

# **L'enseignement de la littérature dans le secondaire qualifiant marocain à partir des textes officiels : une étude interdisciplinaire**

**Rachid Souidi**

*Université Ibn Tofail, ESEF-Kénitra, Maroc*

## **Introduction**

Notre vision dans cet article est de retracer l'évolution de la littérature et de décrire son état actuel à travers l'interrogation des disciplines arabe et français à la lumière des textes officiels. Sans être exhaustive, cette réflexion gagnerait à être enrichie par des recherches qui y apporteraient plus d'éclairage. Insuffisant, notre travail est on ne peut plus indispensable. S'il se contente de survoler une ère temporelle d'un peu plus de six décennies - il ne peut rendre compte de l'ensemble des réalités des choix pédagogiques et des raisons de toutes les orientations ou de leurs contextualisations -, il a le mérite de toucher à une question d'actualité, mineure pour la recherche scientifique en éducation, en fournissant des informations sur le statut de la littérature, l'organisation des cursus et la configuration de la discipline ; finalités, objectifs, contenus et méthodes sont visités.

Nous avons donc trouvé juste de lire et d'interpréter l'évolution de cette sous discipline – la littérature et son enseignement dans les IO du secondaire marocain – depuis soixante-deux ans.

Le discours didactique au Maroc est, sans conteste, fortement tributaire des prescriptions ministérielles. Cette force de saturation du discours officiel est liée au poids d'un holisme sociétal qui agit sur le registre éducatif autant que sur les registres politique et social. Les discours académiques susceptibles de concurrencer ou de moduler le discours institutionnel sont évincés au profit d'un « esprit d'exécution » des consignes, généralisé, installé. En effet, malgré la création des AREF<sup>1</sup> en 1987, le système scolaire demeure fortement centralisé. Les programmes, les contenus d'enseignement et les manuels sont prescrits par le Ministère. Cela donne lieu à une standardisation qui va jusqu'à l'uniformisation des rythmes de réalisation des progressions et des curricula. S'ensuit un dispositif d'évaluation où les examens normalisés sont multiples, similaires.

De ce fait, les enseignants éprouvent beaucoup de difficulté à respecter les principes pédagogiques directeurs de la didactique « moderne » en particulier celui, nodal, concernant la priorité à accorder à l'épanouissement intellectuel du sujet-élève. Dans un contexte à forte teneur prescriptive, l'intérêt porté au savoir prévaut sur celui porté à l'élève, le développement de « la raison » individuelle est alors secondarisé au profit de l'évaluation de sa capacité à emmagasiner des connaissances. A ce problème s'ajoute l'écart affiché entre ce qui est prescrit et ce qui est effectivement réalisable, ou réalisé, en classe. En l'absence de priorités

---

<sup>1</sup> AREF : Académies Régionales d'Éducation et de Formation.

didactiques, cet écart se trouve comblé de façon aléatoire, il dépend de l'expérience et des compétences professionnelles de l'enseignant.

En nous intéressant de près à l'évolution de l'enseignement du français et de l'arabe au Maroc à travers l'étude des Instructions officielles, nous distinguons cinq périodes dans l'histoire de cet enseignement. Elles correspondent, pour ce qui est de la discipline « français », aux révisions que connaissent les programmes et les prescriptions françaises en la matière et aux développements de la théorie littéraire et linguistique dans le champ culturel français. Des disparités existent cependant entre les deux disciplines arabe et françaises que nous exposons dans ce texte. Dans les années 50-60, le modèle traditionnel basé sur les modèles littéraires persiste, il est suivi dans les années 70 par la promotion du modèle structural et par l'installation d'un enseignement rénové à base de la communication dans les années 80. Les années 90 connaissant une révision des programmes par l'adoption de la PPO<sup>2</sup> supplantée aussitôt par l'APC<sup>3</sup> depuis l'avènement des années 2000 à nos jours.

En centrant notre recherche sur l'enseignement de la littérature, nous espérons pouvoir apporter des éclairages sur ce schéma évolutif et révéler les lieux de complexité et les enjeux derrière ces différentes perspectives institutionnelles. Nous proposons d'abord une description de la place réservée à l'enseignement de la littérature arabe dans les instructions officielles les plus significatives avant de procéder à la synthèse de l'enseignement du français selon les périodes. Un cadrage théorique et conceptuel chapote cette réflexion.

## 1. Cadrage théorique

Sans nous attarder aux conditions théoriques de texte, nous nous contentons de référer aux ressources sur lesquels nous nous sommes fondé pour le mener.

D'abord la littérature, elle est selon Barthes « ce qui s'enseigne », « ce que les autorités (les professeurs, les éditeurs) incluent dans la littérature » (Compagnon, 1998), elle ne prend forme, existence qu'à travers son enseignement, à travers des instructions officielles en perpétuel changement, « qui fixent les buts momentanément assignés par l'instance politique aux enseignants de littérature et qui leur indiquent des moyens d'atteindre ces but-là » (Dumortier, 2017). C'est à juste titre l'objet de ce texte. De nombreux chercheurs en didactique dont Dufays, Ronveaux, Schneuwly, Reuter, Ahr, Dumortier, Daunay, Langlade, Rouxel, etc. se sont tous intéressés aux développements multiples qu'ont connues les instructions officielles et les ont analysés.

Notre perspective ici est interdisciplinaire, elle porte sur l'enseignement de la littérature en disciplines arabe et français tel qu'officiellement conçu. Ces deux champs disciplinaires se relient organiquement aux autres champs disciplinaires, puis la littérature relie « *par le biais de la représentation du monde, à l'ensemble des discours et des savoirs, disciplinaires ou non, qui constituent la noosphère, ce qui a pour effet de soumettre son champ disciplinaire à une alternance de périodes d'expansion et de compression* » (Biagioli, 2017). L'interdisciplinarité n'est pas l'interdidactique, cette dernière est constituée d'« espace des transferts possibles de

---

<sup>2</sup> PPO : Pédagogie Par Objectifs.

<sup>3</sup> APC : Approches Par Compétences.

concepts spécifiques d'une discipline à une autre (ou d'autres), ceux-ci étant à transposer inter didactiquement en fonction de l'épistémologie scolaire de la (ou des) discipline(s) d'accueil » (Tozzi, 2001) alors que l'indisciplinarité est l'utilisation, l'association et la coordination des disciplines ciblées, dans une approche intégrée des problèmes et techniques en vue d'élaborer une représentation originale d'une notion, d'une situation ou d'une problématique (Clary et Giolitto, 1994).

Troisième orientation : Dufays (2013) distingue trois sortes de « sujets lecteurs » : 1°. un « lecteur subtil, créatif, inspiré, qui, fort de sa culture et de sa finesse, s'insinuerait dans les blancs du texte pour le « co-crée », savant ; 2°. un second renvoie « à l'idée d'un lecteur de «jouissance» (Barthes), déconstructeur (de Man), disséminateur (Derrida), transgressif (Bayard) », lettré et élitiste ; 3. un lecteur « ordinaire » effectif, considéré dans toutes ses réalisations, notamment celles qui relèvent de la participation affective, ce qui veut dire qu'un tel sujet lecteur pourrait très bien être « naïf » ou « faible », réel.

## **1. Les enjeux de l'enseignement de l'arabe**

### **1.1. La lecture dans les textes officiels**

Le discours didactique qui accompagne l'enseignement de l'arabe structure l'apprentissage de la lecture selon une progression allant du déchiffrage à la lecture littérale à la lecture littéraire. Cette progression se « dé-roule » au fil des cycles scolaires. « La lecture, écrit M. 'El Barhami, est l'observation de l'ensemble des signes compris dans le lu et la compréhension des rapports qui les unissent »<sup>4</sup>. Ces signes ne peuvent correspondre à un sens que si le lecteur utilise un ensemble d'« opérations intellectuelles » qui lui permettent de passer, respectivement, de la « lecture littérale » à la « lecture littéraire ».

L'acquisition de la compétence de lecture est planifiée sur deux périodes. Le déchiffrage et la lecture littérale sont les objectifs prioritaires des cycles primaire et collégial, La lecture littéraire est au centre de la discipline pendant les trois années du cycle secondaire.

Une lecture diachronique des orientations pédagogiques, de 1951 à 1987 (période pendant laquelle les prescriptions officielles réunissaient les deux cycles) et de 1987 à 2007 (pour le cycle secondaire) permet d'étudier l'évolution des choix didactiques selon trois axes :

- les enjeux : des objectifs aux compétences,
- les corpus,
- les méthodes.

### **1.2. Enjeux et problèmes de l'enseignement de la lecture littéraire**

Les objectifs fondamentaux de l'enseignement de l'arabe sont définis dans le *Programme de l'enseignement arabe des lycées islamiques* publié en 1951, il s'agit

---

<sup>4</sup> El Barhami (1998) s'inspire ici de *La lecture comme jeu* de R. Picard sans le mentionner. In محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرآنية، السلسلة البيداغوجية رقم 4، دار الثقافة، 1998، ص. ٤٩.

- de doter l'élève de connaissances lui permettant, « si bien acquises », « une culture suffisante en sciences humaines et littérature arabe »
- de définir « les objets d'enseignement », à savoir l'enseignement religieux, les règles de la langue arabe, la lecture expliquée, la récitation, l'histoire de l'Islam et la traduction.
- et de définir la méthode d'enseignement ; il est demandé au professeur de simplifier ses leçons en se fondant sur son expérience de planification et de réalisation.

Les instructions ultérieures semblent suivre ces orientations de base tout en les adaptant à des considérations contextuelles : les manuels scolaires, publiés par le ministère de l'Éducation nationale, continuent d'être la ressource unique, exclusive, pour la définition des contenus. L'enseignement est malgré tout considéré comme un moyen de transmission du savoir des anciens pour « éclairer » les générations contemporaines, et le caractère techniciste et quantitatif des réformes est permanent. El Barhami déplore, à ce sujet, que ces réformes

« étaient pour longtemps constituées des mêmes éléments de significations sans que les objectifs qui les sous-tendent ne soient clarifiés pour autant. C'est pourquoi le relevé des différences entre les Recommandations pédagogiques ne dépasse pas le niveau quantitatif. Ce qui les distingue c'est essentiellement la proscription de quelques contenus ou leçons, les leçons les plus longues ont été synthétisées, comme si le concepteur s'était rendu compte que la particularité des Recommandations pédagogiques devait être la généralisation dont le principe d'établissement est l'économie, pour plus d'expérience »<sup>5</sup>.

L'objectif de l'enseignement de la littérature, de l'indépendance à nos jours, demeure donc inchangé : il s'agit de bâtir la culture scolaire des élèves sur le patrimoine littéraire arabe et marocain de façon à leur faire prendre conscience du poids et de la valeur de cette création à l'échelle de la civilisation universelle. Le projet de reconnaissance de la juste mesure de cette littérature vise l'appréhension par chacun d'une identité culturelle. La réalisation de ce double enjeu repose sur un projet pédagogique axé sur l'identification analytique des caractéristiques de l'écriture littéraire arabe.

C'est ainsi que les *Recommandations pédagogiques* de 1994 définissent les objectifs de l'enseignement littéraire en quatre points :

« renforcer les compétences acquises précédemment, notamment la lecture, l'observation du texte, la compréhension [...] ; amener l'élève à distinguer les formes et les fonctions de l'écriture littéraire ; l'amener à identifier les typologies génériques et thématiques à travers un corpus de textes puisé dans la littérature arabe classique ; l'exercer à la lecture méthodique » (*OP* 1994-1995).

Un décalage par rapport à cette visée est pourtant inscrit dans ces mêmes *Recommandations* et dans les *Orientations* de 2007 qui les suivent. Ces dernières, paradoxalement aux enjeux de l'enseignement de la littérature et de la lecture littéraire que nous venons de présenter, instituent le renouvellement de la pédagogie des disciplines à partir de l'adoption de la PPO et de l'APC. Le prétexte étant le dépassement des limites des pratiques enseignantes antérieures basées sur une pédagogie traditionnelle centrée sur l'enseignement et marginalisant l'apprentissage. Le

---

<sup>5</sup> El Barhami, 1998, *ibidem.*, p. 36.

temps est désormais pour le développement de compétences essentiellement linguistiques, communicatives, la littérature, la lecture littéraires ne sont que simple medium :

« il s'agit de former un élève capable de s'exprimer, maître des capacités qui lui permettent de réguler son comportement, ses orientations et de construire ses projets, maître des compétences d'argumentation, de communication et d'expression, d'organisation du travail et de recherche méthodique capable d'apprendre seul, de s'adapter aux changements et de les soumettre à ses besoins et à ceux de sa société... » (*OP arabe*, 2007, p. 30).

Ce renouvellement est dû au constat d'échec relevé par Abdelâziz Meziane-Belfkih<sup>6</sup>, président du COSEF<sup>7</sup> pour qui

« le décalage entre, d'un côté, les attentes des acteurs et de la collectivité, et de l'autre, la qualité de la réponse proposée par l'école s'est accentuée. [...] le système a commencé à montrer des signes prononcés d'inadéquation au regard des mutations que le Maroc a connues et qui ont touché à la fois son économie et l'ensemble des aspects de la vie sociale [...]. Ce constat fait l'unanimité, et le vocable « crise » devient un attribut d'usage courant dans l'ensemble des discours et analyses qui sont produits sur l'école marocaine d'aujourd'hui. »<sup>8</sup>.

Il répond donc à

« la nécessité de réaliser un enseignement correspondant à son environnement et débarrassé de ce qui en cause le vieillissement biologique et moral [...]. Vieillesse qui a rendu les contenus d'enseignement inadéquats au progrès dont les structures du savoir font l'objet. Les contenus ne répondent pas aux besoins culturels et économiques de la société, d'où la rupture entre l'école et son environnement social »<sup>9</sup>.

Le discours pédagogique marocain est désormais chargé de concepts et d'orientations appartenant au discours éducatif « mondialisé ». Il est structuré sur les notions de « compétence », de « construction autonome du savoir », d'élaboration de « projets individuels et collectifs ».

---

<sup>6</sup> Abdelaziz, Meziane-Belfkih (1944-2010), homme politique, lauréat de l'École Nationale des Ponts et Chaussées (Paris) et de l'Institut National des Sciences Appliquées (Lyon). Ingénieur civil, il a occupé plusieurs postes de responsabilité avant de devenir conseillers des rois Hassan II et Mohammed VI, il est nommé à la tête de la COSEF en 1999.

<sup>7</sup> Commission spéciale Éducation-Formation institution installée en mars 1999 par le roi Hassan II « dans le but d'adopter un système éducatif nouveau, démarqué des aspects négatifs des approches du passé et axé sur l'atteinte des objectifs de notre temps, [elle est] composée de personnalités autant averties que concernées par les questions d'éducation, d'enseignement et de formation et par tout ce qui s'y rattache.

Cette commission aura pour mission de proposer les choix fondamentaux qui permettront de réformer en profondeur ce secteur vital, conformément à notre but suprême de bâtir l'école nationale marocaine de demain, une école digne de prendre place dans le siècle prochain. », in Hassan II (1999), *Lettre à M. Abdelaziz Meziane-Belfkih*, 8 mars 1999. La COSEF a alors produit la Charte Nationale d'Éducation et de Formation (CNEF) en 2000 qui définit dix-neuf piliers d'intervention. Elle publie également son rapport en 2004 à la suite duquel elle a été remplacée par le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) en 2006, lui-même remplacé par le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) en septembre 2011 après la réforme constitutionnelle de 2011.

<sup>8</sup> Abdelaziz, Meziane-Belfkih, 2000), « *La charte nationale d'éducation-formation* », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 27 | 2000, p. 77. [En ligne] <http://journals.openedition.org/ries/2383>

<sup>9</sup> El Barhami (1998), *op. cit.*, p. 37.

L'enseignement de la littérature arabe est, sur le plan du discours prescriptif, institutionnel, entièrement traversé par les concepts de la « pédagogie moderne mondialisée ». Nous posons, à ce sujet, la question de l'ampleur des évolutions imposées et de leur capacité à correspondre aux nouvelles exigences, à commencer par la reconnaissance de la « raison individuelle ».

Sur le plan méthodique et malgré le poids des modèles et des normes, une grande importance est accordée aux exercices qui devraient permettre aux élèves de s'approprier personnellement le langage, les exercices doivent avoir la priorité par rapport aux cours magistraux ; en lecture une place de choix est accordée à la lecture méthodique, puisqu'une réelle évolution des priorités thématiques en faveur de préoccupations liées au concept de « sujet » est à souligner

Les préoccupations identitaires et panarabes ont cédé le pas à un intérêt grandissant pour les caractéristiques formelles. Les compétences seraient donc affaire d'identification et de pratique de procédés techniques. Les corpus s'inscrivent désormais dans la droite ligne de ces priorités. Les niveaux thématique et technique interfèrent avec un net avantage pour le second.

A l'issue de cette étude des débats didactiques et des prescriptions institutionnelles, nous remarquons

- une nette tendance à faire perdurer les démarches transmissives ;
- le caractère incontournable de l'évaluation de la valeur « littéraire » des textes à l'aune des valeurs morales ;
- la subordination de la lecture à l'exploitation d'outils techniques et de ressources documentaires ;
- le strict respect, contrôlé, de grilles méthodiques standardisées ;
- l'étude des documents critiques et des prescriptions ministérielles concernant la lecture en français a mené aux mêmes conclusions c'est-à-dire à la propension à la standardisation et à la canalisation.

## **2. Conception de l'enseignement de la littérature dans la discipline « français »**

### **2.1. Enseignement du français à l'aune des prescriptions officielles**

Les principes sur lesquels se fonde l'enseignement du français ont été posés en 1960. Ils sont restés inchangés de 1960 à 2007<sup>10</sup>. Durant ces cinq décennies, le MEN a publié une quinzaine de textes officiels<sup>11</sup>. Depuis 2007, le MEN n'a pas publié de Recommandations.

Les principes sous-jacents à ces recommandations peuvent être répartis en deux catégories de principes, directeurs et techniques, que nous résumons ainsi :

#### *2.1.1. Le statut utilitaire de la langue française est fixé dès la lettre/IO de 1960.*

---

<sup>10</sup> Le MEN n'a pas émis d'Instructions officielles depuis 2007.

<sup>11</sup> Différence avant 1991 (RP) et 2002 (OP) : accommodation lexicale (de 1960 à 1987, on parle d'Instructions officielles ; de 1991 à 1997 règne des Recommandations pédagogiques, de 1998 à nos jours, c'est l'ère des Orientations pédagogiques).

Le français est délesté de sa fonction « culturelle » pour ne plus être qu'un « moyen de contact », un « instrument d'étude ». Depuis le retour de l'arabisation en 1987<sup>12</sup>, il est enseigné au lycée particulièrement pour préparer les élèves aux études scientifiques supérieures enseignées en français, alors que la langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques au collège et lycée est l'arabe ; un revirement au profit du français dans les disciplines non linguistiques s'est imposé ces trois dernières années.

### 2.1.2. *La primauté de la langue sur la culture*

« il convient de réaffirmer la nécessité d'accorder la **priorité absolue** à l'acquisition de la langue, et qu'en conséquence, on s'est efforcé de structurer plus fermement l'heure réservée au langage et à l'expression et de faire en sorte que cet objectif ne soit pas oublié dans les autres heures, qu'il s'agisse des heures consacrées aux exercices écrits ou à la lecture et à l'explication d'un texte » (IO. 1974, p. 10).

Si la mission éducative, préoccupation pédagogique majeure, est soulignée, « de par sa position centrale dans le système éducatif marocain et de par ses objectifs généraux, l'enseignement secondaire est à la fois un parcours de formation et un processus d'éducation » (RP., 1994, p. 4), il n'empêche que le sens du concept d'éducation, dans l'enseignement du français, est défini dans ses strictes limites « communicatives » et « techniques » :

« Cette mission [éducative de l'école] dont les enjeux institutionnels n'échappent à personne, détermine l'esprit de ce type d'enseignement [secondaire], délimite sa sphère d'intervention, lui impose des choix et lui dicte des priorités. Pour l'enseignement du français, l'objectif fondamental est de contribuer à enrichir et à parachever la formation de l'élève de façon à le faire accéder à une autonomie suffisante dans la sphère où il est appelé à évoluer, qu'il s'agisse pour lui de poursuivre ses études supérieures ou de s'orienter vers la vie active. Or, pour que cette autonomie soit effective, l'élève doit disposer de trois types de savoirs : le savoir linguistique et culturel ; le savoir-faire qui se traduit, d'une part par des compétences communicatives orales et écrites, d'autre part, par des méthodes de pensée et de travail spécifiques ; le savoir-être, en d'autres termes, l'équilibre et l'épanouissement de la personnalité (confiance en soi, désir de progresser, gout de l'effort...) » (RP., 1994, p. 4).

---

<sup>12</sup> L'arabisation adoptée et menée dans les disciplines scientifiques, non linguistiques, au secondaire (collège et lycée) s'est révélée être un véritable fiasco et d'un danger sûr pour l'avenir de nombreuses générations et pour le Maroc. Cet état reprend les mêmes craintes exprimée par M. Behima, ministre de l'Éducation Nationale dans le gouvernement Bahnini à l'aube de l'indépendance. Celui-ci affirmait alors que « la généralisation de l'enseignement, son arabisation, son unification, sa marocanisation, conduites sans discernement, ont porté un grave préjudice aux enfants, à leurs familles, à leurs pays. Les objectifs étaient légitimes, mais ils auraient dû être poursuivis avec plus de clairvoyance, d'objectivité, de sérénité et dans le cadre d'une planification rigoureuse. Il paraît impossible de continuer cette politique qualitativement : la baisse de niveau s'accélérerait et atteindrait les enseignements secondaires et supérieurs, -et quantitativement les effectifs atteindraient en 1975-76 1660000 dans le 1er degré, 475000 dans le secondaire, 21000 dans le supérieur, les crédits de fonctionnement s'élèveraient à 942 millions de MAD soit le double de l'année 1965- 66, et les crédits d'équipement nécessaires seraient de 60 millions de MAD pour an. Or, l'Etat ne peut pas faire face à un tel accroissement des dépenses. Il faudrait également former chaque année 2000 instituteurs, 1400 professeurs du premier cycle et 600 professeurs du second ; or la formation actuelle est de 1200 instituteurs et de 400 professeurs par an. Les effectifs possibles en 1975 sont donc : 1564 000 pour le premier degré, 336000 pour le second, 19500 pour le supérieur, représentant un budget de 766 millions de MAD », Conférence de presse du 6 avril 1966. Les résultats fâcheux de ces orientations irréflechies ne se sont pas fait attendre, le constat émis par Grandguillaume est alarmant : « l'arabisation totale de l'enseignement primaire conduit à une impasse, puisqu'il sera impossible pendant de longues années d'enseigner les disciplines scientifiques en arabe », Dans Grandguillaume, Gilbert (2004), « L'arabisation au Maghreb », *Aménagement linguistique au Maghreb, Office Québécois de la langue française*, n° 107/ 2004, p.15-40.

Ce n'est donc plus le savoir qui doit guider les pas des élèves, mais surtout le rapport qu'ils peuvent entretenir avec l'environnement techno-scientifique. Le français doit se contenter d'assumer sa fonction instrumentale, communicative et permettre la transition secondaire/université. Ce constat vient contredire les premiers choix de l'enseignement de cette langue considérée étrangère malgré tout. Les *IO* de 1969, riche en domaines d'activité<sup>13</sup>, accordaient une importance particulière au corpus littéraire vu son rapport au développement de la maîtrise de la langue

« les textes inscrits au programme ont été choisis parmi des œuvres des XVIème, XVIIème, XVIIIème, XIXème, XXème siècles, il est clair que la connaissance véritable d'une langue, n'est pas complète sans celle des grandes œuvres qui, au cours des siècles, l'ont illustrée » (*IO*. 1969, p. 163).

Le programme a été accompagné de deux livres<sup>14</sup> regroupant 148 textes littéraire au service de l'exercice du résumé, les auteurs élus sont La Fontaine, Gide, Dhotel, Fournier, Dib, Hugo, Giono, Baudelaire, etc., « tout classement [de ces textes] est artificiel et [et ne sont pas groupés] textes sous des rubriques nettement délimitées »<sup>15</sup> comme pour accorder une sorte de licence pédagogique aux enseignants.

Cette tendance vers le littéraire a été vite abandonnée sous le poids de la montée du structuralisme français et du formalisme russe et de leur impact sur l'école française, puis marocaine ; celle-ci a élu les exercices structuraux écrits et oraux comme objet fondamental de l'activité<sup>16</sup> d'enseignement-apprentissage, ils « permettent l'apprentissage du maniement automatique des structures de base » (*IO*. 1974, p. 21). Deux arguments de fonds justifient la rupture avec la recherche de la facture culturelle, philosophique et littéraire visée dans l'apprentissage du français au profit de sa dimension instrumentale, fonctionnelle ; le premier se rapporte au texte littéraire dans sa relation au niveau de maîtrise du français par les élèves :

« L'étude des chefs-d'œuvre littéraires se heurte à l'insuffisante maîtrise du français usuel d'aujourd'hui ; sans cette maîtrise, il est vain de prétendre que les élèves puissent aborder avec profit l'étude des textes classiques et des textes modernes dont l'écart littéraire avec la langue usuelle fait tout le prix » (*IO*. 1974, p. 9) ;

Le second argument est relatif aux besoins réels de ces élèves :

« Hors de France, il n'est pas possible de faire semblant d'ignorer que la question se pose de façon encore plus évidente, de faire comme si l'élève qui apprend le français n'avait d'autre intention que de lire Montaigne et de connaître la France, et de lui imposer un enseignement systématique, sinon de l'histoire littéraire française, de la civilisation française, qu'il ne demande pas » (*IO*. 1974, p. 9)

<sup>13</sup> Les domaines programmés dans les *IO* de 1965, 1967 et 1969 sont : « Étude des textes », « Civilisation française », « Langage et expression », « Problèmes d'autrefois et d'aujourd'hui », « Essai » et enfin le « Résumé de textes » ; l'« Essai » et la « Civilisation française » étant abandonnés à partir de la révision de 1967.

<sup>14</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (1966), *Textes français, Collection d'Instructions et Manuels Pédagogiques*, Casablanca, Dar El Kitab et (1968), *Nouveaux textes français*, 4<sup>ème</sup> année A.S, Ministère de l'Éducation Nationale, Casablanca, Dar El Kitab.

<sup>15</sup> *Nouveaux textes français, Ibidem*.

<sup>16</sup> Parmi les activités programmées, nous soulignons celle de « l'élocution » qui exclue complètement le texte d'auteur de la sphère scolaire, les textes sont entièrement produits par les enseignants et appris et repris par les élèves, selon des situations contextuelles précises : « l'élocution », on propose des « thèmes, des éléments linguistiques à enseigner, fabrication de dialogue initial, de nombreux exercices de fixation et de réemploi, et prévision des moyens à mettre en œuvre pour aboutir à une libération de l'expression » (*IO*, 1974, p. 53).



Paradoxal, ce jugement arbitraire exclue la construction axiologique (Lebrun, 2010) du sujet élève, le citoyen marocain du futur, appelé à se former à la communication pour pouvoir faire face à des situations du quotidien sans considération aucune des valeurs humaines et différences culturelles que comprendraient ces situations ; le philosophique et le pédagogique en opposition dans la conception des prescripteurs, les textes littéraires, quand choisis par nécessité, ne le sont pas pour leur portée philosophique, humaine, universelle, mais selon leur adéquation aux besoins de l'élève :

« choisir des textes pour les valeurs humaines et « universelles » qu'ils véhiculeraient relève d'un choix idéologique et non pédagogique : il peut nous plaire de partager les croyances, les idées, de tel ou tel auteur, mais notre rôle n'est pas de les faire partager à nos élèves. Les textes choisis doivent l'être en fonction du problème qu'ils posent et dans la mesure où ce problème concerne nos élèves- en dehors de la situation du point de vue, des solutions des auteurs- et par conséquent leur offre matière à réflexion » (IO. 1974, p. 74).

Il n'est donc pas un hasard si, trois décennies plus tard, Le Programme National d'Évaluation des Acquis (PNEA), affilié au Conseil supérieur de l'Éducation et de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) en arrive aux conclusions suivantes :

« Ressort de l'analyse des résultats de cette étude d'évaluation des acquis que les performances des élèves en langue française varient dans l'ensemble entre un niveau « faible » et un niveau « moyen ». Ces résultats reflètent bien le niveau réel des élèves dans la plupart des établissements publics, beaucoup d'entre eux passant d'une classe à l'autre en traînant de grandes lacunes en français et ce, depuis la deuxième année du primaire. Ces faiblesses concernent d'abord la maîtrise des composantes de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire), ensuite la capacité des élèves dans le domaine de la production d'énoncés ayant du sens, surtout à un degré assez élevé de complexité de la langue et tout particulièrement au niveau de la production de l'écrit »<sup>17</sup>

La voie est par conséquent ouverte pour un renforcement massif de l'orientation fonctionnelle de l'enseignement du français, les situations choisies doivent nécessairement être « aussi voisines que possible des situations de communication véritable » (IO., 1987, p. 10), l'objectif étant que les élèves puissent « communiquer en français (comprendre, parler, lire, écrire) avec le maximum d'aisance dans toutes les situations où le français leur est indispensable, ou simplement utile » (IO. 1987, p. 3).

Bien que présent dans la programmation textuelle, le texte littéraire est noyé dans une panoplie de textes fonctionnels permettant le développement d'une compétence communicative au quotidien et interdisant toute forme d'interprétation d'approche esthétique<sup>18</sup>, c'est le rôle attribué à la classe de lecture qui se conçoit uniquement comme

« l'occasion d'un entraînement à l'expression orale, expression dirigée à partir du support essentiel constitué par le texte. Le professeur veillera à ne pas monopoliser la parole. Il interdira

<sup>17</sup> PNEA (2008), *Rapport Synthétique*, Rabat, publications du CSEFRS, 05/2008.

<sup>18</sup> « L'entraînement des élèves à la lecture de pages choisies dans les œuvres d'écrivains français ou d'expression française- et, à travers elle, le développement du sens littéraire- est un objectif important. Les œuvres littéraires- poésie, roman, théâtre, etc. [...] constituent une irremplaçable ouverture sur une civilisation et une culture différentes [...] mais une civilisation ne s'exprime pas uniquement à travers la littérature : la science, la technique, en sont parfois des manifestations plus immédiatement évidentes. [Sont alors privilégiés les textes non littéraires,] des textes de vulgarisation aisément accessibles, [...] l'actualité, la vie contemporaine et ses diverses manifestations (sport, cinéma, etc.,) [garantis d'une]<sup>18</sup> lecture pratique [choisie plus pour recueillir une information immédiate que pour se cultiver ou se distraire » (IO. 1987, p. 77)

les réponses collectives. Il exigera des réponses entièrement formulées qu'il fera rectifier sans s'appesantir » (IO. 1987, p. 81)

Les recommandations pédagogiques de 1994 ne dérogent pas à cette règle, les objectifs visés consistent, effectivement, en la préparation d'une main d'œuvre qualifiée, capable de s'exprimer en français et d'intégrer les unités de productions françaises délocalisées au Maroc, l'élève doit, en plus de maîtriser le français, être autonome :

« Pour l'enseignement du français, l'objectif fondamental est de contribuer à enrichir et à parachever la formation de l'élève de façon à le faire accéder à une autonomie suffisante dans la sphère où il est appelé à évoluer » (RP. 1994, p. 6).

Les discours à la base de cette formation appartiennent à différents types textuels, journalistique, publicitaire, didactique, scientifique, littéraire, juridique, perspectif et technique et répondent aux exigences de la *Charte Nationale d'Éducation et de Formation* qui, en 1998, vient réformer le champ complexe et de crise de l'éducation. Dans cette perspective « anciennement » nouvelle,

« L'enseignement de chaque langue étrangère sera associé à l'enseignement de cette même langue et dans la limite de l'horaire qui lui est consacré, de modules culturels, technologiques ou scientifiques permettant son utilisation fonctionnelle, son exercice pratique soutenu et, partant, la consolidation, l'entretien et le perfectionnement des compétences de communication linguistique proprement dites » (CNEF, 1999, p. 45).

Qu'en est-il de l'enseignement de la littérature et de la lecture des textes littéraires dans la discipline « français », après la *Réforme* ?

Après l'installation des classes OLF<sup>19</sup>, un corpus littéraire standardisé et non justifié fait son apparition dans le secondaire marocain. Ainsi, en plus du désir d'

« amélioration qualitative de l'enseignement/apprentissage du français [...] de façon à assurer une meilleure préparation des élèves, soit à la vie active, soit à l'intégration du cycle supérieur » (OP, 2002, p. 3)

Les OP considèrent que le développement du savoir, savoir-être et savoir-faire des élèves ne peut être satisfaisant que si « la formation de l'esprit critique ; le développement de la sensibilité esthétique ; l'émergence des potentialités créatives » (OP, 2002, p. 5) sont réalisables. Les auteurs, les œuvres et les thèmes choisis doivent donc aider à la concrétisation de ces objectifs. Cependant, les changements accélérés dans le champ éducatif et socio-économique marocain qui suivent désorientent les prescripteurs et les enseignants qui doivent faire face à un retour en force de la dimension pragmatique dans l'enseignement du français avec les OP de 2005, puis de 2007, la littérature et sa lecture constituent alors une véritable parenthèse.

Certes, l'enseignement de l'œuvre intégrale persiste, mais il est mis en relation avec la pédagogie des compétences. S'il se fixe pour objectif principal « le développement d'un enseignement de qualité » et « le perfectionnement des élèves en vue d'une appropriation élargie et progressive des dimensions culturelles, discursives, linguistiques de la langue française » (OP. 2005, p. 4) cet enseignement développe des compétences adaptées au monde du travail et aux besoins des entreprises. Car la finalité éducative de la compétence consiste

---

<sup>19</sup> Classes Option Langue Française installées avec le concours du Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'ambassade de France dans quelques établissements en 1998.

à faire de l'élève l'acteur principal de ses apprentissages grâce à l'adoption de l'APC qui permet « de décliner l'employabilité, comme si l'enfant n'était qu'un futur salarié » (Rastier, 2013, p. 26).

Nous considérons donc, à la suite de Rastier que, malgré l'intégration de l'œuvre intégrale en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage dans le secondaire marocain, le français véritablement dispensé est une « langue de service », il diffère en cela de « la langue de culture » que nous aurions aimé voir proliférer dans nos écoles. Les disparités entre ces deux types de langue sont importantes que Rastier résume ainsi :

« Une langue repose sur la dualité entre un *système* (condition nécessaire mais non suffisante pour produire et interpréter des textes) et un corpus de textes écrits ou oraux. La dualité entre corpus et système n'a rien d'une contradiction : elle est prise dans la dynamique qui constitue la langue dans son histoire et l'institue en *langue de culture*. [...] Alors que les langues de service ont pour seule fonction de traiter des faits, les langues de culture sont porteuses de *valeurs* »<sup>20</sup>.

## 2.2. L'enseignement de la littérature dans les prescriptions officielles, une synthèse critique

Nous résumons l'évolution historique des orientations officielles pour l'enseignement de la littérature dans la discipline arabe français dans les points qui suivent :

1° pendant les premières années de l'Indépendance du Maroc, de nombreuses révisions éducatives ont été officiellement exécutées (1965, 1967, 1969, 1974), elles ont abouti à l'éviction de la dimension culturelle ou à sa délimitation dans son association à l'acquisition de la langue. En 1967, les deux activités « Essai » et « Civilisation française », moyen de développement de la pensée philosophique, de l'interculturel et de la culture des élèves ont été vite abandonnées au profit d'une revisite des textes dans une langue dite « moderne », simple et facile d'accès. A. Compagnon affirme dans ce sens qu'

« à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, la littérature [...] ne s'identifie plus, en France et ailleurs, au centre de gravité de la culture. [...] [Elle] devient une zone marginale, un appendice périphérique de la culture ; elle disparaît du discours social [et] nous sommes sur le point de quitter la culture à dominante littéraire sur laquelle l'école de la III<sup>e</sup> République était fondée. [...] Nous sommes embarqués sur un navire en perdition, prenant l'eau, s'enfonçant lentement. [...] Le cadavre bouge encore. Mais pour combien de temps ? » (Compagnon, 2000, 136-138).

2° Depuis que le savoir a été réduit à la seule connaissance des langues et de leurs règles, priorité a été accordée à l'oral : les *IO*. de 1960, les premières, la dimension orale dans les activités de lecture (lecture globale, documentaire, linéaire, sélective et compte-rendu de lecture) se vérifie à deux niveaux : les textes choisis touchent à différents domaines dont le domaine littéraire ; ensuite, dans l'étude du texte, priorité est accordée

---

<sup>20</sup> *Ibid.*, pp. 151 et 152. Rastier stigmatise dans ce sens l'adoption de la méthode qui consiste à opérer des choix d'extraits à lire en classe. Il distingue l'enseignement de l'œuvre de celui des extraits, le premier est de la littérature, l'autre est celui des textes : « Si l'œuvre est considérée porteuse de valeurs, comme un objet culturel autonome qui contient sa propre valeur, le texte est un objet distinct qui ne pourra pas véhiculer une vision cohérente sur les valeurs esthétiques d'une civilisation. [...] réduite au littéraire, la littérature devient alors « un discours social » parmi d'autres et se voit étudiée avec les mêmes catégories issues de la pragmatique et des sciences de la communication », Rastier, *ibidem*. Les œuvres littéraires, parce qu'elles dépassent les temps sociaux dominants, appartiennent « au temps culturel » de la transmission non au « temps social » de la communication.

à l'analyse discursive qui vise à « informer, faire admettre, convaincre » à travers un relevé de<sup>21</sup> « la contextualisation, de « la référentialisation », de « la structuration discursive », de « l'agencement formel », de « la connexion syntactico-sémantique », de « la cohésion thématique » et de « la cohésion sémantique » (*RP.*, 1994, p.12). Le retour en masse du texte littéraire à partir de 1998 n'exclut pas l'intérêt que l'on porte à l'oral dans l'enseignement du français, des activités dites « orales » continuent de figurer dans les OP, elles reprennent la totalité des directives consignées dans les *RP* de 1994 pour la première année et consacrent la « communication » pour les deux années qui suivent :

« les premières [les activités orales] sont prévues dans les *Recommandations Pédagogiques* de 1994, et seront reconduites selon les mêmes modalités en 1<sup>re</sup> AS ; les secondes [les techniques d'expression et de communication] sur la prise de notes, la prise de parole, l'écoute [...] seront programmées en 2<sup>e</sup> AS » (*OP*, 1998, p. 7).

L'oral est un « souci » auquel les enseignants doivent prêter attention et qu'ils doivent intégrer dans l'ensemble des activités d'enseignement. La lecture devra aussi développer cette stratégie, puisque l'oral est au centre de l'activité « étude de texte » qui « se prête à des exercices de transfert variés : comptes rendus oraux et écrits de lecture ou de recherche, imitations, transpositions, insertions de dialogues et de descriptions dans un récit, etc. » (*OP*, 2002, p. 8).

3<sup>o</sup> Nous l'avons vu, la littérature opère un retour timide et conditionné rendu possible par l'installation des classes OLF de 1997 à 2002 ; ce retour fait du français une langue enseignée mais aussi une langue d'enseignement des disciplines scientifiques. Aucun argumentaire n'a été présenté pour justifier le recours à cette dérogation partielle sur le principe d'arabisation. Les motifs de cette réforme majeure se trouvent, *a priori*, dans le poids qu'exerce la France, via son service de coopération culturelle (SCAC) et ses entreprises délocalisées au Maroc, sur le système éducatif marocain en vue de défendre ses intérêts économiques et culturels en soutenant les francisants et francophiles dans les différents secteurs et en encourageant à la formation de spécialistes et d'une main d'œuvre capables de comprendre ce qu'on lui dicte et à moindre coût. L'orientation économique et néo-libérale imposée par l'économie du marché exige l'adoption d'un français, langue utilitaire et fonctionnelle, le savoir, notamment le savoir littéraire, étant marginalisé (Souidi et El Ibrahimy, 2002). Il s'agissait donc d'

« étudier l'œuvre pour comprendre les principes sous-jacents qui en régissent la composition ; analyser le contenu, y compris le non-dit, pour découvrir la conception du monde dont elle est le reflet ; interroger les personnages et sonder leur psychologie pour comprendre leurs motivations ; s'intéresser à la genèse [de l'œuvre] pour saisir la problématique de la création littéraire et entrevoir le rapport de l'auteur avec son œuvre et l'ancrage de celle-ci dans son environnement historique et culturel » (*OP*, 2005, p. 11).

Les objectifs à atteindre sont désormais dépendants des compétences à réaliser : rendre l'apprenant capable de « recevoir et de produire de l'oral », de « recevoir et de produire de l'écrit » et de « travailler en autonomie ». Les conséquences ne sont pas à la hauteur des attentes tant officielles que publiques : les rapports nationaux et internationaux,

---

<sup>21</sup> Contextualisation : espace-temps, statut social des énonciateurs, but de l'interaction ; référentialisation : objet de discours ; structuration discursive : organisation discursive ; agencement formel : connecteurs rhétoriques ; connexion syntactico-sémantique : connecteurs syntactico-temporels, connecteurs logiques, cohésion thématique ; procédés diaphoriques ; cohésion sémantique : anaphores lexicales, procédés d'assimilation

alarmants, dévoilent une baisse sans précédent du niveau des élèves en langue française et en connaissance, et relèvent les difficultés que rencontrent les enseignants à mettre en place un enseignement efficace de la littérature et de la lecture littéraire.

4° Alors que les anciennes instructions pédagogiques accordaient une attention particulière à la définition des concepts et à la précision des méthodes à suivre par l'enseignant dans la réalisation des activités dont il a la charge, les nouvelles orientations voient disparaître progressivement cette teneur didactique<sup>22</sup> :

« le professeur aura intérêt à suivre les travaux du CREDIF (11 avenue Pozzo di Borgo 92 - Saint-Cloud, France), à connaître «le vocabulaire général d'orientation scientifique» (VGOS), le «Vocabulaire scientifique général» (Didier 1959). Le « Dictionnaire des sciences" (Seghers 1962) et à lire le numéro 61 du "Français dans le monde. (« Le français langue des sciences et des techniques ») » (IO., 1976, p. 15).

Ainsi, les *OP.* de 2007 proposent de faire monter des projets pédagogiques en classe de français, mais ne prennent pas la peine de définir ce qu'est dans le fait un « projet » et n'en donne pas d'exemples. Le même principe est suivi quand il était question de présenter la notion de module :

« le module est un dispositif du projet pédagogique et porte aussi bien sur le développement de compétences transversales que sur l'acquisition et de compétences disciplinaires, relatives à l'apprentissage de la langue cible [...] L'essentiel à savoir est que « le module s'articule autour d'une œuvre littéraire » (*OP.*, 2005, p. 9).

Dans les prescriptions antérieures, par contre, les concepts sont définis avec précision (essai, civilisation (*IO.* 67), les démarches et contenus largement étayés et précisés les étapes, les types d'activités et d'exercices. Actuellement, presque rien n'est dit sur la compétence et son évaluation, sur la lecture méthodique nous y revenons à la fin de ce texte), sur l'enseignement du texte littéraire, sur le texte littéraire et la littérature elle-même. Ce souci de construction théorique et méthodique visait également la formation des enseignants. Cette perspective a disparu dans les derniers textes officiels. Les enseignants sont laissés pour eux-mêmes, ils ne bénéficient presque plus de formations continues.

5° Depuis toujours, nous assistons désormais à une hypertrophie progressive de la part « politique », car les choix politiques « délibéré » en faveur de la langue reposent sur l'inadéquation de la culture avec les objectifs que se sont fixés les politiques, il s'agit d'étudier les textes pour eux-mêmes, c'est-à-dire pour la maîtrise de la langue, la culture comportant un certain danger :

« Il n'est pas ici question de nier les mérites de la dissertation littéraire, mais de comprendre que son existence était condamnée dans l'enseignement secondaire marocain parce qu'inadéquante aux objectifs et aux conditions mêmes de l'enseignement du français dans ce pays. La dissertation littéraire suppose en effet une connaissance solide de la littérature française, fruit d'une étude conjugée de l'histoire de la France et de l'histoire de la littérature française systématiquement appréhendée à travers les textes. Or les textes étudiés en lecture suivie et dirigée le sont ici pour eux mêmes avant tout, *comme* chargés d'un message qu'il est possible aujourd'hui encore de déchiffrer avec profit » (*IO.*, 1967, p. 106).

---

<sup>22</sup> Il suffit de rappeler que les *IO.* De 1967 comportaient 123 pages alors que ce nombre diminue de façon vertigineuse pour se fixer à 23 pages dans les *OP.* de 2007.

Et en 2005, l'enseignement de l'œuvre intégrale doit se faire

« dans le souci de dispenser un enseignement/apprentissage répondant de manière efficace, à la fois aux besoins des publics du cycle qualifiant, du marché du travail et de l'enseignement supérieur, le curriculum se doit de doter les lycéens de compétences de communication susceptibles de faciliter leur intégration » (*OP*, 2005, p. 5)

### **3. « La lecture méthodique à la lumière des Instructions officielles, une obscure clarté »**

Malgré que la lecture méthodique soit, comme définie dans les prescriptions françaises de 1987,

« une lecture réfléchie qui permet aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions. [...] Les exigences d'une lecture méthodique permettent de donner plus de rigueur et plus de force à ce qu'on nomme d'habitude explication »<sup>23</sup>. (*B.O.* spécial n°1 du 5 février 1987) p. 19),

elle a suscité de nombreuses critiques (Jordy, Compagnon, Michel, etc.). Pour R. Michel, elle

« connaît, dix ans après sa naissance, de multiples dérives technicistes que beaucoup regrettent, à juste raison. Les causes de cette « perversion » sont multiples : une formation des enseignants tronquée la plupart du temps, une conception « technologique » de la lecture, une croyance naïve à la toute puissance d'une démarche purement inductive, une « problématique logico-grammaticale » qui n'a de cesse que d'affirmer, sur le mode de l'incantation, l'objectivité d'un sens immanent au texte » (Raymond, 1999).

La dimension technique dont il est question ici semble convenir parfaitement aux enjeux fixés pour la discipline « français » au Maroc. Les auteurs des dernières prescriptions marocaines ont, en effet, imposé cette lecture « méthodique » à l'enseignant devrait mettre. Au moment où l'on s'attendait à un peu plus de clarté et de précision dans la présentation des contenus, méthodes, les *RP.* de 1994 (p. 20) et les *OP* de 2007 sont restées vagues quant à la définition de la lecture méthodique, nous lisons dans les *RP.* (1994) que

« la lecture méthodique est un ensemble d'étapes et d'opérations que l'enseignant met en œuvre pour faire travailler les élèves sur la compréhension du texte et son analyse. Elle commence par la saisie globale du texte et la proposition d'hypothèses que les élèves vérifient à travers la construction lexicale, grammaticale et stylistique du texte et à la lumière de l'environnement socioculturel et historique qui est le sien ».

Elle se présente donc comme une approche technique qui insiste sur les dimensions techniques au lieu d'encourager à la lecture et de développer le plaisir de lire, l'empathie esthétique et la critique personnelle et libre. C'est une approche routinière imposant les mêmes étapes de lecture quelques soient la nature des textes et leurs particularités comme s'il n'existait qu'une façon unique de les aborder. Au niveau institutionnalisation, il n'a pas été pris en considération la spécificité de l'activité de la lecture littéraire / de la littérature dans les compétences préconisées pour l'ensemble des activités disciplinaires depuis *Le Livre blanc* (2002), d'où la

---

<sup>23</sup> Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la technologie (1997), *Français, classes de seconde, première et terminale*, CNDP.

tendance généraliser de fragmenter les contenus de savoirs, les œuvres en fonction des compétences prescrites.

La lecture méthodique constitue, malgré tout, le moyen technique de mise en œuvre du projet d'implication du « sujet élève » dans le processus d'apprentissage de la lecture. Cet extrait des *OP.* de 2007 (pp. 42-43) souligne les objectifs énoncés dans ce sens :

« considérer les contenus comme complément de la conception que l'élève se fait du mouvement littéraire arabe et moyen de saisir les changements intellectuels et esthétiques de cette littérature des temps modernes ; partir des compétences culturelles, méthodiques, communicatives [...] cumulées et leur renforcement par d'autres champs de savoir et des approches méthodiques modernes ; se baser sur la lecture méthodique en tant que formule s'adaptant à l'approche du curriculum, approche qui place l'apprenant au centre de l'apprentissage, et comme principe changeant et intégrant la compétence dans des situations différentes et, enfin, comme la formule opératoire adéquate pour la réalisation de l'objectif de relier l'apprenant à son environnement et de le comprendre ; élever la lecture méthodique en insistant sur les étapes d'analyse, de synthèse et d'évaluation dans le cadre d'un horizon qui dépasse la structure de fond au profit de ses prolongements culturels et sociaux [...] ; respecter la complémentarité des composants constituant le programme et en utiliser les données lors de la réception des textes ou leur production ; prendre en considération les fondements historiques et sociaux qui ont participé aux différentes transformations qu'a connu la création arabe moderne, en prose et en poésie ; encadrer les contenus des textes par des concepts qui en les détours principaux dans les processus de transformation ; proposer des textes théoriques [...] ; utiliser les productions modernes en rhétorique et rythmique ; amener l'apprenant à acquérir une compétence littéraire les compétences cumulées lors de son parcours secondaire ».

Le moins que nous puissions dire de cette lecture est qu'elle refuse toute subjectivité, car menaçante, substitue l'objectif du texte par son interprétation empruntée à des modèles techniques,

« démarche sémasiologique<sup>24</sup> exacerbée dans l'approche de la signification des textes, croyance, quelque peu naïve, à des stratégies d'apprentissage fondé sur l'application et la répétition de schémas d'actions successives préprogrammés - les fameuses grilles de lecture -, souci d'occuper constamment les élèves dans des tâches matérielles objectivement évaluables - constitution de tableaux, de listes, soulignements, repérages divers, etc. -, atomisation de l'objet étudié et des tâches, dans un temps limité, et enfin, pour terminer cette liste, valorisation du produit au détriment du processus » (Michel, 1999, p. 68).

Duquesnes en vient même à rapprocher la lecture méthodique à l'activité technologique :

« la lecture est une activité technologique, et [...] son enseignement est de même nature que l'enseignement technologique. [...] On peut s'appuyer [pour conforter cette hypothèse] sur la circulaire n° 80-251 du 17 juin 1980, *Instructions pour l'enseignement de l'option technologique industrielle dans les classes de quatrième et de troisième des collèges.* [Pour ces dernières] « l'objectif fondamental de l'option technologique, qui est de culture, peut être visé de différentes manières complémentaires :

---

<sup>24</sup> « Le terme de sémasiologie désigne, en sémantique lexicale, la démarche qui vise en parlant des signes minimaux (ou des lexèmes), la description des significations. La sémasiologie est habituellement opposée à l'onomasiologie. [...] on appelle onomasiologie la démarche qui [...] consiste à partir du signifié (« concept » ou « notion ») pour en étudier les manifestations sur le plan des signes », Greimas, A.-J. et Courtès, J. (1979), *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette Université, oo. 332 et 261.

- 1 - acquisition des démarches caractéristiques de l'analyse et de la synthèse technique appliquées à la réalisation et à l'étude d'objet construits ;
- 2-acquisition des connaissances de base concernant les matériaux, les procédés de fabrication, les composants de l'agencement des systèmes ;
- 3-acquisition des modes d'expression graphique usités en construction mécanique, électrique, etc. [...] » » (Duquesnes, 1995, 45-49).

Dans cette perspective, l'enseignement de la littérature est à l'image de celui de la technologie, c'est-à-dire à dimension techniciste : Si dans les disciplines technologiques la typologie concerne les matériaux, les objets portent sur les composants et agencements des systèmes, les méthodes dépendent des outils employés et le contrôle est relatif à la qualité et à la validité des produits, en lecture méthodique la typologie est textuelle, l'objet est le texte lui-même, la méthode de lecture et le vocabulaire sont des outils nécessaires de l'analyse et le contrôle porte sur la vérification des hypothèses. Nous pensons développer une réflexion relative à la lecture méthodique et ces rapprochements à l'occasion d'un article consacré à ces questions.

## Conclusion

Si elle ne devait avoir qu'un intérêt, cette lecture aura permis, nous l'espérons, de remettre en question le préjugé selon lequel l'enseignement des langues n'a pas d'autre choix que de se rapprocher du niveau des élèves jugé très bas. Le nivèlement donne lieu à une réduction des exigences en matière de qualité de l'enseignement. Les objets enseignés sont fragmentaires, les langues enseignées sont appauvries car les corpus d'appui à leur apprentissage sont strictement fonctionnels, et lorsque le texte littéraire est admis en classe, il est réduit à un prétexte. En somme, enseigner le français pour un seul et unique objectif : développer les compétences communicatives des élèves pour d'éventuelles insertions professionnelles, serait occulter « une autre dimension cognitive, du français, et non plus sociale de cette langue » (Vigner, 1992).

L'hermétisme présumé de la lecture littéraire, qui est à l'origine du déni radical de la littérature et de ce qu'elle représente, est à « démystifié ». De nombreux outils développés dans le champ de la didactique de la littérature peuvent aider à réaliser les finalités nombreuses recherchées par l'enseignement du français, les outils pour le faire sont nombreux, ils peuvent entraîner un changement de postures de lectures aussi bien du côté des enseignants que de celui des élèves, faciliter l'accès aux textes en permettant de circonscrire plus aisément les phénomènes textuels pertinents et en en définissant d'autres par le truchement de leur invisibilité même. Les IO sont donc appelés à se reconstruire pour permettre l'avènement d'un sujet lecteur véritable, il tarde à venir.

Il est lieu aussi de dépasser « l'ascèse méthodologique [qui] a fait les beaux jours de l'Université marocaine. [Quand il] a été possible de se protéger sous le parapluie sécurisant de structures formelles reconnaissables [et quand] la fièvre des classements a gagné même le lycée sous la forme de « tabulations », vulgarisation caricaturale des procédures structuralistes » (El-Harmassi, 2008). Le temps est pour un retour en force du savoir dont la marginalisation causée par le flou du discours officiel et les révisions multiples des IO. a produit des décalages successifs qui entravent la construction des savoirs scolaires. C'est l'occasion d'inviter à éviter les bricolages didactiques et aussi d'interroger « *la notion de transposition didactique comme notion susceptible de rendre compte des transformations produites. Des savoirs savants aux*



*savoirs à enseigner, du curriculum proposé aux futurs enseignants de français au curriculum prescrit par le I.O. des lycées et collèges* » (Ropé, 1999).

## Références bibliographiques

- Biagioli, N. (2017). Interdidactique et didactique du français. *Recherches*, 67.
- Clary, M. et Giolitto, P. (1994). *Profession enseignant – éduquer à l'environnement*. Paris : Hachette.
- Compagnon, A. (1998), *Le démon de la théorie*. Paris : Le Seuil.
- Compagnon, A. (2000). Le narrateur en procès, Dans *Marcel Proust. Nouvelles directions de recherche*, éd. Bernard Brun, *La Revue des lettres modernes*, série « Marcel Proust », 2/2000
- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux?. *Recherches & Travaux*, 83. [En ligne], <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>
- Dumortier, J.-L., (2017). Les enjeux de l'enseignement de la littérature. Conférence AFEF.
- Duquesnes, D. (1995), *Lecture littéraire, lecture méthodique. Théorie, mise en œuvre, perspectives*, Angers, Publications du CRDP des Pays de Loire, 45-49.
- El-Harmassi, S. (2008). L'enseignement du français au Maroc, trêve de relativisme culturel. *Tréma*, 30/2008, 39-48.
- Grandguillaume, G. (2004). L'arabisation au Maghreb », *Aménagement linguistique au Maghreb, Office Québécois de la langue française*, 107/ 2004, 15-40.
- Greimas, A.-J. et Courtès, J. (1979), *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris : Hachette Université.
- Lebrun, M. (2010), *La classe de français et de littérature*. Paris : Proximités, E.M.E.
- Meziane-Belfkih, A. (2000). La charte nationale d'éducation-formation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 27.
- Michel, R. (1999). La lecture méthodique à la lumière des Instructions officielles : une obscure clarté. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 101-102, 77-94.
- Rastier, F., (2013), *Apprendre pour transmettre, l'éducation contre l'idéologie managériale*. Paris : PUF, coll.
- Ropé, F. (1999). Analyse des écarts entre les Instructions officielles et les cursus universitaires. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 101-102, 159-174.
- Souidi, R. et El Ibrahimy, S. (2022). Savoir/littérature et compétences, deux paradigmes à concilier. *Revue SSDL*, 2/2002.
- Tozzi, M.(2001). La lecture méthodique philosophique : un exemple de concept interdidactique. *Diotime* 10.
- Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. *Études de Linguistique Appliquée*, 88, 39-53.