

Les valeurs véhiculées par le texte littéraire comme objet de transposition : pour une cohérence didactique

Mohamed Essbai

Université Mohammed Premier, Oujda, Maroc

Mohammed Atmani

Université Mohammed Premier, Oujda, Maroc

Introduction

L'enseignement du français au lycée marocain utilise œuvres littéraires intégrales comme support didactique principal depuis les *Orientations pédagogiques* (OP) de 2007. Ce document officiel assigne une place importante à l'éducation aux valeurs « civiques et humaines universelles » (OP, 2007). Deux entrées sont recommandées : « les valeurs » et les « compétences ». Le concept « valeur » est abstrait, donc difficile à cerner et à quantifier. Il revêt des sens différents, en raison de son emploi dans des domaines divers. Cette polysémie du terme, surtout au pluriel, crée des malentendus. Le Dictionnaire de sociologie précise que :

Les valeurs sont des idéaux collectifs qui définissent dans une société donnée les critères du désirable : ce qui est beau et laid, juste et injuste, acceptable ou inacceptable. Ces valeurs sont interdépendantes. Elles forment ce que l'on appelle des « systèmes de valeurs », elles s'organisent pour former une certaine vision du monde (Étienne, 2004)

Nous retenons de cette définition l'intérêt des valeurs pour la cohésion sociale et leur dépendance d'un référentiel commun. « Dans cette perspective théorique, les valeurs sont des idéaux, des préférences qui prédisposent les individus à agir dans un sens déterminé. Elles appartiennent aux orientations profondes qui structurent les représentations et les actions d'un individu » (Peeters, 2016).

La présente contribution tente d'examiner les enjeux didactiques de « l'entrée par les valeurs » (OP, 2007) à partir de la problématique suivante: dans quelle mesure la construction des valeurs par l'usage du texte littéraire (classique) est-elle cohérente avec discours officiel en matière d'éducation aux valeurs, à la croisée des autres disciplines ?

Pour y répondre, nous optons pour une méthodologie descriptive qui tente d'explorer le programme actuel du tronc commun (désormais TC) et d'analyser les indices qui renseignent sur les valeurs. Puis il s'agit d'en dégager les valeurs saillantes dans chaque œuvre à la lumière des prescriptions en vigueur. Ce choix méthodologique trouve ses fondements dans la théorie du sujet lecteur et la notion de lecture littéraire (Langlade, 2007; Dufays, 1996; Gervais, 2007; Louichon 2001). A la suite de Ricoeur, l'œuvre littéraire est conçue comme

discours et la littérature comme une forme de communication. Son modèle de l'œuvre littéraire met en relation l'auteur, le texte et le lecteur (Vultur, 2014). L'incidence didactique de ce paradigme est de concevoir la lecture sous l'aspect de la réception d'un discours produit par l'auteur avec lequel le lecteur échange et construit une interprétation du monde.

L'objet d'étude est le programme du TC du cycle secondaire qualifiant pour deux raisons : d'abord c'est une année transitoire entre le collège et le lycée, ensuite il est identique pour toutes les options et les filières. Le corpus comprend les œuvres littéraires suivantes : « *La Ficelle* » et « *Aux champs* » de Maupassant, « *La Vénus d'Ille* » de Mérimée, « *Le Chevalier double* » de Gautier et « *Le Bourgeois gentilhomme* » de Molière.

Nous traitons en premier lieu le statut des valeurs dans l'espace des prescriptions, avant de passer en revue les valeurs principales véhiculées par les textes littéraires au programme actuel du TC pour enfin soulever les difficultés rencontrées au niveau didactique.

1. Les valeurs en classe de français, pour quoi faire ?

La littérature, pour quoi faire ? se demande Antoine Compagnon en 2007. Si cette question est légitime en France, elle l'est, ipso facto, au Maroc où « les décisions du ministère de l'Éducation nationale sont rarement accompagnées d'un argumentaire convaincant » (Baida, 2006). Avec le nouveau programme, il faut passer de la didactique du français, en tant que moyen de communication, à la didactique de la littérature française, à travers les grands classiques. Quelles valeurs enseigner et comment procéder ? La réponse est donnée par une recommandation des OP 2007 :

A l'instar des autres disciplines, le français contribue au développement des valeurs nationales et universelles, telles qu'elles sont énoncées dans les textes de référence officiels. Les propositions pédagogiques retenues prennent en compte cette exigence. Il revient à l'enseignant de mettre en évidence les valeurs véhiculées dans les œuvres étudiées (MEN, 2007)

Des remarques à ce propos s'imposent. Malgré l'insistance de l'Institution sur l'enseignement des valeurs, comme dans toutes les disciplines, l'ambiguïté persiste. L'emploi du terme « valeurs » au pluriel, attaché aux deux épithètes « nationales et universelles » ne dit rien sur le quoi enseigner aujourd'hui (Jouve, 2010). L'enseignant est réorienté vers les « textes de référence officiels », tels que la Constitution, la Charte nationale, la Vision stratégique et les discours du roi. Le « il revient à l'enseignant de » qui clôt la citation ouvre la voie à une approche sélective.

Au sujet des textes de référence officiels, il convient de noter que, dès le préambule, la Charte nationale d'éducation et de formation (1999) considère l'ancrage des valeurs nationales, humaines et universelles comme une priorité de l'École marocaine.

Le système éducatif du Royaume du Maroc respecte et révèle l'identité ancestrale de la Nation. Il en manifeste les valeurs sacrées et intangibles : la foi en Dieu, l'amour de la Patrie et l'attachement à la Monarchie Constitutionnelle (MEN, 1999)

Dans cette conception, les valeurs prennent un sens moral, étant rattachées, d'abord, aux

symboles de la société marocaine (Dieu, la patrie, le roi). Dans le même ordre d'idées, la Vision stratégique 2015-2030 entérine les mêmes orientations et le Conseil Supérieur de l'Enseignement, de formation et de recherche scientifique publié en 2017 un rapport sur l'éducation aux valeurs où il remarque « l'incompatibilité et la faible cohérence des valeurs autour desquelles s'articulent les matières scolaires » (MEN ; 2017a).

La relation entre valeurs et littérature suscite aujourd'hui l'intérêt des didacticiens et des sociologues. Nathalie Heinich (2017) développe un modèle pragmatique pour une « grammaire axiologique » qui aiderait l'enseignant et l'apprenant à formaliser l'étude d'une valeur dans une œuvre littéraire. Elle propose une définition opératoire de la notion de valeur comme étant « la résultante de l'ensemble des opérations par lesquelles une qualité est affectée à un objet » (2017). Les travaux sur la fonction « didactique » de la littérature sont si abondants que des théoriciens parlent de « tournant éthique » (Altes, 1999) de l'enseignement de la littérature. Dans la même perspective, Paul Ricoeur (1986) défend l'exploitation du texte littéraire pour une visée éthique ou morale, contrairement à la thèse soutenue auparavant par les structuralistes. Le texte littéraire n'est plus considéré comme une structure close¹.

Après une expérience de deux décennies, il s'avère que le choix de la littérature comme support principal pose une double difficulté² pour le lycéen marocain dans l'enseignement public : le style littéraire et la culture française classique (chez Molière par exemple). Sur le plan pratique, nombre de travaux de recherche au Maroc se sont penchés sur l'intégration des valeurs dans les programmes scolaires en général, toutes disciplines confondues. En consultant les manuels de l'arabe, de l'éducation islamique et de la philosophie, on remarque que les séquences didactiques pivotent autour de la notion de valeurs. C'est un constat qui se dégage dans la majorité des disciplines scolaires, du primaire au secondaire. Or dans la discipline « français » au lycée, la « fabrique » des savoirs et l'élaboration des séquences sont laissées à l'initiative de l'enseignant. Cela implique une hétérogénéité du discours didactique. Pour en saisir l'enjeu, une analyse du corpus s'impose.

2. Corpus interrogé : œuvres intégrales au tronc commun

La présente approche, qui se veut descriptive, consiste à examiner le programme actuel du français au TC. Il s'agit de cinq œuvres françaises, représentant deux siècles seulement : le XIIe et le XIXe. Deux nouvelles réalistes de Maupassant (au choix), deux nouvelles fantastiques (au choix), l'une de Gautier et l'autre de Mérimée, et une comédie-ballet de Molière. Excepté le premier module, consacré à l'initiation aux genres et aux types des textes, chacun des autres modules correspond à une œuvre littéraire. Les enseignants peuvent compléter les « progressions » proposées par des contenus de leur choix. Cette nouvelle donne a impliqué la disparition des anciens manuels scolaires³ avec des extraits de genres variés, en langue courante, dans le cadre des approches communicatives.

¹ Greimas disait : « Hors du texte, point de salut », alors que le tournant éthique ouvre le texte sur le monde et le sujet-lecteur.

² En 2016, le Programme National d'Évaluation des Acquis des Élèves déclare : « Le plus bas niveau des lycéens est enregistré en langue française avec 23% seulement des objectifs atteints au niveau national dans l'enseignement public » (PNEA, 2016)

³ On respectait les spécificités de chaque option (un manuel pour les littéraires, un autre pour les scientifiques).

Bien que les éditions intégrales soient officiellement recommandées, la plupart des lycées utilisent un ouvrage qui s'intitule « Les Œuvres intégrales » (Chraïbi, 2005) et qui rassemble les quatre nouvelles et une bonne partie de la pièce de Molière. L'horaire hebdomadaire est de quatre heures et le coefficient du français pour les TC est 4.

Rappelons que l'un des pôles du triangle didactique est le contenu (le quoi enseigner). L'axe (Enseignant / Savoir) nécessite alors la connaissance des contenus à enseigner et leurs références. Dans notre cas, il s'agit d'identifier d'abord les valeurs, ensuite réfléchir sur leur enseignement aux apprenants. Dans cette optique, la focale sera mise davantage sur le référent, ce à quoi le signe linguistique renvoie (Quemada, 1991). Sachant que, plus le référent est implicite, plus la transmission de la valeur est efficace. « Pour induire l'adhésion à une valeur, dit Schaeffer, il est donc effectivement dans bien des cas plus efficace de se servir d'un jugement factuel que d'introduire directement un jugement de valeur » (Schaeffer, 2012).

Une fois identifiées, les valeurs centrales sont examinées à l'aune des prescriptions susmentionnées. Ces données textuelles sélectionnées ne sont que des prétextes pour montrer la difficulté de transmettre les valeurs et de développer les compétences culturelles prônées par l'Institution. C'est pourquoi cette réflexion met l'accent particulièrement sur des « zones de tension culturelle », sachant aussi que la formation actuelle des enseignants présente un défi devant l'éducation aux valeurs. Dans son rapport de 2017, le CSEFRS souligne que :

[...] Le troisième défi renvoie à la nécessité d'assurer une formation de qualité aux acteurs éducatifs, tous profils confondus, en particulier dans le domaine de l'éducation aux valeurs, d'autant plus que le système de valeurs scolaires ne cible pas seulement les apprenants mais aussi les acteurs éducatifs (MEN, 2017a)

Ce défi peut être dû à l'incompétence des acteurs éducatifs, mais il peut aussi traduire leur volonté de taire les valeurs pour éviter les controverses au sujet de l'identité culturelle (le Moi contre l'Autre). Pour illustrer la sensibilité du problème, la formule suivante de Bertrand Gervais nous semble éclairante : « quiconque se situe hors du contexte culturel musulman ne peut comprendre pourquoi les *Versets sataniques* de Salmane Roshdie sont si infâmes » (Gervais, 2007).

3. Œuvres intégrales : la didactisation des valeurs en jeu

Les tableaux ci-dessous synthétisent les valeurs saillantes véhiculées par les énoncés sélectionnés dans les œuvres au programme. En lien avec notre problématique de départ, les énoncés retenus dans ce travail sont ceux qui contiennent un sens moral (ou un idéal), explicite ou implicite. L'analyse consiste à interroger l'articulation entre le discours, qui est orienté par définition, et la valeur qu'il véhicule.

3.1. La Ficelle et Aux Champs

Ces deux nouvelles de Maupassant se ressemblent. La *Ficelle* retrace l'histoire d'une personne qui est accusée d'un vol et qui enfin meurt à cause des moqueries sur son histoire. Dans *Aux champs*, deux familles voisines, les Tuvache et les Vallin, vivent dans la pauvreté. Un couple aisé, Mr et Mme d'Hubières, veut adopter Charlot, le plus petit enfant des

Tuvache. La mère refuse. Mais les Vallin acceptent. Vingt années plus tard, le fils des Vallin, devenu un magnifique jeune homme, refait son apparition. Jaloux, Charlot insulte ses parents et s'en va. Méditons ce corpus construit à partir de ces deux textes :

1-«... ils étaient restés fâchés, étant rancuniers tout deux ... », « ils s'injurièrent une heure durant»
2-«Les plaisants maintenant lui faisaient conter «La Ficelle» pour s'amuser ...»
3-«Y a rien qui vous nuit comme d'être en réprobation pour une menterie»
4-«Les mâles allaient, à pas tranquilles, tout le corps en avant à chaque mouvement de leurs longues jambes torsées, déformées par les rudes travaux, par la pesée sur la charrue qui fait en même temps monter l'épaule gauche et dévier la taille...»
5-« [...] il s'en alla vers le marché, la tête en avant, courbé en deux par ses douleurs. »
6-«une cohue d'humains et de bêtes mélangés [...]. Tout cela sentait l'étable »
7-«Tout cela vivait péniblement de soupe, de pomme de terre et de grand air » ; « les deux mères distinguaient à peine leurs produits dans le tas»
8-«et ils étaient restés fâchés avec leurs voisins parce que la mère Tuvache les agonisait d'ignominies»
9- «Nous n'avons pas d'enfants ; nous sommes seuls, mon mari et moi... Nous le garderions... voulez-vous ? »
10- «Faut-i qu'vous ayez été sots pour laisser prendre le p'tit aux Vallin ! »
11- «Vous n'êtes que des <u>niant</u> s. Des parents comme vous ça fait l'malheur des éfants
12-«Alors Charlot tapa du pied et, se tournant vers ses parents, cria : -Manants, va ! »
13-«J'aimerais mieux n'être point né que d'être c'que j'suis...».

Tableau 1 : Exemples d'énoncés dans les deux nouvelles réalistes

Sous la plume de Maupassant, les personnages ressemblent beaucoup à leurs bêtes (énoncés 4, 5, 6 - tableau 1). Ils sont aux prises avec un monde hostile et n'ont qu'une seule volonté : résister pour (sur)vivre (4, 7).

Cette animalité des hommes apparaît dans l'aspect physique mais aussi dans le côté relationnel. Le topos de la haine est rendu par l'isotopie de la brutalité et l'agressivité chez les personnages (énoncés 1, 2, 3, 7, 8, 9, 13- tableau 1). Il suffit de comparer les « misérables » vertueux de Victor Hugo avec « les misérables » malins de Maupassant. Celui-ci refuse le « mensonge » romantique qui représente toujours un amour sublimé et une fin heureuse ; il veut montrer la réalité telle qu'elle est, en mettant en scène des personnages ordinaires et non fantastiques.

Dans ces deux textes, c'est le Mal qui l'emporte sur le Bien, le groupe se montre cruel envers l'individu. La société (personnage collectif) et l'individu sont deux protagonistes en conflit permanent. La plus grande punition pour un individu c'est d'être persécuté (en réprobation – énoncé 3- tableau 1) par le groupe. Dès lors l'amitié, la politesse, le respect, la franchise, la bienveillance et la clémence sont des valeurs inexistantes dans le milieu paysan français du XIXe siècle. Voulant battre en brèche toutes les « illusions » romantiques, Maupassant fustige leur conception des valeurs. A ce niveau de l'analyse, il est possible de récapituler la morale de cette nouvelle en disant que les valeurs morales ne protègent pas l'individu ; elles seraient inutiles. Ensuite ce sont les valeurs du marché qui l'emportent (isotopie de l'échange commercial : écus, vendeur, achat, vente, marché, marchandage...) (Greimas, 1976).

Dans la même optique, *Aux champs* véhicule des valeurs culturelles ancrées dans le contexte du courant réaliste au XIXe siècle en France. Le style est commun dans les deux textes. Parfois, on y retrouve la même expression (1 et 8 ; 6 et 7 - tableau 1). Le texte fait réfléchir sur les thèmes de l'adoption, la résistance (à la misère), l'amour filial. Charles Tuvache, le héros de la nouvelle, est aveuglé par la jalousie et le sentiment d'injustice. Il en veut tant à ses parents de ne l'avoir pas vendu et les traite de « sots, niants, manants » avant de partir pour toujours (énoncés 10, 11, 12 et 13- tableau 1). Or, dans l'univers culturel de l'élève marocain, la famille est « la première institution du métabolisme des valeurs sociales et de leur reproduction » comme dit Rahma Bourqia. Cette autorité familiale persiste au Maroc, malgré les transformations qu'a pu connaître la société :

Toute progéniture fait de son mieux pour éviter le bannissement (sakht) des parents, antipode de la bénédiction parentale (...). Être banni par ses parents, équivaut à un bannissement par Dieu, la famille et la société (Bourqia, 2006).

Maupassant pose à ses lecteurs des dilemmes, à travers ceux de ses personnages, où morale collective et bien individuel sont mis en tension. Ainsi, comme le dit Ricoeur, l'auteur dialogue avec son lecteur pour montrer que nos choix ont des conséquences qui sont toujours jugés : par la société (ils ont vendu l'enfant), par le fils (ils m'ont condamné à la misère par leur égoïsme).

En somme, l'analyse des deux nouvelles fait ressortir des faits culturels importants. Maupassant, à travers la description physique et morale de ses héros (ou anti-héros) et des autres personnages principaux, met en exergue certaines caractéristiques de la vie normande.

Il mobilise un discours humoristique pour blâmer les paysans et leur milieu. Le sujet lecteur est plongé dans une atmosphère de malice, d'animosité, de stupidité et parfois de moquerie violente. Dans l'optique naturaliste, le narrateur semble dire, par les faits racontés, que les paysans ne sont que le produit de leur milieu difficile (une théorie répandue à l'époque). La dureté du milieu se traduit dans la violence du patois normand : lexique injurieux et mots hachés (énoncés 11, 12, 13- tableau 1).

3.2. *Le Chevalier double et La Vénus d'Ille*

Le genre fantastique offre au lecteur une vision du monde différente et impose ses lois (Sadiqui, 2020). Ici, le Bien finit toujours par vaincre le Mal. *Le Chevalier double* raconte l'histoire d'une jeune femme, Edwige Lodborg, qui vit dans un château des pays nordiques. Un bohémien qui demande l'hospitalité est reçu et y reste longtemps. L'étranger, est séduisant par ses paroles sibyllines. Le compte Lodborg espère avoir un garçon. Son vœu est exaucé, mais le petit Oluf est né sous une étoile double, l'une vert et l'autre rouge. A la fin de l'histoire, le héros parvient à vaincre le Mal et retrouver le bonheur.

Pour la nouvelle de Mérimée, l'action se passe à Ille, dans le Sud de la France. Le narrateur, un archéologue, se rend chez M. de Peyrehorade, un antiquaire, qui doit lui montrer une statue de la déesse Vénus en bronze. La famille Peyrehorade s'apprête à célébrer le mariage de leur fils Alphonse. La veille des noces, le fiancé passe l'anneau destiné à sa future femme au doigt de la statue et meurt assassiné dans la chambre nuptiale. Le corpus ci-dessous nous éclaire sur les valeurs véhiculées par ces deux textes :

1- «Cette histoire montre comme un seul moment d'oubli, un regard même innocent, peuvent avoir d'influence.»
2- «Edwige pâissait, pâissait comme les lis du clair de lune ; Edwige rougissait, rougissait comme les roses de l'aurore, et se laissait aller en arrière dans son grand fauteuil, languissante, à demi morte, enivrée comme si elle avait respiré le parfum fatal de ces fleurs qui font mourir. »
3- «Jeunes femmes, ne jetez jamais les yeux sur les maîtres chanteurs de Bohême, qui récitent des poésies enivrantes et diaboliques».
4-«Vous, jeunes filles, ne vous fiez qu'à l'étoile verte »
5-«Edwige, blonde Edwige, ne croyez-vous plus à Jésus- Christ le doux Sauveur ? Doutez-vous de l'indulgence de la sainte Vierge?»
6-«... vous qui avez le malheur d'être double, combattez bravement, quand même vous devriez frapper sur vous et vous blesser de votre propre épée, l'adversaire intérieur, le méchant chevalier»

7-«l'enfant du noble seigneur Lodbrog a enfin vaincu l'influence maligne de l'œil orange, du corbeau noir et de l'étoile rouge : l'homme a terrassé l'incube.»
8- "... comment, madame, vous faites un mariage un vendredi! À Paris nous aurions plus de superstition; personne n'oserait prendre femme un tel jour.
9- "Mon Dieu! ne m'en parlez pas, me dit-elle, si cela n'avait dépendu que de moi, certes on eût choisi un autre jour. (...), car enfin pourquoi tout le monde a-t-il peur du vendredi?
10- Vendredi! s'écria son mari, c'est le jour de Vénus! Bon jour pour un mariage!"
11-"Je pensais à cette jeune fille si belle et si pure abandonnée à un ivrogne brutal. Quelle odieuse chose, me disais-je, qu'un mariage de convenance!

Tableau 2 : Exemples d'énoncés dans les deux nouvelles fantastiques

Le Chevalier double est la seule histoire dans ce corpus qui se termine par une morale directe de la part de l'auteur : « Cette histoire montre comme un seul moment d'oubli, un regard même innocent, peuvent avoir d'influence... » (énoncé 1- tableau2). Le récit brosse au début un cadre réaliste, dans lequel on fait introduire un élément surnaturel, étrange et insolite. Cette irruption crée une ambiance de confusion, fait naître chez le lecteur l'inquiétude, l'angoisse et le laisse indécis à la fin. Les occurrences teintées du lexique religieux (énoncés 4, 5 et 8 - tableau 2) témoigneraient d'une certaine euphorie. La foi en Dieu (des Chrétiens) devient forte dans les moments difficiles (remords, repentir et confession). Le mystère qui chagrine la mère, associé à l'insistance sur le pouvoir séducteur de l'étranger, suggère le désir illicite. Le tabou de la sexualité transparait derrière les connotations de l'énoncé 2 (tableau 2). Pour être heureux, il faut lutter contre le démon (l'Incube) qui gît à l'intérieur de chacun de nous (énoncé 6- tableau 2).

Dans *La Vénus d'Ille* de Mérimée, l'accès aux valeurs-principes se fait à travers l'analyse des personnages principaux et de leur évolution dans le récit (les caractéristiques de chacun : instruit, amoureux ridicule, débauché, brutal, victime des convenances...). Il s'agit de conférer une qualité à l'objet évalué, en appuyant ce choix sur des procédés de modalisation (de l'énoncé et de l'énonciation) et des connotations qui s'en dégagent. Le sujet lecteur procède ainsi à une évaluation axiologique à partir de sa réception de l'énoncé. Dans l'énoncé 11 (tableau 2), le narrateur dénonce le mariage de convenance et déplore le sort misérable de la jeune mariée. Trois autres énoncés (8, 9, 10 - tableau2) qualifient le vendredi de jour néfaste (jour de Vénus). Pour l'élève marocain, c'est la journée la plus importante, où les musulmans se rassemblent pour la prière du midi. Ces exemples montrent les effets culturels sur la construction de certains malentendus sur les textes.

Ainsi, l'examen du corpus du récit fantastique révèle un objet à enseigner riche et varié, mais qui pose des difficultés d'ordre culturel, historique et littéraire. Pour réagir à une valeur

étudiée, l'apprenant marocain est censé comprendre le sens littéral des mots. Qu'en est-il pour la comédie de Molière ?

3.3. *Le Bourgeois gentilhomme*

La comédie classique offre une panoplie de valeurs qui conviennent au contexte scolaire marocain. En général, le théâtre crée une motivation et suscite l'intérêt par sa dimension ludique. Dans cette pièce de Molière, Monsieur Jourdain, le personnage principal est un bourgeois qui rêve de devenir un gentilhomme (noble). Le comte Dorante lui promet de l'aider mais il lui prend son argent. Mme Jourdain, avec l'aide du fiancé de sa fille, arrive à éloigner son mari du piège de Dorante.

D'entrée de jeu, le titre pose problème au niveau du référent culturel. Pour l'élève marocain, gentilhomme renvoie à la gentillesse, non à la gentilité. La comédie est un genre qui vise à la fois la distraction et l'instruction du public. A titre d'exemple, l'énoncé (1) du tableau 3 tient lieu de maxime qui pourrait servir de point de départ pour une activité de production orale ou écrite.

1- «Sans la science, la vie est presque une image de la mort ».
2- CLÉONTE [...] Je trouve que toute imposture est indigne d'un honnête homme, et qu'il y a de la lâcheté à déguiser ce que le Ciel nous a fait naître, à se parer aux yeux du monde d'un titre dérobé, à se vouloir donner pour ce qu'on n'est pas.
- «Il n'est rien de si doux que les tendres ardeurs qui font vivre deux cœurs.»
4-«COVIELLE. -Oui, Mamamouchi: c'est-à-dire en notre langue, paladin. Paladin, ce sont de ces anciens... Paladin enfin. Il n'y a rien de plus noble que cela dans le monde; et vous irez de pair avec les plus grands seigneurs de la terre».

Tableau 3 : Exemples d'énoncés dans la comédie classique

Parmi les valeurs humaines à exploiter en classe de français, certaines sont mises en avant dans la progression dramatique : modération (2), amour et fidélité (3). Le modèle classique de l'honnête homme (énoncé 2 - tableau 3) est incarné par Cléonte qui réussit à sauver la famille. L'honnêteté, comme idéal aristocratique du XVIIe siècle, est donc une valeur centrale dans la pièce, mais le sens du mot a beaucoup évolué.

Pourtant, avec le texte intégral « brut » de la pièce, l'élève-lecteur est parfois devant des faits culturels et historiques hermétiques (4). On ne peut pas comprendre le texte sans expliquer

certain emprunts arabes (déformés en français) comme : *Alcoran, Mahomet, mahométan, Mufti, mamamouchi, Palestina, Dervis*, etc. Une telle culture est produite par des valeurs qui ne sont pas compatibles avec les principes fondateurs de l'école marocaine.

Du point de vue didactique, le problème de la didactisation des valeurs s'impose. Faut-il accepter toute interprétation et mettre les apprenants devant des « éthiques » différentes ? Faut-il orienter la lecture vers le sens des valeurs désirées par l'Institution et occulter les valeurs et les croyances de l'Autre ? La gestion de la situation n'est pas du tout aisée. Les théoriciens de la lecture littéraire proposent d'équilibrer les approches pour faire intégrer les différentes dimensions du sujet lecteur (intellectuelle, psychoaffective...), dans un va et vient entre participation et distanciation (Dufays, 2016). Le plus important selon cette théorie est l'autonomisation du sujet lecteur. Ainsi, comme on l'a vu, l'entraînement à l'étude de l'implicite culturel est à même d'aider l'élève à comprendre pourquoi Molière brocarde le bourgeois, pour quelle raison le personnage de Maupassant insulte ses parents, pourquoi le vendredi est perçu par l'Autre comme porte-malheur, sur la base de quel motif historique l'on se moque des *mahométans* dans la pièce de Molière.

Devant cette culture différente, les sujets lecteurs réagissent différemment (rejet, adhésion, critique, indifférence...). Actuellement, l'approche interculturelle propose des démarches didactiques pour rendre cette différence enrichissante, mais les OP 2007 n'en disent aucun mot. Le mot « interculturel » n'y est pas cité, contrairement à « culture » (8 occurrences), « valeurs » (10), « communication » (36) et « littérature » (30). De ce fait, le discours didactique officiel semble incohérent et les pratiques enseignantes restent hétérogènes. D'ailleurs, devant des contextes et des besoins changeants, « n'est-il pas urgent de construire l'espace d'apprentissage autour des centres d'intérêt de l'apprenant, de ses lacunes et de ses besoins, et non simplement autour de corpus prédéterminés (...) ? » (Sadiqui, 2020).

Conclusion

Ce travail d'analyse sur les valeurs véhiculées par le texte littéraire classique, actuellement au programme du TC, permet d'identifier certains enjeux en rapport avec la didactique du FLE au lycée marocain. Comme il est montré dans les énoncés étudiés, la sélection de ce programme pose une double difficulté à l'apprenant. Au niveau de la langue, les remarques enregistrées sont : le patois normand, le registre familier, le lexique violent (injures) et les phrases mal construites du point de vue syntaxique. Sur le plan culturel, ce présent travail révèle un écart entre le discours officiel sur les valeurs et la « fabrique » des savoirs laissée à l'initiative de l'enseignant.

L'analyse des valeurs intrinsèques du fait littéraire permet d'interroger le non-dit et peut cultiver la pensée critique des élèves qui (co)construisent le sens en se référant à leur imaginaire collectif. Le contact de deux cultures différentes sous-entend la rencontre de deux systèmes de valeurs divergents, voire opposés. Pour rappel, les OP de 2007 confient la gestion de ces enjeux à l'enseignant (donc à la personne non à l'institution). Pourtant les difficultés susmentionnées persistent et le niveau des élèves en langue française baisse.

Du point de vue des prescriptions, une confusion est remarquée sur le quoi enseigner, à défaut d'une définition officielle des valeurs. Au niveau du « comment enseigner », l'entrée par les

valeurs met l'enseignant de français devant une triple responsabilité : la sélection des valeurs à cibler, le développement de l'esprit critique de l'apprenant et la conformité aux idéaux collectifs envisagés par l'Institution.

Cette analyse délivre deux enseignements importants : l'insistance des concepteurs du programme sur l'entrée des valeurs en classe de français, d'une part, et l'ambiguïté rencontrée au niveau de la didactisation de ces valeurs, d'autre part. Il a été constaté que la question des valeurs s'estompe dans la progression concernant le TC, ainsi que dans les manuels utilisés par les élèves. Les énoncés analysés dans les cinq œuvres actuellement au programme montrent la richesse et la diversité des valeurs humaines et morales à exploiter en classe. Toutefois les zones de tension culturelle posent le problème de la réception du texte. Il s'agit de voir quelle proposition du monde portent les textes et quelle conception du monde ont les lecteurs marocains au lycée ? Au-delà de l'incompréhension produite par cette rencontre, l'enjeu du dispositif didactique est de savoir quel problème soulève le texte et comment il retentit chez nous.

Références bibliographiques

- Altes, L. K. (1999). Le tournant éthique dans la théorie littéraire : impasse ou ouverture ? *Études littéraires*, 31(3), 39–56.
- Baida, A. (2006). Le retour de la littérature française dans les lycées marocains. *Le français aujourd'hui*, 154(3), 93-100.
- Bourquia R. (2006). Les valeurs Changements et perspectives. *Valeurs et Développement Humain*.
- Chraïbi, H. (2005). *Les Œuvres intégrales. Français Tronc commun (Toutes filières)*. Casablanca : Al Madariss.
- Compagnon, A. (2007). *La littérature, pour quoi faire ?*. Paris : Collège de France.
- Dufays, J. L. (2016). Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ? *Conférence de consensus*.
- Dufays, J. L., Gemenne, L., et Ledur, D. (1996). Pour une lecture littéraire 2. *Bilan et confrontations*.
- Etienne, J., Bloess, F., Noreck, J-P. et Roux, J-P. (2004). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Hatier.
- Gervais B., Bouvet R. (2007). *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, PUQ.
- Greimas, A. J. (1976). *Maupassant : la sémiotique du texte, exercices pratiques*. Paris : Seuil.
- Heinich, N. (2017). *Des valeurs, une approche sociologique*. Paris : Gallimard.
- Jouve, V. (2010). *Pourquoi enseigner la littérature aujourd'hui*. Armand Colin,
- Langlade, G., et Fourtanier, M. J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, 101-121.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique. *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, 4, 273.
- Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire : du passé dans le présent. Bishop M.-F.,
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1999). *Charte Nationale d'Éducation et de Formation*. Rabat.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2007). *Les orientations pédagogiques générales pour*

l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant. Rabat.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2017a). *L'éducation aux valeurs dans le système national d'éducation, de formation et de recherche scientifique.* Rabat.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2017b). *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion : Vision stratégique de la réforme 2015-2030.* Rabat.

Quemada, B., Rastier, F. et Courtés, J. (1991). *Analyse sémiotique du discours, de l'énoncé à l'énonciation.* Paris : Hachette Supérieur.

Ricœur, P. (1985), *Temps et récit III, Le temps raconté*, Paris, Seuil.

Rouxel, A. et Langlade, G. (2004). *Le Sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sadiqui, M. (2020). Enseignement de la littérature dans les lycées marocains : de la centration sur les genres littéraires classiques à l'apprentissage du goût de la lecture. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 17(17-2).

Schaeffer, J. M. (2012). *Petite écologie des études littéraires : pourquoi et comment étudier la littérature ?* Éditions Thierry Marchaisse.

Vultur, I. (2014). La littérature comme forme de communication. *Hermès, La Revue.* (3), 140-143.