

La construction identitaire et culturelle à l'ère de la mondialisation : vers une conscientisation didactique du sujet-lecteur-mondialisé

Yassine KARTIT *

Doctorant, Faculté des Sciences de l'Education, Université Mohamed V, Rabat, Maroc.

Date de reception : 16/08/2020; Date d'approbation : 15/11/2020

Résumé

En cette ère inédite du XXI^{ème} siècle, marquée et envahie par une mondialisation agissante et omniprésente, le statut de l'individu, de son identité et de sa culture sont 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 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: Education, identité, didactique, culture, mondialisation, compétence transculturelle.

***Courriel de l'auteur correspondant :** y.kartit@gmail.com

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 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 « lecture 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.

A travers cet article, nous allons mettre en relief l'impact des moyens de technologie quant à la formation culturelle et identitaire du « sujet-lecteur » en classe de FLE ; et ce, dans le but de conscientiser et prévenir d'une éventuelle compétence culturelle mondialisée -que nous qualifions de « transculturelle »- et qui se découvre expressément lors des séances de lecture privilégiant le texte littéraire.

1. La mondialisation : une influence inédite de construction 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 présente et conçoit différemment et ce, selon plusieurs modes de contingences. Cela dit, dans son acceptation la plus globale, désigne : « l'accélération des mouvements et échanges (d'êtres humains, de biens et de services, de capitaux, de technologies ou de pratiques

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

culturelles) sur toute la planète. La mondialisation entraîne un niveau d'interaction croissant entre les différentes régions et populations du globe. » (*Ombre 24*, 2019 : 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, apétissé 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 découvertes virtuelles inconditionnelles d'altérités et d'ailleurs. Cependant, comment pouvons-nous penser délibérément le concept de « l'identité » 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 identitaires qui se manifestent solennellement au moment de la lecture littéraire en classe de langue, 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 –pour ne pas dire définir– 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. Tant d'études 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. Reprenant les idées des anciens philosophes de l'antiquité, ce mouvement qui, plaçant « l'Homme à mesure de toute chose² », a su relativement faire valoir cette propriété. 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. Etant donné que subséquemment, les empiristes du XIIe-XIIIe siècle tel que Francis Bacon, John Locke, George Berkeley ou encore David Hume ont usé de ce terme pour désigner la question de l'identité personnelle. (Langbaum, 1977 : 25)

Plus tard, au XIXe siècle, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, la représentera dans un champ plus vaste, déterminé par des rapports conflictuels d'ordre : sociaux, sociétaux et culturels où les identités individuelles, se construisent. (Taylor, 1998 : 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

Cette citation est une citation de Platon dans son *Théétète* reprise d'un célèbre ² sophiste, Protagoras.

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 » (Oppenheimer, 2002 : 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, 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 » (Mauss, 1969 : 131-135).

Par ailleurs, vers la fin des années soixante et surtout 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, chose qui fait de l'identité : une composante inconstante qui se formule inlassablement en fonction des expériences individuelles que chaque individu vit en sein de sa société.

Paul Ricœur dans son ouvrage, *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. » (Ricœur, 1990 : 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, le développement culturel de l'individu est confronté à un environnement social aliéné par un système de mondialisation imposant ; un système actif qui reconfigure 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 –mis à part la littérature. Ce constat hypothétique (que nous allons considérer lors de notre recherche exploratoire) entraîne de nombreuses conjectures relatives aux différents 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 modèles et de compétences culturels qui, bien souvent, sont conceptualisés en dehors des établissements scolaires, spécialement 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 : 358) et le préfixe « trans » qui s'y ajoute et qui, 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 la communication. Laissant apparaître une identité transculturelle inédite qui, au-delà de la considération culturelle et interculturelle, transmute favorablement 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 (Welsch, 1992 : 5-20), désigne une conception culturelle dans laquelle les cultures s'entremêlent et se déploient consubstantiellement dans un seul et unique tout probant. Quelques années plus tard, et partant du même principe, ce publiciste, sociologue et politologue allemand, présente une conception d'une société post-moderne naissante qu'il désigne de société transculturelle dans laquelle, les cultures s'équivalent. 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 » (Lüsebrink, 2005 : 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 » (Kirsch, 2014 : 60). Une réestimation anthropologique nouvelle de l'individu qui, inéluctablement, constitue un fondement inconditionnel de plusieurs recherches en sciences humaines et particulièrement, en didactique des langues-culture qui, face à ce nouvel ordre social, doit découvrir un tout autre paradigme de compréhension –et surtout quand il est question de compréhension littéraire. De surcroît, au moment de la réception littéraire, de multiples configurations entrent en vigueur afin de lire, de comprendre et par conséquent, d'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

Force est de reconnaître, qu'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 afférentes à l'enseignement du français au Maroc, mettent l'accent sur l'importance de la lecture et sur le développement de compétences culturelles. 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 : 2) mais qui, privilégiant le texte littéraire, véhicule un tout autre ordre de pensées éloigné de nos constantes civilisationnelles et culturelle, et qui « charrierait des codes moraux et des mœurs sociales susceptibles de brouiller l'identité nationale » (Harmassi, 2008 : 4) si ce n'est chose préalablement structurée à travers la mondialisation. C'est dans cette mesure que cette notion de « crise identitaire » (Dubar, 2010) se voit encliner 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 délibérément en classe de langue, lieu par excellence où le texte littéraire est fortement privilégié. Des considérations culturelles multiples, diverses et variées, que nous distinguons différemment lors des séances de lecture observées.

4. Le texte littéraire au programme : 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. » (Baida, 2006) et ce, du fait de sa composante culturelle fortement controversée.

Présentée comme processus interactionnel entre les lecteurs et les œuvres littéraires, la lecture littéraire met en tension les stratégies textuelles et l'activité interprétative des sujets-lecteurs. De même, tissée de relations

éthiques, fantasmatiques et esthétiques, ce processus de lecture est, *de facto*, modelée par la subjectivité des lecteurs qui « reconfigurent le texte et lui impriment leur marque et leur présence » (Rouxel 2010 : 53). Une déclaration identitaire 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 » (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 démarche, 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 » (Picard, 1986 : 154) chose qui, de ce fait, présuppose une identité complexe, composite et plurielle. Interpellant à la fois le Moi, l'Autre, et l'Ailleurs, une activité de lecture ou du moins, du sujet-lecteur qui « renvoie en fait à un feuilletage identitaire complexe où les fragments de l'histoire propre du sujet se mêlent aux échos de ses diverses expériences de lecteur » (Langlade et Fourtanier, 2007 : 102) un sujet-lecteur singulier qui, interpellant sa subjectivité, entre en relation avec l'Autre, dont il subit indubitablement l'influence, se découvre et se configure. Par ailleurs, conscient de son être, ce dernier se déploie au grès d'autres représentations et références culturelles qui, du moins peuvent être essentiellement formatrices. 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. » (Rouxel et Langlade, 2004 : 14)

Bien avant, Marcel Proust dans son ouvrage majeur *À la recherche du temps perdu*, avance l'idée que : « La réalisation de soi, a lieu par la littérature, [...] pour le lecteur qu'elle émeut le temps qu'il s'y adonne. Par l'art seulement nous pouvons sortir de nous, savoir ce que voit un autre de cet

univers qui n'est pas le même que le nôtre et dont les paysages nous seraient restés aussi inconnus que ceux qu'il peut y avoir dans la lune. Grâce à l'art, au lieu de voir un seul monde, le nôtre, nous le voyons se multiplier, et autant qu'il y a d'artistes originaux, autant nous avons de mondes à notre disposition, plus différents les uns des autres... » (Proust, 1987-1989 : 474)

De surcroît, 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 » (Dufays, 2005) 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. Ceci dit, le texte littéraire se présente ainsi comme un lieu approprié où, peuvent interférer et ce, par le biais de la lecture, plusieurs ordres de pensées et de valeurs planétaires qui sont en mesure d'influencer considérablement l'identité des lecteurs –ou du moins, de les faire découvrir.

5. Lecture littéraire et diversité : une participation subjective de sujet-lecteur singulier

Il ne va sans dire que la lecture littéraire en classe d'apprentissage de langue sollicite la participation effective du lecteur ; un lecteur divers, changeant, imprécis et bariolé, qui est en perpétuel mutation face aux multiples interactions rencontrées dans le monde. Par conséquent, la lecture littéraire en classe de langue est confrontée à une tension permanente entre plusieurs modes de références culturelles, sociales et identitaires qui se manifestent à travers la subjectivité immanente des lecteurs. De même, selon Umberto Eco : « Un texte suscite d'infinies lectures sans pour autant autoriser n'importe quelle lecture possible. Après qu'un texte a été produit, il est possible de lui faire dire beaucoup de choses [...], mais il est impossible [...]

de lui faire dire ce qu'il ne dit pas. » (Eco, 1992 : 130)

Cette conception met l'accent sur le lecteur producteur de sens car, sans le constater, ce dernier se met à produire un sens qui lui est propre à partir de dispositions individuellement conçues et qui signent son « ipséité ». De là, chaque élève est consubstantiellement unique, chose qui rend la lecture littéraire en classe d'apprentissage confuse due à une multiplication de modèles culturels hétérogènes qui, majoritairement produits hors école, prolifèrent et marquent à foison l'identité des élèves. De même, selon Alain Kerlan et Denis Simard, le lecteur est représenté comme : « ...un sujet par essence incertain de lui-même et d'un monde problématique qui rend particulièrement difficile la tâche formatrice d'aujourd'hui [...] du point de vue du sujet, le problème éducatif devient : comment s'ouvrir à cette diversité sans vraiment s'y perdre ? » (Kerlan et Simard, 2011 : 62)

Par conséquent, comment pouvons-nous appréhender formellement le processus cognitif de traitement de l'information et de représentations mentales de nos sujets-lecteurs ? Et surtout, comment pouvons-nous déterminer avec objectivité cette compétence(s) culturelle(s) présentée(s) distinctement et de manière diversifiée en classe d'enseignement-apprentissage du FLE ? Pour ce faire, nous nous sommes permis de procéder à un travail de terrain pour ainsi, mieux approcher, comprendre et déterminer ces différentes circonspections culturelles et identitaires.

6. Etat des lieux : la réception des textes littéraires dans le cycle secondaire qualifiant

Notre recherche exploratoire s'appuie 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 ; à savoir : Rabat, Salé, Temara et Khémisset. Par ailleurs, et à la réserve de ces observations, nous nous sommes également basé sur des focus groupes réalisés auprès de groupes

d'élèves catégorisés et répartis en fonction d'un questionnaire qui, préalablement leur a été distribué, renseigné et analysé. Mais également, sur des entretiens semi-directifs menés différemment avec des professeurs et des inspecteurs du second cycle qualifiant de la région même ; une méthode exploratoire qui, selon Joël Guibert et Guy Jumel, consiste à « faciliter l'expression de l'interviewé en l'orientant vers des thèmes jugés prioritaires pour l'étude, tout en lui laissant une certaine autonomie³ ». De ce fait, quasiment tous, découvrent, remarquent et affirment une émergence d'une particularité culturelle proéminente, discernable chez quelques apprenants ; des élèves qui, selon eux, témoignent indubitablement d'une culture singulière qui leur permet de lire, comprendre, interagir et interpréter le texte littéraire en toute commodité et ce, selon plusieurs ordres de représentations socio-culturelles que les divers moyens de technologie pourvoient à foison ; chose que nous avons éminemment confirmée lors des entretiens réalisés avec quelques d'élèves distinctifs.

L'organisation et l'analyse des données récoltées ont été régencées de manière itérative en fonction des démarches méthodologies exploratoires utilisées, à savoir : les observations de classe, les entretiens avec les enseignants mais aussi, avec quelques apprenants consciencieusement sélectionnés. Une analyse formelle d'unités de sens qui, à travers laquelle, nous postulons l'idée que : la réception des textes littéraires est une réception programmée qui se construit singulièrement à travers plusieurs ordres de mécanismes et d'approches enchevêtrées qui correspondent fondamentalement aux « compétences culturelles » relatives à chaque profil d'élève et ce, selon un degré probant de culture hétérogène de chaque « sujet-lecteur », 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

Joël Guibert et Guy Jumel, (1997), *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, p.102.

communautaire- une sorte d'analyse de congruence mettant en œuvre un processus d'« indentation » 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 artistique et cinématographique est 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 tout en restant soi ; 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 ; sa culture artistique et cinématographique s'avère être –bien que présente, 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 proéminent envers les différents moyens de technologie ; épris, sa culture artistique, cinématographique et « jeu-vidéale⁴ » est fortement considérable. De surcroît, pour approcher un texte littéraire, ce dernier interfère délibérément entre une pluralité de compétences culturelles qui, appropriées de façon virtuelle, influencent formellement sa compréhension et pour ainsi dire, sa réception littéraire. Une particularité culturelle significative que nous distinguons formellement dans l'ensemble de nos démarches exploratoires.

Ceci étant, ces compétences culturelles 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, notre identité culturelle. Une influence significative qui, *à fortiori*, est constatée, déclarée et consciencieusement justifiée et ce, à travers l'ensemble des phases représentatives de notre travail de recherche. Force est de reconnaître que, dans une seule et même classe d'enseignement-apprentissage, plusieurs ordres de « compétences culturelles » sont à considérer.

Conclusion

Pour lire, comprendre et interpréter un texte littéraire, l'élève mobilise

Terme présenté par quelques élèves lors des « focus groupes » pour ainsi qualifier la ⁴
« culture des jeux vidéo ».

systématiquement un grand nombre de mécanismes cognitifs de traitements et de représentations mentales qui se manifestent solennellement et de façon inhérente à travers plusieurs ordres de compétences culturelles qui peuvent s'avérer être à la fois : (*culturelles, interculturelles ou transculturelles*). Cette figure si complexe, à la fois ferme et influençable, se configure à travers des expériences importantes d'altérités (*nationales ou transnationales*) liées au vécu singulier de tout un chacun. Des expériences qui, par moment, peuvent être purement virtuelles mais, qui conditionne notre façon de voir et interagir avec le monde. De surcroît, et face à ce constat, plusieurs expériences empiriques doivent être menées en classes d'apprentissages et ce, pour attester et prévenir de la présence d'une « culture universelle » contingente qui influence et détermine foncièrement l'identité, la culture et le comportement de nos « sujets-lecteurs-mondialisés », citoyens du monde. Ces derniers sont capables d'approcher, d'appréhender et interagir convenablement avec le texte littéraire et ce, par le biais d'un ensemble de paradigmes –parfois éloignés de leurs constantes civilisationnelles territoriales. Sur ce, nous devons pressément prévenir et agir quant à la formation de nos futurs professeurs « médiateurs culturels », compétiteurs d'éducation et de culture humaniste.

Déclaration d'intérêt

Aucun conflit d'intérêt potentiel n'a été signalé par les auteurs.

Bibliographie

- Baida, Abdellah. (2006). Le retour de la littérature française dans les lycées marocains. *Le français aujourd'hui*, (n.154), pp. 93-100.
- Barth, Fredrik. (1969) *Ethnic Groups and Boundaries : The Social Organization of Cultural Difference*. Edition : Boston.
- Battistini, Yves. (1955). *Trois présocratiques : Héraclite, Parménide, Empédocle*. Paris.

- Dubar, Claude. (2010). *La crise des identités : L'interprétation d'une mutation*. 2010, Presses universitaires de France.
- Dufays, Jean-louis, Gemenne, Louis et Ledur, Dominique. (2005). *Pour une lecture littéraire, histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boeck, Bruxelles.
- Eco, Umberto. *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset, pp.130.
- Kerlan, Alain et Simar, Denis. (2011). *Paul Ricœur et la question éducative*. Québec et Lyon : ENS de Lyon, Presses de l'Université Laval, pp. 62.
- Kirsch, Fritz-Peter. (2014). L'intérculturalité –une notion périmée ? *Revue germanique internationale*, pp.60.
- Langbaum, Robert. (1977). *The Mysteries of Identity. A Theme in Moderne Literature*. New York, pp. 25.
- Langlade, Gérard et Fourtanier, Marie-José. (2007). *La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire*. Québec : Presses de l'Université Laval, coll. « Formation et profession », pp. 102.
- Lüsebrink, Hans-Jurgen. (2005). *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart et Weimar, J.B. Metzler, pp. 99.
- Mauss, Marcel. (1969). *L'âme, le nom et la personne*. Œuvres, 2, Paris, pp. 131-135.
- MEN. (2007). *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*. pp. 3.
- Picard, Michel. (1986). *La Lecture comme jeu : essai sur la littérature*. éd. de Minuit, pp.154.
- Proust, Marcel. (1987-1989). *À la recherche du temps perdu*. Gallimard, coll.

« Bibliothèque de la Pléiade », vol. IV : *le temps retrouvé*, pp. 474.

Ricœur, Paul. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : éditions du Seuil, pp.138.

Rouxel, Annie et Langlade, Gérard. (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes. pp. 14.

Rouxel, Annie. (2010). *L'approche singulière de la culture littéraire comme fondement d'une identité francophone vivante*, édition des archives contemporaines. Paris, pp. 53.

Taylor, Charles. (1998). *Hegel et la société moderne*. Laval-Paris, pp. 14-23.

Welsch, Wolfgang. (1992). *Transculturalité : formes de vie après la dissolution des cultures*. Dans : *Philosophie d'information*, Ruban, pp.5-20.

Sitographie :

- *Ombre 24 – 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/>