènes. Ceux-ci sont précisément accordés par la famille, l'école, le travail et les médias.

Quant à l'identité socioculturelle, celle-ci se forme à travers le processus de socialisation se focalisant sur les rapports qu'entretient l'individu avec l'Autre. Elle est douée d'une grande fluidité, étant donné les transformations ininterrompues qu'elle subit suite aux différentes expériences que vit l'individu au sein de son groupe. En ce sens, Erikson (1972, p. 13) définit l'identité comme étant «un sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle. Ce sentiment est le résultat d'un double processus qui opère en même temps au cœur de l'individu ainsi qu'au cœur de la culture de sa communauté». Egalement, l'identité socioculturelle est considérée comme étant le produit «d'une lente sédimentation d'éléments constitutifs du sujet parlant en tant qu'individu (dimensions psychologiques) et en tant que membre de collectivités (dimensions socioculturelles)» (Charaudeau, 2009, p. 130).

Par ailleurs, il est à noter que la langue constitue un outil indispensable à la construction intrinsèque et extrinsèque de l'identité d'un individu, aussi qu'à sa catégorisation culturelle, sociale, ethnique, nationale. «Comme la communication avec autrui est influencée à la fois par l'idée qu'on se fait de lui et par l'idée qu'on a de soi-même» (Byram, 2000, p. 19), il convient, pour un enseignant de langue étrangère, d'enseigner l'identité socioculturelle relative à cette langue de manière à faire initier ses apprenants à réfléchir aux processus de catégorisation qui permettent de concevoir de tels clichés ou de tels stéréotypes sur la nation et sur la culture de la langue cible et à se développer une compétence interculturelle. Cela nous achemine vers la troisième qui est de l'identité langagière.

Pour l'identité langagière, il est à rappeler que le langage se situe au cœur de la construction identitaire. C'est à travers lui que toute conception identitaire est possible, il donne du sens à nos actes et à nos affects. C'est la raison pour laquelle, l'enseignement des langues, notamment des langues étrangères, s'avère un facteur capital pour la formation de l'individu de demain et pour la construction de son identité et de sa personnalité. Ainsi, étant donné la charge culturelle de la langue et son potentiel dans le développement et dans la structuration de l'identité culturelle de l'individu et du groupe, la langue étrangère peut engendrer deux sortes d'incidence contradictoires : ou l'enrichissement de l'identité ou sa

dissolution en fonction des processus d'acculturation et d'interculturalisation. Pourtant, la dichotomisation indissociable langue/identité ne veut plus dire que la construction de l'identité langagière se limite uniquement à la langue maternelle, les langues étrangères apprises et les éléments idéologiques peuvent y intervenir également (Lehtonen, 2008, p. 92). Lors de la construction de l'identité langagière, la conscience socioculturelle de l'individu lui permet d'acquérir une identité langagière différente de celle des autres, construite selon des représentations socioculturelles et des images stéréotypées. Par conséquent, chaque individu a ses propres manières de s'exprimer et ses propres façons d'employer les mots. Cette conscience socioculturelle et langagière de l'individu devrait être corrélée à une conscientisation de son appartenance à une communauté linguistique et culturelle déterminée. Par conséquent, les enseignants des langues étrangères devraient éveiller la conscience langagière et socioculturelle de leurs apprenants en vue de d'enrichir et de développer leur identité langagière.

Tenant compte de tout ce qui précède, l'identité se forme et se construit en permanence par l'acquisition, l'appropriation, la modification ou par la perte des traits identitaires de chaque individu au cours de son évolution et des expériences auxquelles il est confronté. Ainsi, la construction et le développement identitaires ne devraient pas se réduire uniquement à l'apprentissage d'une autre langue dans la mesure où ses mots, les règles de sa morphologie, de sa grammaire ou de sa syntaxe ne sont pas porteurs du culturel, ce sont les manières de vivre, les façons d'employer les mots, les manières de s'exprimer, d'expliquer et d'argumenter qui informent sur l'esprit et la pensée de l'Autre. Egalement, l'attitude de l'apprenant face à la langue étrangère qu'il apprend, le français en l'occurrence, joue un rôle important dans l'acquisition de la langue cible. C'est pour cela qu'il est jugé indispensable de considérer l'apprenant comme acteur de son apprentissage et de tenir compte des traits de sa personnalité et de son identité, de son vécu, de ses expériences antérieures d'apprentissage. L'objectif en est d'amener l'apprenant à maîtriser des savoir-faire linguistiques et socioculturels qui lui permettront de faire face à des situations de communication diversifiées et d'adopter des méthodes d'analyse facilitant l'échange interculturel avec les autres.

3. La légende : la littérature orale au service de l'interculturalité et de la construction des identités

Dans le contexte marocain, le système éducatif s'assigne parmi ses objectifs institutionnels : la promotion des valeurs sociales et humaines, la lutte contre l'ethnocentrisme et l'ouverture à la découverte de nombreuses identités possibles, cela n'est qu'un aspect parmi d'autres de l'approche interculturelle. Celle-ci constitue un domaine dynamique où se concrétise la quête de l'identité du moment qu'il s'avère indispensable de regarder l'«Autre» sans se regarder «Soi-même». Ainsi cette approche repose sur cette interaction entre des systèmes de pratiques sociales différentes et des modes et produits culturels en fonction des perceptions et des représentations d'un monde situé entre deux codes linguistiques et deux cultures: ceux du lecteur qui n'est que le collégien et ceux relatifs au support littéraire. Cette situation emblématique mène l'apprenant à reconstruire son identité culturelle résultant de ce qu'on appelle le contact des cultures, en se basant sur un compromis entre sa propre culture et la culture cible et développer une conscience interculturelle enrichie des deux cultures et basée sur une troisième culture englobante. La littérature représente un médiateur de culture et un vecteur de dialogue et d'interculturalité. Charaudeau (1990, p. 143) réalise que «la situation interculturelle nous met donc en présence d'un paradoxe : reconnaître l'autre exige de nous remettre en cause, alors que le premier mouvement de reconnaissance de l'autre consiste à fabriquer (ou prendre en charge) un stéréotype qui nous empêche de nous regarder nous-mêmes. C'est à l'épreuve de la différence que l'on découvre sa propre identité». En ce sens, Vernant (2004, p. 2) ajoute que «pour être soi, il faut se projeter vers ce qui est étranger, se

prolonger dans et par lui. Demeurer enclos dans son identité, c'est se perdre et cesser d'être. On se connaît, on se construit par le contact, l'échange, le commerce avec l'autre. Entre les rives du même et de l'autre, l'autre est un pont».

En didactique du FLE, la littérature est considérée comme étant l'un des champs qui jouent un rôle incontournable de communication, d'échange et d'interaction entre le Soi et l'Autre et l'une des voies les plus fructueuses qui aboutissent à la connaissance de cet Autre et de son monde étant dotée d'un pouvoir alliant trois codes : linguistique, social, esthétique voire aussi culturel. Egalement, la littérature constitue «un lieu emblématique de l'interculturel» (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p. 162) où se croisent les langues, les cultures voire les identités et naissent d'autres langues, cultures et identités, nouvelles et individuelles ou sociales. Abdallah-Pretceille et Porcher estiment que «la littérature est 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. Il faut probablement qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites correspondant aux besoins des hommes d'aujourd'hui» (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p. 138).

Tenant compte de ce constat, l'étude d'un support littéraire peut être envisagée comme étant un domaine d'apprentissage de l'altérité et de la diversité et le support littéraire comme étant un intermédiaire pédagogique. Ce dernier jouit d'un potentiel interdisciplinaire inédit, aussi culturel qu'interculturel et, par son biais, l'apprenant du FLE acquiert une multitude de connaissances et de valeurs linguistiques, esthétiques, éducatives lui permettant de découvrir l'«Autre» en rapport à «Soi». Ainsi, le support littéraire peut être considéré, comme le rappelle Collès (2007, p. 64) «comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel. La multiplicité des regards nous permet de cerner petit à petit les valeurs autour desquelles celui-ci s'ordonne».

La littérature à tradition orale revêt plusieurs formes culturelles à savoir le conte, la légende et le mythe. Dans ces formes, la transmission de bouche à oreille, désormais textualisée, constitue un médium pédagogique fructueux qui sollicite des savoirs et des savoir-faire et qui propose une mobilisation des acquis privilégiant l'épanouissement intellectuel et l'ouverture à des horizons culturels et interculturels voir même géographiques divers. Cette ouverture à l'universalité est préconisée par les directives officielles de l'enseignement-apprentissage du FLE. Dans ce sens, le support littéraire constitue également un support avantageux qui promeut l'apprentissage d'une esthétique littéraire, des valeurs morales variées et un document authentique (Cuq et Gruca, 200, p. 431) capable de développer l'identité et la conscience interculturelle de l'apprenant ainsi que plusieurs autres compétences.

Pour ce qui est de la légende, il s'agit un récit historiquement oralisé et d'origine populaire qui, avec le temps, s'est intégré à la littérature écrite grâce à de nombreux écrivains et auteurs qui ont assuré l'écriture. Par conséquent, il existe deux formes distinctes de la légende : la première est initialement orale et populaire, pouvant être racontée en nombreuses versions ; pour la seconde, il s'agit d'une version normative et écrite par un ou plusieurs auteurs, raison pour laquelle elle sert de support de base pour toute activité didactique en classe de langue : lecture, activité orale et communication, jeux de rôles, production écrite d'un dénouement différent et autres. Pourtant, une relation de complémentarité est tissée entre le registre écrit et le registre oral de la légende. Le Dictionnaire de l'Académie Française a proposé plusieurs définitions au concept «légende» dont nous retenons les plus adéquates au sens de notre recherche. Il s'agit d'un «récit héroïque, merveilleux et fabuleux souvent à caractère historique, qui s'est transmis par la tradition populaire ou par la littérature». Aussi, «c'est une présentation déformée ou amplifiée d'une réalité quelconque, et relevant principalement de l'imaginaire.» (Dictionnaire de l'Académie Française, 9^{ème} édition). Il est évident de noter que ce genre de récit s'apparente à la littérature orale, populaire, collective,

symbole emblématique d'un héritage culturel d'une appartenance sociale, ethnique, commune qui assure sa pérennité d'une génération à une autre.

L'introduction de la légende en classe de FLE promeut le développement des capacités de l'apprenant en tant qu'acteur principal du processus de l'enseignement apprentissage. Egalement, elle met en action un processus de construction et de déconstruction des référents identitaires et (inter)culturels par le biais de l'étude et la pratique de ce genre textuel authentique. Celui-ci amène le collégien à découvrir le «Soi» et l'«Autre» ainsi que la culture que véhicule et à réduire les stéréotypes et les clichés culturels qui sous-tendent l'enseignement-apprentissage du FLE. Dans cette réflexion interculturelle qui s'amorce, la légende constitue alors un support littéraire culturel particulier en soi, sa place de choix étant dans le large éventail de supports didactiques servant de base à toute action pédagogique focalisée sur le texte littéraire. Elle exerce un pouvoir d'attraction particulier sur le lecteur-apprenant par les événements racontés et plus particulièrement par l'effet de ressemblance embelli par l'imagination qui distingue la légende des autres genres relatifs à la tradition orale. En ce sens, les apports de la légende en tant qu'activité d'apprentissage sont considérablement multiples sur les plans communicatif, linguistique, développemental, personnel, social, interpersonnel, cognitif et interculturel. L'échange avec les légendes s'avère un vecteur qui rend l'apprenant capable de communiquer avec les autres, qu'ils aient ou pas des traits linguistiques sociaux et culturels identiques à ceux de l'apprenant, et d'avoir des relations de vivre-ensemble. L'utilisation de la légende est appréciée aussi bien par les enseignants que par les apprenants et leur diversité est jugée favorable à l'égard des apprenants qui peuvent observer et comparer les différentes cultures figurées dans les supports qui leur sont proposés. Etant son potentiel esthétique et culturel dans l'ouverture aux autres cultures, dans la prise de conscience objective de l'Autre et de Soi, et dans la lutte contre la xénophobie et contre les stéréotypes, la légende permet de fonder une pédagogie interculturelle à travers la promotion des pratiques focalisées sur des réflexions et des travaux plus comparativistes. Ceux-ci mettant en lumière l'observation et la mise en rapport des convergences et des divergences entre les faits culturels et le développement du sens de la différence et de la diversité culturelle. Quoique la littérature comparée soit plus enrichissante et plus instructive dans les pratiques interculturelles, elle demeure moins présente et moins exploitée dans les manuels de FLE.

En partant de ces constats, les concepteurs des manuels scolaires de FLE au cycle secondaire collégial confèrent un grand intérêt à la légende, c'est la raison pour laquelle elle fait évidemment partie des récits littéraires programmés en première année dudit cycle. Ce genre littéraire, ainsi que le conte, constituent des médiateurs privilégiés entre les cultures des peuples et des excellents révélateurs des visions du monde et des sociétés. En ce sens, l'utilisation de ces récits en classe de FLE s'avère fructueuse et a plusieurs aboutissements positifs, étant donné que chaque individu garde en mémoire un répertoire de contes, de mythes, de légendes, d'histoires fondateurs de son identité, de sa personne et de sa culture.

Par ailleurs, la légende est représentée, en première année du cycle secondaire collégial, à travers les deux fameuses légendes d'amour et de mort «Tristan et Iseut» et «Isli et Tisli». La première est une légende française appartenant à «la matière celtique». Elle est initialement racontée par les troubadours à l'époque médiévale avant qu'elle soit écrite en vers et en prose dans de nombreuses versions dont la plus lue et racontée est celle de l'historien de la littérature et de la critique Joseph Bédier. Celui-ci a rassemblé à la fin du XIX^e siècle un ensemble de textes épars, incomplets et anonymes du moyen-âge et les a joints à ceux du Normand Bérout et aux fragments de Thomas de Bretagne. C'est cette version qui fait l'objet des extraits littéraires proposés dans le manuel scolaire. «Tristan et Iseut» est une légende moyenâgeuse exaltant la passion amoureuse qui lie le chevalier Tristan Loonois et la princesse Iseut la Blonde (épouse de son oncle le Roi Marc qui s'occupe de lui après la mort de sa mère) et relatant les moments forts de l'amour courtois de ce couple légendaire. Tristan et Iseut, qui

boivent par mégarde un filtre d'amour magique préparé par la mère d'Iseut pour sa fille et pour son mari le Roi Marc de manière à ce qu'il inspire une passion amoureuse éternelle aux futurs mariés, éprouvent l'un pour l'autre un amour irrésistible et infini. Le couple a beau tenter de s'échapper l'un de l'autre, pourtant le chevalier est décédé suite à une grave blessure lors d'un exploit chevaleresque, Iseut meurt après lui, ils ne peuvent se réunir qu'après leur mort. En apprenant la réalité du philtre d'amour, le Roi Marc, l'oncle de Tristan, regrette ses attitudes passées à l'égard du couple et ordonne à planter deux arbres sur leurs tombes dont les branches se mêleront et ne pourront jamais être séparées.

Quant à la deuxième légende, il s'agit d'une légende amazighe du Sud-est du Maroc, transmise oralement d'une génération à l'autre sans ranscription écrite ni par des historiens ni par des écrivains. Il s'agit d'un patrimoine culturel immatériel éclipsé par le prestige de l'écrit et est marqué d'une disqualification souvent sournoise. La légende «Isli et Tislit», qui se présente dans le manuel scolaire sous forme d'un support extrait d'un site web, relate la passion amoureuse d'un jeune couple éponyme. Les prénoms Isli et Tislit signifient respectivement en langue amazighe le marié et la mariée. Les jeunes amoureux appartiennent à deux tribus amazighes rivales : les Ait Brahim et les Ait Yaaza qui étaient en guerre perpétuelle pour une raison d'accès à une source d'eau naturelle qui irrigue toute la région où l'eau se fait très rare. Les jeunes amants se rencontrent pour la première fois près de la source d'eau, source de problèmes entre les deux tribus, et dès lors, une idylle pure les relie, ils décident de s'unir. Le couple vit la plus rude épreuve de leur vie quand le jeune Isli demande Tislit en mariage. Les deux familles refusent catégoriquement le mariage des jeunes amants. Isli et Tislit décident de s'enfuir à la montagne d'Islan (Islan signifie mariés en langue amazighe) où ils passent le reste de leur vie en pleurant au point que le déluge de leurs larmes, dit-on, forme deux lacs situés aux deux côtés de la montagne, nommés ultérieurement Isli et Tislit, dans lesquels les deux amants finissent par se noyer. Il a fallu attendre la mort des jeunes amants pour que les tribus rivales se réconcilient et décident dès lors d'organiser annuellement le Moussem des fiançailles (moussem signifie festival), en rapport à la légende Isli et Tislit, qui se tient au mois d'août dans le village d'Imilchil à la région Draa Tafilalet en vue de fêter une cérémonie de mariage collectif. Il s'agit aussi de donner rendez-vous aux jeunes hommes et femmes pour assister à la cérémonie tout en mettant leurs beaux habits traditionnels amazighs en vue de se voir, de se connaître et de danser ensemble. Et en cas d'émotions réciproques, les jeunes hommes et femmes se promettent le mariage l'année suivante au Moussem des fiançailles.

Ces deux légendes émanant de l'héritage ancestral séculaire de deux civilisations différentes et de deux cultures distinctes se croisent dans de nombreuses analogies qui existent entre les contes européens et les contes arabes, maghrébins. Nous citons ici une certaine reconnaissance d'Iseut dans les traits de Tislit, de Tristan dans les traits d'Isli et inversement. Ainsi, des archétypes repris, transformés et porteurs des connaissances ayant une même signifiante, sont des productions polyphoniques fondamentalement pluriculturelles. Il est donc à noter que le caractère universel des thèmes abordés et la trame constante constituée des fonctions et des actions des personnages sont identiques dans toutes les légendes. Tous les autres éléments sont des variables, les noms des personnages et des lieux et leurs attributs, alors que les actions et les fonctions des personnages sont les mêmes dans toutes les légendes, notamment celles d'amour et de passion. Les versions varient en fonction des aires culturelles et dans le temps. C'est le monde de l'imaginaire relatif à une culture donnée qui engendre toute divergence détectée ou tout particularisme symbolique.

À travers ces deux légendes provenant de deux univers culturels distincts, l'apprenant entame un contact avec l'Autre en se formant des perceptions ou des représentations de soi et d'autrui lui permettant de s'interroger sur ses habitudes, ses comportements, ses valeurs individuelles et collectives, de même pour ceux qui renvoient à l'Autre. Il se situe à mi-chemin

entre ses propres appartenances socioculturelles et identitaires et celles de l'Autre et se met à se décentrer et à travailler sur sa personne, sa culture et son identité. Autrement dit «il doit s'agir d'un véritable travail de réflexion en profondeur, de décentration et de méta-connaissance de sa propre identité culturelle et du rôle qu'elle joue dans notre construction identitaire» (Kerzil et Vinsonneau, 2004, p. 78). Ainsi, il convient de discuter des larges possibilités que la légende octroie à la compétence interculturelle. Nous citons les thématiques abordées, les spécificités des modèles culturels des deux corpus, les relations interpersonnelles (rapports de pouvoir et de conflit, relations familiales, relations entre générations), les valeurs et les tabous, les rites relatifs au mariage et à la mort dans les deux sociétés, les références relatives aux modes de vie, au temps et à l'espace. L'interculturalité ne réside pas dans les connaissances acquises qui forment un capital culturel accumulant des biens culturels, elle devrait être prise pour un produit des mentalités qui se manifestent dans les pratiques sociales des individus et qui s'expriment avec une flexibilité cognitive et culturelle. La circulation de cette conception devrait être véhiculée par l'enseignement ainsi que les médias de façon à sédimenter des valeurs symboliques dont l'apprenant, futur citoyen, est à la fois la source et l'aboutissement cible.

Il est évident de rappeler la complémentarité et l'indissociabilité du rapport oral/écrit caractérisant la légende qui permet de concevoir un vaste choix d'activités didactiques susceptibles de développer des compétences variées chez l'apprenant. Pour les activités de l'oral, la légende sert à jouer des rôles mettant en évidence les aspects culturels qui manifestent l'originalité des deux peuples, français et marocain amazigh. Nous citons, à titre d'exemple, les vêtements, les appellations de plats et d'objets, et il convient pour l'apprenant de changer le contexte culturel de chaque légende par celui de l'autre légende en vue d'une assimilation optimisée. En plus, la légende est un support de communication fructueux dans la mesure où elle permet à l'apprenant des modes de vie et des valeurs sociales relatés, à commenter, à comparer et à appréhender le pourquoi des choses. Ainsi, les deux légendes mises à l'étude servent de supports de base pour les activités de rédaction. L'apprenant peut faire appel à ses techniques rédactionnelles et aux éléments culturels existant immédiatement dans son environnement de manière à pouvoir transformer les supports étudiés en autres supports nouveaux et cohérents en procédant à l'adaptation, à la réinvention et à la créativité.

Conclusion

Au terme de la présente contribution, il convient de rappeler que l'objectif de cette recherche était de mettre en exergue l'interrelation entre les concepts de littérature orale, interculturalité et constitution identitaire et expliciter comment elle s'implique ou se concrétise en particulier en classe de FLE au cycle secondaire collégial dans le contexte marocain. La classe de langue étrangère demeure l'espace où l'identité des apprenants ne cesse d'être traversée par des courants culturels différents et étranges. Cette identité se forme et se transforme à partir des représentations conçues par l'apprenant et sa construction n'est pas un processus ordinaire dans la mesure où la socialisation des rapports reliant l'apprenant et les éléments existants dans son milieu social (personnes, personnages, valeurs, normes) sont indispensables pour former son identité.

Ainsi, il est évident de stipuler que les supports didactiques auxquels recourent les enseignants de FLE devront contribuer non seulement à l'acquisition des faits langagiers et linguistiques inhérents à cette langue, mais aussi à l'apprentissage de ses sujets culturels et identitaires permettant aux apprenants de se construire leurs propres identités et de réussir leur intégration sociale et professionnelle. Il s'agit de proposer aux apprenants des activités leur permettant la découverte et l'interaction avec de nouveaux modes de vie, de croyances et de valeurs relatifs à Soi et à l'Autre afin de stimuler leur développement cognitif et socioculturel

et leurs facultés intellectuelles, et l'atténuation de toute incidence indésirable de l'ouverture aux langues-cultures Autres. La légende peut aboutir à ces différentes finalités.

A la différence du conte qui est un récit de fiction qui rejette toute vraisemblance, ce genre de tradition orale qu'est la légende prend ancrage dans la réalité, même si les événements racontés sont transformés et modifiés par l'éclosion de l'imaginaire. C'est la richesse, la force et l'originalité particulières de la légende provenant de ses caractéristiques, de son authenticité et du contenu culturel qu'elle véhicule qui constituent des phénomènes importants à découvrir et à approcher. Il faut alors nécessairement, pensons-nous, exploiter judicieusement les opportunités qu'offrent les supports de littérature orale au profit de l'éducation à l'interculturalité et de la constitution des identités de l'apprenant en classe de FLE.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (Eds.). (1996). *Education et communication interculturelle*. Editions PUF.
- Amraoui, L. (2022). Texte théâtral et paradigme interculturel : la comédie Moliéresque au secondaire marocain. Gerflint, Synergies Turquie, 15, 83-99. <https://gerflint.fr/images/revues/Turquie/Turquie15/amraoui.pdf> (Consulté le 5 février 2025).
- Asgarally, I. (2005). *L'Interculturel ou la Guerre*. Presses du M.S.M.
- Byram, M., & Tost Planet, M. (Eds.). (2000). *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer. p. 83. Conseil de l'Europe. 2001. Unité des Politiques linguistiques. <http://www.coe.int/lang-CECR> (Consulté le 20 février 2025).
- Charaudeau, P. (2009). *Identité sociale et identité discursive : un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière*. L'Harmattan.
- Charaudeau, P. (1990). L'Interculturel entre mythe et réalité. Revue Le Français dans le Monde, 230, Hachette-Edicef.
- Collès, L. (2007). Enseigner la langue-culture et les culturèmes. Revue Québec français, 146,
- Cuq, J-P., & Grucca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.
- Dictionnaire de l'Académie Française, 9ème édition. <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9D2418> (Consulté le 25 février 2025).
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités : L'interprétation d'une mutation*. PUF.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise: La quête de l'identité*. Flammarion.
- Kaufmann, J-C. (2001). *Ego : pour une sociologie de l'individu*. Nathan.
- Kerzil, J., & Vinsonneau, G. (2004). *L'Interculturel : principes et réalités à l'école*. Sides.
- Ladmiral, J-R., & Lipiansky, E M. (1989). *La Communication interculturelle*. Armand Colin.
- Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Armand Colin.
- Lehtonen, T. (2008). Dans un pays étrange, Identité, langue et établissement d'une nation. In : Jean Renaud (Ed.) : *L'Identité : une question de langue ?* PUC.
- Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité : soi et le groupe*. Dunod.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2009). *Les Programmes et Orientations Pédagogiques Spécifiques à l'enseignement du français au secondaire collégial*. <https://baaziz-kafgrab.e-monsite.com/medias/files/op-college.pdf> (Consulté le 12 mars 2025).

- Royaume du Maroc. Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). Commission de Révision des Programmes Educatifs Marocains de l'enseignement primaire, secondaire collégial et qualifiant. *Le Livre Blanc*.
- Royaume du Maroc. Commission Spéciale Education et Formation. (1999). *La Charte Nationale d'Éducation et de Formation*. <https://www.mcinet.gov.ma/sites/default/files/documentation%20iscae%20rabat%202018.pdf> (Consulté le 20 mars 2025).
- Vernant, J-P. (2004). *La Traversée des frontières*. Seuil.
- Zazzo, R. (1980). Les Dialectiques originelles de l'identité. In : Pierre Tap (Eds.). *Identités collectives et changements sociaux*. Privat.