



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Texte théâtral et paradigme interculturel : la comédie Moliéresque au collège marocain

Loubna Amraoui

Université Sidi Mohamed Ben Abdallah Fès, Maroc

loubna.amraoui1@usmba.ac.ma

Reçu le 31-08.2022 / Évalué le 28-09-2022 / Accepté le 06-11-2022

Résumé

Cet article a pour objectif de présenter des pistes interculturelles que pourrait proposer le texte théâtral, le théâtre de Molière en l'occurrence, dans l'enseignement du français langue étrangère au secondaire collégial marocain. Il vise à établir un rapport dialectique entre trois champs disciplinaires de grande importance : la didactique du français langue étrangère et de l'interculturel ainsi le théâtre en tant qu'activité d'apprentissage. L'ultime objectif est d'initier les collégiens marocains à penser, outre la langue, la culture, l'identité, l'altérité et autres paradigmes qui s'imposent lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Notre recherche se contentera de démontrer que le texte et les pratiques théâtraux sont capables de former, chez le collégien marocain, une compétence interculturelle lui permettant de s'ouvrir sur l'Autre, d'ouvrir la voie vers l'échange interculturel et de prendre du recul sur sa propre culture.

Mots-clés : théâtre, paradigme interculturel, *français langue étrangère*, collège marocain

Teatral metin ve kültürlerarası paradigmlar : Fas Ortaokulunda Molière komedisi

Özet

Bu makalede, Molière tiyatrosunun Fas ortaokullarında yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde sağlayabileceği kültürlerarası izleri sunmak amaçlanmıştır. Büyük önem taşıyan üç disiplin alanı arasında diyalektik bir ilişki kurulması amaçlanmıştır: Yabancı dil olarak Fransızca'nın Öğretimi (FLE), kültürlerarası etkileşim ve tiyatro. Nihai amaç, Faslı ortaokul öğrencilerinin yabancı bir dil öğrenirken gerekli olan dil, kültür, kimlik, ötekilik ve diğer paradigmalara ek olarak düşünmelerini sağlamaktır. Araştırmamız, teatral metin ve uygulamaların, Faslı bir öğrencinin, diğer kültürlerle açılmasına, kültürlerarası alışverişin yolunu açmasına ve kendi kültürlerine bakış açısı kazanmasına olanak tanıyan kültürlerarası bir yetkinlik oluşturabildiğini göstermeye yöneliktir.

Anahtar sözcükler: tiyatro, kültürlerarası paradigmlar, yabancı dil olarak Fransızca, Fas ortaokulu

**Theatrical text and intercultural paradigm:
Molière's comedy at the Moroccan high school**

Abstract

This article's main purpose is to present some intercultural tracks that could offer the theatrical text, Molière's theatre in this case, in the teaching of French as a foreign language in Moroccan high school. It aims to establish a dialectical link between three disciplinary fields of great importance: the didactics of French as a foreign language and interculturality, as well as theatre as a learning activity. The ultimate objective is, henceforth, to initiate Moroccan students, particularly those in high school, to acquire elements of language, culture, identity, otherness and other paradigms that are essential when learning a foreign language. Our research will strive to demonstrate that the theatrical text and its teaching practices are able to form an intercultural competence that allows the Moroccan student to open up to others, to embrace intercultural exchange and to construct perspective on their own culture.

Keywords: theatre, intercultural paradigm, French as a foreign language, Moroccan high school

*Une pièce de théâtre, c'est quelqu'un. C'est une voix qui parle,
c'est un esprit qui éclaire, c'est une conscience qui avertit.*
Victor Hugo (1840), *Faits et croyances*.

Précisions introductives

De nos jours, les sociétés du monde entier vivent en pleine ébullition suite aux enjeux de la mondialisation, du flux migratoire et de l'hybridité linguistique et culturelle ainsi qu'à l'internationalisation des échanges sociaux et culturels se focalisant sur l'utilisation excessive des moyens de communication. Ces réalités, qui impactent la mixité sociale et la diversité linguistique et culturelle des sociétés et qui transforment désormais nos établissements scolaires et nos classes de langue, exigent d'amorcer des nouvelles réflexions pluridisciplinaires en vue de pouvoir gérer cette situation équivoque.

Face à ces défis, l'école, en tant qu'espace d'enseignement-apprentissage de la socialisation et de l'échange, est appelée à accomplir sa mission fondamentale consistant à éduquer et à former des apprenants en leur accordant les conditions nécessaires qui favorisent le développement et l'épanouissement de leur personnalité et l'enrichissement de leur identité. Dans cette perspective, le système éducatif marocain est invité alors à repenser rigoureusement les dispositifs de

formation, les manuels scolaires et les manières d'éducation et de formation, en l'occurrence ceux des langues, et répondre aux besoins d'apprentissage des apprenants en considérant leurs répertoires langagiers, culturels et identitaires pluriels et les exigences universelles actuelles. Autrement dit, l'école a pour vocation de façonner un élève et construire un futur citoyen modéré et actif, pensant et agissant en le dotant des compétences lui permettant de communiquer et de s'ouvrir sur l'*Autre*, d'ouvrir la voie vers l'échange interculturel et de se décentrer par rapport à ses propres références socioculturelles.

Ces phénomènes ont esquissé des nouvelles recherches et pistes en didactique des langues, en l'occurrence la didactique du français langue étrangère (désormais FLE). Il s'agit de mettre l'accent, désormais, non seulement sur les méthodes et les approches d'enseignement et de transmission des savoirs par le biais de l'acquisition et du développement des compétences linguistique et communicative ; si longtemps privilégiées lors de la conception et l'élaboration des programmes d'enseignement-apprentissage du FLE ; mais aussi sur celles permettant l'application d'un enseignement-apprentissage interculturel et l'acquisition d'une compétence dite, la compétence interculturelle.

Dans le contexte éducatif marocain, l'enseignement-apprentissage du FLE au secondaire collégial devrait adopter des stratégies avantageuses permettant de répondre non seulement aux objectifs linguistiques et communicationnels mais aussi aux objectifs extralinguistiques à acquérir par cette langue. Il s'agit des visées interculturelles à mettre en exergue et à ajuster à la société marocaine considérée comme étant *une communauté linguistique/sociale* bien caractérisée par les particularités linguistiques et culturelles diverses de ses locuteurs, se rapportant à l'arabité, à l'amazighité, à l'islamité, ... (Calvet, 1994 : 126-130). Ce même processus devrait se focaliser sur l'échange entre les cultures cible et maternelle et sur des réflexions plus comparativistes en vue de pouvoir répondre aux besoins des apprenants actuels vivant dans un monde de diversité culturelle, de globalisation, de mondialisation.

En partant du constat que nombreux enseignants et praticiens du domaine de l'enseignement-apprentissage du français au collège marocain, notamment au sud-est du pays, insistent sur l'idée que les manuels scolaires favorisent l'acquisition et le développement de la compétence communicative, au détriment de sa culture, de manière à faciliter l'obtention d'un certificat de réussite en fin du cycle étant donné que les programmes et les curriculums sont conçus, élaborés et envisagés en termes proprement linguistiques et communicatifs. Ces enjeux nous ont conduit à développer une réflexion méthodologique centrée sur l'introduction de la dimension interculturelle en classe de deuxième année collégiale via le

théâtre et la pratique théâtrale en tant qu'activités d'apprentissage aboutissant à l'altérité et au dialogue interculturel.

L'enseignement du théâtre en deuxième année au collège marocain met en valeur le genre théâtral étant donné que cet art dramatique voire la pratique théâtrale qui sous-tend ont une importance considérable en tant qu'excellents vecteurs de l'interculturalité et de l'approche interculturelle en didactique des langues notamment du FLE. Comme il présente une forme littéraire très particulière, le texte théâtral nous a amenée à adopter une démarche pédagogique dont l'intérêt portera sur les singularités du genre théâtral, en l'occurrence l'exemple Moliéresque, selon une perspective interculturelle. Il nous a paru évident de considérer le genre théâtral comme étant un véhicule interculturel qui offre au collégien marocain l'opportunité de découvrir la culture de l'autre et de se décentrer par rapport à sa propre culture afin d'appréhender les différences culturelles entre les deux et d'instaurer des pistes du dialogue interculturel entre ces apprenants et cet *Autre* représenté par sa langue. Se situant dans cette perspective, notre thématique de recherche s'inscrit dans une contextualisation didactique dans laquelle nous allons mettre en lumière la place du genre théâtral, en l'occurrence la comédie Moliéresque, en classe du FLE au collège marocain ainsi le rôle de ce genre dramatique et de la pratique théâtrale dans le développement d'une compétence interculturelle chez le collégien marocain. Elle cherche, également, à amorcer une prospection sur quelques pistes didactiques pour la réalisation et la promotion de la compétence interculturelle via ce médium d'apprentissages au profit des apprenants collégiens marocains.

1. Texte théâtral et enseignement du français au collège marocain : état des lieux

Dans le contexte éducatif marocain, les programmes ministériels et les références officielles accordent à l'enseignement du français au secondaire collégial une place si particulière du moment que cette langue jouit d'une variété de statuts. Elle constitue simultanément une langue enseignée en tant que discipline tout entière ainsi qu'une langue-vectrice d'enseignement des disciplines dites non linguistiques (DNL) qui sont les disciplines scientifiques et techniques.

L'importance octroyée à cette langue étrangère dans le système éducatif marocain est explicitement déclenchée dans les dispositions de la *Charte nationale d'éducation et de formation* (Ministère de l'Éducation nationale, 1999) et aussi dans le *Livre blanc* pour la révision des programmes scolaires (Ministère de l'Éducation nationale, 2002). Son enseignement-apprentissage contribue, en complémentarité

avec celui des autres disciplines scolaires, à la formation d'un collégien ayant le profil de sortie envisagé au terme de ce parcours scolaire et à la conformité aux objectifs institutionnels assignés à cette discipline dans le cursus scolaire au secondaire collégial. Dans cette perspective, l'enseignement-apprentissage du français devrait, dans ce cycle, doter l'apprenant marocain des cinq compétences transversales retenues par la *Commission des choix et des orientations pédagogiques* (Les Programmes et Orientations Pédagogiques spécifiques à l'enseignement du français au secondaire collégial, 2009). Elles sont : *la compétence communicative, la compétence méthodologique, la compétence stratégique, la compétence (inter) culturelle et la compétence technologique* afin de façonner un profil d'apprenant et de futur citoyen modéré et actif, pensant et agissant capable d'intégrer la vie active et le monde socioculturel où il se situe.

La Charte nationale d'éducation et de formation et le *Livre blanc* considèrent, en termes de besoins d'apprenants, que le cycle secondaire collégial vise principalement la consolidation et l'approfondissement des capacités déjà acquises durant les six ans du cycle primaire voire l'appréhension consciente des mécanismes du fonctionnement de la langue française (grammaire, communication, formes simples du discours, ...) en tenant compte des attentes du cycle secondaire qualifiant. C'est dans ce cadre que la langue française joue un rôle primordial dans les projets de l'apprenant qui se trouve, au terme du cycle collégial, dans l'obligation d'opérer des choix concernant son cap d'orientation de scolarité (*les disciplines scientifiques et techniques* ainsi que les disciplines de *la formation professionnelle* ne sont enseignées qu'en français uniquement, les disciplines *des lettres et des sciences humaines* sont généralement enseignées en arabe).

À l'issue du cycle secondaire collégial, l'apprenant marocain devrait être capable d'identifier, de comprendre et d'analyser une diversité des formes simples de discours : les formes simples du récit et le texte descriptif en première année, le discours des médias et le texte théâtral en deuxième année et enfin les formes épistolaires et le roman en troisième année. Ces formes simples du discours correspondent aux compétences assignées dans ce cycle scolaire et la mise en œuvre des contenus qui y sont proposés aboutit à la maîtrise des capacités fondamentales permettant au collégien marocain le développement des compétences suivantes : *la compréhension et la production de l'oral* ainsi que *la compréhension et la production de l'écrit*.

Après s'être familiarisé aux formes simples du récit en première année, le collégien marocain passe à deux types de contextualisation en deuxième année, il s'agit, en première période de la mise en œuvre de la pratique langagière de la narration et de la description dans des discours qui relèvent de la presse écrite.

Il en va de même pour le genre théâtral, en deuxième période, qui prône la mise en valeur de la narration et de la description dans un contexte qui amalgame la pratique langagière et l'aspect esthétique et artistique de la langue française, il est à noter que les textes-supports proposés dans le manuel scolaire de la deuxième année collégial au contexte marocain relèvent de la comédie Moliéresque, nous citons *L'Avare*, *Les Fourberies de Scapin* et *Le Bourgeois Gentilhomme*. C'est la raison de base qui nous a tant motivée pour produire cette contribution.

Le genre théâtral au secondaire collégial marocain s'avère un moyen pédagogique fructueux qui sollicite des savoirs et des savoir-faire de différents aspects et qui propose une mobilisation des acquis privilégiant l'épanouissement intellectuel et l'ouverture à des horizons culturels et interculturels. Cette ouverture à l'universalité préconisée par les législations officielles en éducation n'est qu'une facette parmi d'autres de l'approche interculturelle dans la didactique du français langue étrangère (désormais FLE) qui plaide pour la mise en évidence des contenus d'ordre interculturel dans les programmes à enseigner étant considéré que l'enseignement de cette langue au contexte marocain se réduit à des objectifs concrètement et explicitement linguistiques et plus ou moins interculturels.

2. Théâtre Moliéresque, interculturalité et compétence interculturelle

En didactique du français langue étrangère, le genre théâtral s'avère une forme artistique et dramatique qui pourrait servir à des fins pédagogiques et didactiques plurielles. Il demeure, sans doute capable de susciter chez le collégien marocain la motivation et la curiosité d'apprendre le français ainsi que la culture cible qu'il véhicule du moment que personne ne peut douter la corrélation entre *langue* et *culture*. En français, comme toute langue au monde, « le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie (...). Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture » (Denis, 2000 : 62). Cette langue véhicule et transmet des signes et indices culturels de ses natifs. Comme le déclare Porcher, « toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois productrice et le produit » (Abdallah-Pretceille, Porcher, 1995 : 9-10). En partant de l'idée que chaque langue reflète sa propre culture, Abdallah-Pretceille rejoint Porcher :

L'interrelation de la langue et de la culture, depuis longtemps reconnue par les ethnologues et les anthropologues, est considérée comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante. Il ne s'agit plus de juxtaposition des apprentissages, mais de complémentarité ; le culturel sous-entend la linguistique et réciproquement (Abdallah-Pretceille, 1996 : 170).

Dans ce sens, le texte théâtral peut être considéré, comme le rappelle Collès, « comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel. » (Collès, 2007 : 64-65). Il constitue également un support avantageux qui promeut l'apprentissage d'une esthétique littéraire ainsi que des valeurs morales variées et un *document authentique* (Cuq, Gruca, 2005 : 431) capable de développer chez le collégien marocain les compétences communicative, linguistique, langagière et interculturelle.

L'introduction du texte théâtral au secondaire collégial promeut la perspective actionnelle qui met l'apprenant marocain au centre du processus de l'enseignement apprentissage. Également, elle met en œuvre 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 dramatique qui implique le collégien à découvrir le *Soi* et l'*Autre* ainsi que sa culture que véhicule la langue cible, qui n'est que le français de ce cas, et à éclipser les stéréotypes et les clichés culturels qui sous-tendent l'enseignement-apprentissage de cette langue « *Autre* » (terme préféré à « *étrangère* »). Dans cette réflexion interculturelle qui s'amorce, Blanchet rejoint cette idée en rappelant que « l'enseignement-apprentissage des langues-cultures Autres se donne pour mission, au-delà de l'objet langue-culture lui-même de participer à une éducation générale qui promeut le respect mutuel par la compréhension mutuelle » (Blanchet, 2004-2005 : 15).

Dans cette perspective, nombreux chercheurs en didactiques des langues-cultures et praticiens s'accordent sur le fait que le genre théâtral en classe du français mobilise l'expression linguistique ainsi que la curiosité culturelle des apprenants. Bulloz rappelle que « la nature du théâtre comme art développe une forme de connaissance de Soi et du monde, les auteurs inventent des manières de dire qui peuvent changer nos manières de penser, mettre en cause nos certitudes, développer nos capacités d'adaptation et de compréhension » (Bulloz, 2007 : 127). Beacco rejoint Bulloz et ajoute que « le texte théâtral représente une opportunité de développement de cette curiosité de découvrir des nouvelles valeurs morales, des croyances et de s'ouvrir à l'altérité et à l'étrangeté en tant qu'aspects de la décentration identitaire » (Beacco, 2018 :). Sa lecture et son interprétation permettraient d'apprendre des connaissances d'autres cultures, de se décentrer par rapport à son propre référentiel socioculturel et d'appliquer un enseignement-apprentissage interculturel.

L'apport du théâtre en tant qu'activité d'apprentissage sur la didactique de l'interculturel est considérablement multiple sur les plans communicatif, linguistique, développemental, personnel, social, interpersonnel, cognitif et interculturel. En plus, la pratique théâtrale s'avère un vecteur qui rend l'apprenant

capable d'interagir avec les autres, que ceux-ci aient les mêmes traits communautaires et culturels ou des traits différents et distincts que ceux de l'apprenant. En ce sens, « la présence du théâtre à l'école est fondamentale : sa pratique est un excellent moyen pour la personne de l'élève d'être en relation avec lui-même, les autres et le monde¹ ».

L'interculturel ou encore l'interculturalité deviennent des notions en vogue qui revêtent une importance cruciale notamment après la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) en 2001. Rappelons que ce document de référence, tout en insistant sur la dimension actionnelle aussi bien que la dimension interculturelle avance que « l'objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de la langue et la culture » (CECR, 2001 : 9). Il en résulte que « les compétences linguistiques et interculturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'Autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire » (Op. cit : 38).

En effet, 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* présenté par sa langue étrangère ainsi la capacité de gérer les situations d'échange interculturel et les malentendus qui sous-tendent.

Le CECR a repris la notion d'interculturalité, l'a développée et puis l'a mise au service des enseignants de la façon suivante :

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 » (Op. cit : 11).

En ce sens, l'acquisition de la compétence interculturelle permet 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*. La compétence interculturelle, selon Coste, est « un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être par le contrôle est la mise en œuvre des moyens langagiers formel de s'informer, de créer d'apprendre, de distraire, de se faire et

de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé » (Coste, 1997 : 8). De surcroît, « la compétence interculturelle s'avère une notion qui témoigne de la profonde adaptation des traits propres aux collégiens marocains aux nouveaux aspects culturels propres à l'Autre. » (Abbas, s.d.). *La volonté et la capacité des collégiens marocains d'aller dans cette aventure interculturelle les incitent à garder l'estime pour leur culture et aussi à prouver de l'intérêt pour la culture de l'Autre. C'est ce que nous avons abordé au-dessus quand nous avons abordé la conscience culturelle des apprenants et leur capacité de s'ouvrir à l'Autre et de coexister avec lui dans un espace pédagogique ou encore social plus ouvert.*

En classe du français langue étrangère, que Zarate définit comme étant « un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation » (Zarate, 1995 : 11) au contexte marocain, le collégien est livré à une langue et à une culture « *Autres* » qui sont capables de développer chez lui une compétence interculturelle considérée comme une troisième culture, celle de l'apprenant, basée sur un compromis entre sa propre culture et la culture cible. Dans ce sens, Kollarova propose le schéma suivant : (Kollarova, 2000 : 7).



Figure 1 : La compétence interculturelle de l'apprenant

Étant donné sa puissance esthétique et culturelle, le théâtre du célèbre Jean-Baptiste Poquelin dit Molière est bien évidemment programmé dans le manuel scolaire de la deuxième année collégiale intitulé « *Le français au collège* » et à travers les comédies suivantes : *Le bourgeois gentilhomme* (1670), *L'avare* (1668) et *Les fourberies de Scapin* (1671). Il permettrait de s'aventurer dans le temps et dans l'espace et met en valeur le théâtre classique pour rendre compte de certains phénomènes de la société française et vivre une expérience esthétique inédite.

La compréhension, l'interprétation de ce texte théâtral ainsi sa mise en scène se concrétisent en fonction de l'univers des références de l'apprenant marocain (lecteur et comédien), alors elles sont fortement influencées par la culture maternelle, (d'origine). Celle-ci confronterait le monde de l'*Autre* en procédant à la découverte et à la comparaison. Ce fait permettrait au collégien de relativiser le statut de sa propre culture (le principe du relativisme interculturel) et de vivre une expérience interculturelle riche et enrichissante.

Réputé de son génie dans ses créations théâtrales et de la résonance de ses pièces siècle après siècle, Molière reste un des dramaturges les plus lus, les plus traduits et les plus joués. Ses pièces de théâtre sont dotées d'un pouvoir esthétique et comique exceptionnel du moment qu'elles abordent des sujets représentant la société française et qui touchent en profondeur la nature humaine, ainsi qu'elles mettent en scène la satire des comportements des personnages et leurs valeurs (pédants, snobs, dévots, ...). Cette réalité, qui est toujours présente dans les pièces de Molière, est valable dans toutes les époques et concerne bien non seulement la société française mais aussi les autres sociétés, la société marocaine en l'occurrence. Ces particularités expliquent les raisons du succès ininterrompu de l'œuvre de Molière jusqu'à présent.

Certes Molière est un dramaturge classique du XVII^e siècle, pourtant ses pièces de théâtre trouvent toujours un écho de la part des apprenants du moment qu'elles mettent en scène des personnages en leur créant un archétype atemporel et universel qui pourrait avoir des profils identiques dans les autres sociétés et cultures. Dans la tradition orale marocaine, par exemple, nombreux sont les personnages qui partagent les mêmes traits de personnalité de *Monsieur Jourdain*, de *Scapin* et d'*Harpagon* s'intéressant plus aux apparences qu'à l'essence ; au paraître qu'à l'être ; ces personnages existant dans leur univers socioculturel, facilitent aux collégiens de jouer leurs rôles de comédiens lors de l'activité théâtrale, ceux-ci trouvent susceptible et enthousiaste la genèse des caractères et aussi des habillements. Dans cette perspective, la mise en scène des travers de la société française, notamment la classe bourgeoise de l'époque Moliéresque, dans un contexte d'énonciation marocain linguistiquement et culturellement originel et différent s'avère une cristallisation avantageuse de l'interculturel. La mise en exergue des personnages ayant des imperfections des caractères humains en vue de les corriger par le rire et le comique amène parallèlement les apprenants collégiens à se plonger dans les travers de la société et de la culture marocaines et d'en faire objectivement des réflexions comparativistes, des analyses et des critiques. En plus, le focal des enseignants et de leurs apprenants devrait porter sur l'articulation des procédés suivants : *le comique de mots* (les jeux de mots, les calembours, les grossièretés,

les accents, les prononciations) *le comique de situation* (la mise en scène des rencontres inattendues, des quiproquos, des malentendus, des déguisements, *le comique de gestes* (les gesticulations des personnages, les chutes, les bastonnades), *le comique de caractère* (les traits caractéristiques moraux, les défauts et les travers des personnages) pour atteindre le plus possible les objectifs interculturels préconisés. La déclamation de la prononciation de la langue de Molière consistant à faire rouler les « r » et à recourir à une gestuelle, la musique, le décor, les costumes devraient être mis en évidence en vue d'informer historiquement sur la société en question.

De par sa perspective humoristique et sa fonction sociale, le théâtre Moliéresque fonctionne comme étant une structure de représentation identitaire et un ciment idéologique conférant plus de cohésion sociale dans telle communauté en se moquant des personnes qui imposent leurs idées religieuses ou que le monde tourne autour d'elles. Il se moque d'un certain type de personnages et de certaines valeurs issues de la religion et de la société française, à cette époque-là, comme le mariage arrangé et/ou forcé par les parents qui négocient en premier lieu la dot ainsi l'obéissance des femmes à leurs maris. Ces réalités s'avèrent toujours contemporaines et suscitent des interrogations et des discussions au sein même de la société marocaine et entre les apprenants filles (dont leur pourcentage en classe est le plus élevé) et garçons en classe du FLE au collège marocain. Certaines transformations des comportements (l'importance de la religion, le phénomène féministe, ...) que connaissent actuellement les sociétés ont déjà été évoquées et valorisées par Molière à son époque. Ces éléments confirment l'aspect culturel contemporain de l'œuvre Moliéresque qui aborde des sujets, des réflexions sociales, morales ou politiques à travers des thèmes légers et des situations amusantes présents exactement aujourd'hui et aussi son écho toujours continu à toutes les époques qui se croisent en lui.

Le théâtre Moliéresque demeure un document culturel en soi, l'enseignant du FLE pourrait, selon le contenu de la pièce, aborder certains faits de société (*avarice, mariage arrangé, bourgeoisie, hypocrisie sociale, ...*) qui pourrait servir d'activités d'analyse et notamment d'activités de comparaison dans les deux cultures en contact, celle de l'apprenant et celle du texte. Il permettrait de s'approprier de l'habitus culturel de l'*Autre* du moment qu'il met en œuvre une structuration subordonnée de la parole scénique riche et imagée et de la gestualité (corporalité) adaptative à un maniement intelligent du texte théâtral. Il incite un détachement du *Soi* culturel pour le métamorphoser (processus de déconstruction et de construction) enfin en un rapprochement palpable avec l'*Autre* culturel. Partant de ce sens, Pierra dit que « cette parole scénique met en jeu la simultanéité d'éléments et articule verbal, non verbal et paraverbal par les dialogues, les indications scéniques, la gestuelle »

(Pierra, 1998 : 110). Par conséquent, l'apprenant est appelé à mettre en exergue ses acquis et ses talents corporels et langagiers pour pouvoir transposer un produit culturel écrit et oral spectaculaire.

3. Contraintes techniques et pistes interculturelles

Dans cette dernière partie de notre article, il nous a paru évident de corroborer nos assertions à travers des exemplifications inspirées de notre quotidien professionnel pour pouvoir suggérer des pistes didactiques à des fins interculturelles que les enseignants du FLE au collège marocain pourraient mettre en œuvre en vue de promouvoir et réaliser une compétence interculturelle au profit de leurs apprenants. Pourtant, il est tout d'abord important de souligner des entraves sérieuses qui freinent le processus de l'enseignement-apprentissage de l'interculturalité via le texte et la pratique théâtraux.

4. Considérations désavantageuses

Nombreuses sont les contraintes qui entravent la réalisation de l'application d'un enseignement-apprentissage interculturel au collège marocain. Suivant notre expérience professionnelle de longues années dans le secondaire marocain et celle de plusieurs collègues, il est important de soulever les blocages inhérents à l'enseignement-apprentissage de la compétence interculturelle chez les collégiens marocains par le genre théâtral. Ils sont généralement dus à l'insuffisance du temps scolaire, au manque flagrant et/ou à l'absence des moyens ; d'amphi ou d'auditorium dédié pour ce genre d'animation culturelle, au déficit des niveaux des collégiens, ainsi que la non-conformité des programmes consacrés au projet théâtral aux attentes interculturelles des enseignants et de leurs apprenants.

En ce qui concerne le temps consacré à l'activité théâtrale, il est généralement insuffisant, les concepteurs des manuels scolaires de FLE accordent très peu de temps et de place à l'enseignement-apprentissage de l'interculturel par le théâtre. Ainsi, les praticiens insistent sur l'écart existant entre la perspective théorique du théâtre qui l'emporte sur la perspective pratique dans le manuel de la 2^e année secondaire collégiale, objet de cette recherche, dans ce cas, l'exercice théâtral devient trop théorisé (Abbas, s.d.) et les objectifs interculturels des activités en question restent plus ou moins atteints. Un autre écart tangible réside entre les objectifs des activités d'apprentissage par la pratique théâtrale et les obstacles sérieux du terrain dans le collège marocain : programmes incompatibles avec les besoins réels des apprenants, déficit de leurs niveaux, démotivation, ...).

Quant à la contrainte de la disponibilité de moyens concrets servant à la mise en

pratique des scènes théâtrales à des fins interculturelles, il est important de noter que la quasi-totalité des collèges marocains, notamment dans la région sud-est où nous exerçons) ne dispose pas de ces moyens relatifs à l'habillement et au décor des scènes. Le théâtre est avant tout une mise en scène que l'on peut jumeler à la notion « *pratique* » qui exige des moyens nécessaires, paradoxalement dans cette optique, le collégien marocain devrait bien écouter le dialogue en vue de prononcer les mots et puis les dramatiser (débit, intonation, accent, ...) et l'enseignant deviendrait *un intermédiaire culturel* entre la culture de l'apprenant et celle manifestée dans le texte (Byram, Zarate, 1997 : 9). La présence des supports didactiques audiovisuels joue une fonction capitale dans l'acquisition de l'oral qui constitue en corrélation avec l'habillement et le décor un voyage à la culture de l'*Autre*. Ces supports pourraient aider les apprenants à mieux se voir et se mettre dans la culture et dans la civilisation de l'*Autre*.

Il est indubitable que les activités théâtrales constituent un moyen facilitateur dans la didactique du FLE et de l'interculturel, pourtant il semble difficile de les exercer concrètement dans le cas où les enseignants éprouveraient des insatisfactions au sujet de la réalité empirique de ces activités. Beaucoup de praticiens du métier, au contexte marocain, insistent sur l'absence de formation universitaire et professionnelle continue à l'enseignement de l'interculturalité en général, et à l'utilisation de l'approche communicative et actionnelle dans le théâtre en particulier. Paradoxalement, les enseignants sont censés mettre en pratique les pièces de théâtre, par conséquent, ils se débrouillent en faisant de l'auto-formation dans ce sens et cherchent des pistes didactiques à suivre en vue de sortir de cette situation répréhensible de la pratique théâtrale. Cette contrainte remet en question tout le processus de l'enseignement-apprentissage du FLE et de l'interculturel au collège marocain et recommande aux concepteurs des programmes et manuels scolaires de mettre en valeur la pratique théâtrale et d'y fixer des objectifs pratiques et réalisables notamment en matière des contenus interculturels à enseigner.

Il reste une dernière contrainte importante à évoquer : le théâtre n'est pas un art qui a concrètement et explicitement un ancrage culturel dans le patrimoine marocain et dans les établissements scolaires notamment, malgré l'existence de plusieurs formes dramatiques embryonnaires comme la « *Halka* » et le « *Boughanim* » qui font partie de la tradition orale marocaine.

5. Pistes didactiques à des fins interculturelles

En premier abord, les enseignants du FLE devraient insister sur la présence du matériel pédagogique et engager les acteurs et décideurs du domaine éducatif marocain à mettre les espaces, les outils et les moyens adéquats (auditorium,

documents, audiovisuels, décor, habillement...) à leur disposition et à la disposition de leurs apprenants permettant de ritualiser la pratique théâtrale. Ainsi, ils devraient plaider pour réduire le plus possible l'effectif des élèves en classes qui pourrait aller parfois jusqu'à 40 ou 45 apprenants par classe afin de pouvoir entreprendre à bon escient les activités théâtrales et de concrétiser l'interculturalité en classe du FLE.

L'enseignant du FLE devrait considérer le théâtre comme étant un projet interculturel en soi et faire acquérir à ses apprenants collégiens la singularité artistique du genre théâtral et le distinguer des autres supports proposés dans le manuel scolaire. En effet, cette particularité permettrait de motiver les apprenants à jouer des mises en scènes qui transposent l'histoire culturelle, littéraire et civilisationnelle de l'*Autre* qui n'est que la société française du XVII^e siècle dans ce cas par le biais des travaux du groupe. Cette méthode de travail pourrait créer une atmosphère ludique d'interaction, d'argumentation, de dynamique interculturelle, d'animation et de bonne articulation à travers des activités variées visant l'aptitude de sociabilité et d'échange entre les cultures maternelle et cible et la prise de conscience de la diversité culturelle véhiculée par le FLE. En ce sens, les activités de comparaison des deux cultures et de l'argumentation défendant les caractéristiques des deux cultures s'avèrent plus avantageuses pour la réalisation d'un apprentissage interculturel. Dans cette optique thématique, il s'avère important d'adapter les thèmes théâtraux à enseigner au vécu social et au besoin interculturel des collégiens.

L'enseignant du FLE devrait veiller à habituer ses apprenants à s'exprimer et à articuler correctement la langue de Molière ou de l'*Autre* et à fortifier la confiance en soi des collégiens et leur sociabilité en apprenant la culture de l'*Autre*, à développer leurs gestualités, à « oser faire face à des nouvelles situations de communication, à éveiller l'intérêt et l'enthousiasme de ces apprenants, à prolonger dans l'expérience théâtrale » et enfin aller découvrir certains autres dramaturges français et marocains d'expression française et leurs textes. (Abbas, s.d. : 10).

Pour des fins interculturelles, l'enseignant est appelé à *analyser les morphologies et les fonctions épistémologiques des contacts culturels présents dans la construction et dans l'énonciation du discours théâtral scénique Moliéresque en réunissant les notions provenant de l'anthropologie, de l'ethnoscénologie et de la sociologie du spectacle. Il faut travailler aussi la langue, le corps, l'enseignement et l'interculturalité.* (Abbas, s.d. :5).

Il est jugé nécessaire de faire bénéficier les enseignants du FLE *des journées de formation continue en vue de s'acquérir plus de maniabilité* et de facilité dans l'enseignement du texte et des pratiques théâtraux à des fins interculturelles « tout en incorporant les approches communicative et actionnelle » (Abbas, *Ibid.* :10-11).

Conclusion

Au terme de ce tour d'horizon, nous pouvons déduire que le genre théâtral, la comédie Moliéresques en l'occurrence, et sa pratique en classe du FLE au collège marocain constituent un médium didactique qui contribue à l'acquisition et au développement de la compétence interculturelle des apprenants collégiens et qui mobilise leurs attitudes verbales et corporelles en les amenant à vaincre leur timidité et à fortifier la prise de parole en public et leur estime de soi. C'est dans la les activités théâtrales en classe du FLE que les apprenants arrivent à apprendre et à s'amuser en imitant l'*Autre* et sa culture et en présentant la leur. Par ailleurs, travailler par *des ateliers* fournit aux apprenants ainsi que leurs enseignants des stratégies incitant à adopter des nouvelles techniques d'enseignement-apprentissage du FLE par le genre théâtral et d'aborder les notions qui se nourrissent de l'interculturalité en vue de mieux les travailler. Cette visée constitue un élément fort de l'éducation à l'interculturel œuvrant à revitaliser la motivation des collégiens marocains.

Il est toutefois évident de rappeler que l'approche interculturelle, au collège marocain, pourrait faire face à certains obstacles d'ordre linguistique (parlers divers), psychologique, culturel (arabité et amazighité) ou encore religieux qui entravent la performance théâtrale d'un tel trait culturel propre à la culture cible ou d'une didascalie dans son contexte entier. Pourtant, l'enseignant du FLE se porte guide à ses apprenants collégiens en vue de mobiliser leur conscience de l'importance inédite du genre théâtral dans la formation et dans le perfectionnement de leurs capacités cognitives, sociales et interculturelles.

In fine, il faut accorder à la pratique théâtrale ses lettres de noblesse en revendiquant la disponibilité de l'espace et des moyens indispensables à l'exploitation et à la concrétisation du genre théâtral à des fins interculturelles. Ainsi, il faut mettre en œuvre l'exercice théâtral considéré comme étant un moyen de communication avantageux combinant la parole et l'action. En définitive, l'enseignant est appelé à mobiliser la créativité individuelle et collective de ses apprenants leur permettant le perfectionnement de leur imagination et la motivation quant au genre théâtral et de s'incliner positivement et activement dans le processus de l'enseignement apprentissage de l'interculturel via le genre théâtral en tant qu'activités d'apprentissage à des fins multiples.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, p. 9-10.
- Abdallah-Pretceille, M., 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Abbas, M. [s.d.]. « Impacts de la didactique ludique du FLE sur le pari interculturel en Algérie : pratique théâtrale en classes de la 2^e année secondaire ». Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem. [En ligne] : www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/385/1/1/56015 [consulté le 30 août 2022].
- Alix, C., Lagorgette, D., Rollinat-Levasseur, E.-M. (dir). 2013. *Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Université de Savoie. Laboratoire LLS.
- Bardin, L. 2007. *L'analyse du contenu*. Paris : PUF.
- Beacco, J-C. 2018. *L'altérité en classe de langue : pour une méthodologie éducative*. Paris : les éditions Didier.
- Blanchet, Ph. 2004. *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Université de Rennes 2 Haute Bretagne.
- Bonardi, C., Roussiau, N. 1999. *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.
- Bullot, F. 2007. *Lire et représenter des scènes de théâtre contemporain des trente dernières années dans l'enseignement universitaire américain*. In : *Didactique du FLE et de l'interculturel : Littérature, biographie langagière et médias*. Colles, L. Develotte, Ch. Geron, G. Thauzer-Sabatell, F. (dir). Louvain-la-Neuve.
- Calvet, L-J. 1994. *Les voix de la ville, introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris : Payot.
- Camilla, B-B., 2011. *Théâtre et interculturalité : Sémiotique de la diversité*. Editions universitaires européennes. Expéditeur : Irish Booksellers (Rumford, ME, Etats-Unis).
- Colles, L. 2007. *Enseigner la langue-culture et les culturèmes*. Québec français, p. 64-65.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Strasbourg : Unité des Politiques Linguistiques.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cuq, J-P., Grucca, L. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Denis, M. 2000. *Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue*. Dialogues et cultures, n° 44, Orecchionni, C. 1996. *La Conversation*. Paris : Le Seuil.
- Payet, A. 2010. *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : CLE International. Coll. Techniques et pratiques de classe.
- Petrova, S. 2012. « Introduction de l'interculturalité dans l'enseignement du FLE et de la civilisation/culture française ». *Le français à l'université*, 17^e année, n° 04. [En ligne] : <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1429> [consulté le 30 août 2022].
- Pierra, G., 1998. *Chemins de paroles : d'une pratique théâtrale en Français langue étrangère. Vers une esthétique de l'expression*.
- Pierra, G., 2017. « Le théâtre, la musique... Des arts puissamment liés à la parole à travers les langues ». Préface, *Synergies Espagne*, n° 10, p. 7-9. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne10/preface.pdf> [consulté le 30 août 2022].
- Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Centre national de documentation pédagogique. Hachette éducation.

Porcher, L. 2004. « L'interculturel, quoi qu'on dise ». *Les cahiers de l'Asdifle*, n° 15. *Français et insertion*. Actes des 31^e et 32^e rencontres. Paris : Asdifle.

Pruner, M. 2003. *L'Analyse du texte de théâtre*. Paris : Nathan.

Xie, Y. 2008. « Des représentations de la France à leur utilisation dans la classe de la langue ». *Synergies Chine*, n° 3, p. 169-178. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine3/xieyong.pdf> [consulté le 30 août 2022].

Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Sitographies [Sites consultés le 30 août 2022].

https://www.ac-paris.fr/serail/mcms/s2_460239/comment-utiliser-le-theatre-l-oral-et-l-ecrit

https://www.coe.int/t/dg/linguistic/Source/SourcePublications/CompetenceSocioculturelle_FR.doc

Textes ministériels

1. *La Charte Nationale d'Education et de Formation*. 1999. Royaume du Maroc. Commission Spéciale Education et Formation.

2. *Le Livre Blanc*. Royaume du Maroc. 2002. Ministère de l'Education Nationale. Commission de Révision des Programmes Educatifs Marocains de l'enseignement primaire, secondaire collégial et qualifiant.

3. *Les Programmes et Orientations Pédagogiques Spécifiques à l'enseignement du français au secondaire collégial*. 2009.

Note

1. https://www.ac-paris.fr/serail/mcms/s2_460239/comment-utiliser-le-theatre-l-oral-et-l-ecrit [consulté le 30 août 2022].