

L'ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DU FLE PAR LES TEXTES LITTÉRAIRES DANS LE LYCÉE MAROCAIN ENTRE DIRE DIDACTIQUE ET FAIRE POLITIQUE, SOCIAL ET ÉCONOMIQUE.

TEACHING AND LEARNING OF FLE FROM LITERARY TEXTS IN THE MOROCCAN HIGH SCHOOL BETWEEN SAY DIDACTIQUE AND DOING POLITICAL, SOCIAL AND ECONOMIC

MOSTADI Mostafa

Professeur de lycée. Docteur en linguistique et didactique / Maroc
mostadi11@gmail.com

Résumé : Selon le développement des méthodologies du FLE, le texte littéraire a connu des fortunes diverses : d'abord sacralisé dans la méthodologie traditionnelle, ensuite ignoré et banalisé dans les méthodes audio-orale et audiovisuelle. Il tend enfin à reprendre une place justifiée en classe avec l'avènement des approches communicatives et la perspective actionnelle.

À partir du dernier constat, nous allons tenter dans le présent article de poser et, par conséquent, de répondre à la question centrale suivante : le changement de la place des textes littéraires dans les documents officiels régissant l'enseignement et apprentissage du FLE au lycée marocain est-il dû au renouveau des approches didactiques ou à d'autres raisons historique, politique, économique, idéologique, sociale.... ?

Mots clés : Didactique du Français Langue Etrangère, textes littéraires, textes officiels, cycle secondaire qualifiant

Abstract: According to the development of FFL methodologies, the literary text has had various fortunes: first sanctified in traditional methodology, then ignored and trivialized in audio-oral and audiovisual methods. Finally, it tends to regain a justified place in the classroom with the advent of communicative approaches and the action perspective.

From the last observation, we will try in this article to ask and, consequently, to answer the following central question: the change of the place of the literary texts in the official documents governing the teaching and learning of the FLE in the Moroccan high school is it due to the renewal of didactic approaches or to other reasons historical, political, economic, ideological, social...?

Keywords: Didactics of French as a Foreign Language, literary texts, official texts, qualifying secondary level

* * *

La langue française a un statut particulier au Maroc, statut lié à des facteurs historique, politique, social, économique, culturel et même affectif : « Il n'est pas possible de connaître la langue française sans l'aimer » (Déjeux, 1992 : 4), répliqua le Roi Hassan II. Adopté par les uns ; les élites modernes qui ont largement contribué à maintenir la langue et la culture françaises, en défendant une politique de bilinguisme et répulsé par les autres ; l'élite arabisante, formée dans l'école

traditionnelle, cet idiome demeure « une langue étrangère privilégiée »¹, jouissant d'un statut particulier sur les plans de l'enseignement et de certains secteurs économiques.

Il n'est pas possible dans le cadre de cet article de faire un diagnostic complet de la situation de la langue française au Maroc ; les quelques indications qui suivent permettront seulement de poser les balises nécessaires à la compréhension du contexte propre à l'enseignement du français dans le royaume en général et le cycle secondaire qualifiant en particulier. Nous notons que notre ultime tâche ne sera pas d'exposer les atouts et problèmes relatifs à l'enseignement du français au Maroc mais de chercher dans les textes officiels la place qu'occupent les textes littéraires dans l'enseignement et l'apprentissage du français afin de dévoiler les raisons cachées derrière le changement de la place de ces types de textes au fur et à mesure du changement des documents officiels. Pour ce faire, nous adoptons une méthodologie de recherche, mêlant quantitatif et qualitatif, qui nous semble prometteuse pour la recherche en didactique du FLE.

Afin de donner une crédibilité à notre travail de recherche, nous allons recourir à une analyse descriptive et critique qui sera suivie d'une démarche interprétative en vue de comprendre les finalités assignées à l'enseignement du FLE via la littérature : dans un premier temps, pour déterminer et clarifier la place des textes littéraires dans les textes officiels concernant le secondaire qualifiant, nous choisirons de décrire des discours (le texte). Deuxièmement, nous expliquerons et interpréterons les données recueillies. Cette combinaison scientifique des deux approches qualitative et quantitative nous permettra de vérifier notre problématique de départ.

I. Statut du français au lycée marocain

1. Statut du français dans le paysage linguistique marocain

Le paysage linguistique marocain se caractérise par la cohabitation de plusieurs langues et variétés de langues, maîtrisées ou propagées à des degrés divers et inégaux. Cette réalité sociolinguistique tire son origine d'une histoire de conquêtes et de dominations et elle est liée à des raisons sociales, économiques, culturelles et politiques. Pour ce, à côté des langues nationales ; l'arabe et l'amazighe avec leurs variétés dialectales, il existe des langues étrangères coloniales : l'espagnol² et le français. Comme nous l'avons déjà signalé, ce dernier a un statut particulier au Maroc, particularité qui se présente à travers les aspects suivants :

Au début, sous le Protectorat (1912-1956), le français était la langue de l'administration, de l'enseignement et de tous les domaines qui ont eu des relations avec les pratiques de l'administration coloniale. Après l'indépendance, malgré le vaste débat qu'elle a suscité, cette langue reste, « le seul acquis positif de la colonisation » (Déjeux, 1992 : 4), selon l'expression de Mouloud Kassim Ait Belkacem, chargé du Haut Conseil de la langue nationale en Algérie.

- C'est un symbole de prestige social mais ressenti comme **une blessure identitaire**. A ce stade, la domination de la langue française sur la langue officielle est considérée, par A. Khatibi, comme un processus glottophagique qui « aboutit à un clivage dangereux pour l'avenir du pays » (Chami, 1987 : 21). Elle reste « un puissant moyen d'aliénation » (Gontard, 1981 : 11) pour les marocains.

¹ La Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation (CNEF) (Lever 9, article 117) stipule que le français est la première langue étrangère.

² Notamment présent dans les zones frontalières du Nord et dans le Sud.

- Il est perçu comme « une langue d'ouverture » (Chami, 1987 : 20) sur le monde, une langue de la modernité, voire une langue de culture.
- « Ce n'est ni une langue officielle, ni une langue étrangère à proprement parler », mais considérée comme la « première langue étrangère obligatoire » (Ziamari, 2009 : 173-186).
- Cette langue était tantôt contestée, tantôt adoptée, voire défendue avec l'avènement de l'indépendance.
- Elle s'impose comme l'instrument redoutable de sélection scolaire, sociale et professionnelle (Chami, 1987 : 19).

2. Statut du français dans le système éducatif marocain

Malgré l'impasse linguistique assez complexe vécue au lendemain de l'indépendance consistant à écarter le français du champ linguistique du pays, cette langue demeure et sera la langue véhiculaire dans plusieurs domaines.

Au niveau de l'enseignement, et en dépit des cris d'alarme lancés par les spécialistes du domaine et les rapports officiels¹ sur la baisse du niveau des apprenants en langue française et malgré le recours des ministères de tutelle respectifs à plusieurs réformes, au primaire, au secondaire et au supérieur, la maîtrise du français reste un rêve à la fois irréalisable et irrésistible. Cet échec commence avec l'amorçage de la politique d'arabisation menée par les dirigeants marocains après l'indépendance dès 1961, date à partir de laquelle le gouvernement a décidé d'arabiser l'enseignement et marocaniser les enseignants « dont une proportion venue par hasard à l'enseignement a été formée à la va-vite » (Amsidder, 2000 : 29). Ce qui engendre un hiatus linguistique entre un enseignement secondaire arabisé et un enseignement supérieur en français.

Vers la fin des années 90, et devant les échecs de son école publique, le Maroc entreprend une configuration du système éducatif. La commission Spéciale Education-Formation (COSEF) créée par le Roi Hassan II en mars 1999, conçoit une Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation (CNEF) qui représente une traduction des orientations du pays à moyen et long termes; et qui constitue la base fondamentale des stratégies, politiques et programmes de développement du secteur éducatif au cours de la décennie 2000-2009. Les langues étrangères constituent l'un des centres d'intérêt de cette Charte. Celle-ci précise que « le système d'éducation assure à tous la maîtrise orale et écrite de la langue arabe, langue officielle du pays et, complémentirement, s'ouvre à l'utilisation des langues étrangères les plus largement utilisées dans le monde ». (Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation, 2001 : 9)

¹ Voir par exemple le rapport analytique élaboré par le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (décembre 2014) intitulé « La mise en œuvre de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis » qui stipule dans l'axe relatif aux « performances des élèves en langues » (p.111) que « les acquis des élèves dans les deux matières, l'arabe et le français, sont loin d'atteindre le niveau préconisé par la Charte. Ce constat est dévoilé par les résultats de l'enquête PNEA 2008 qui révèlent que la plupart des élèves participant à cette enquête n'arrivent pas à atteindre la moyenne. En effet, le pourcentage des élèves, ayant obtenu un score inférieur à 50, reste très élevé. Il varie entre 63% en 3^{ème} année du collège et 87% en 4^{ème} année du primaire pour l'arabe, et dépasse 70% pour le français en 4^{ème} et 6^{ème} année du primaire et en 2^{ème} et 3^{ème} année collégiale. »

Le bilan des réalisations reste mitigé selon le rapport du Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) réalisé en début 2008. Dès lors, le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation de Cadres et de la Recherche Scientifique (MENESFCRS) a élaboré un Plan d'Urgence « NAJAH 2009-2012 » visant l'accélération de la mise en œuvre de la réforme sur les quatre années. Ce programme comporte 23 projets se déclinant en quatre volets prioritaires. Le projet 20 dont l'intitulé est la maîtrise des langues a pour objectif essentiel d'améliorer la maîtrise des langues par les élèves, que ce soit la langue arabe, l'amazighe, ou les langues étrangères.

3. L'enseignement du français dans le lycée : un retour de/à la littérature

Dans ses structures actuelles, l'enseignement secondaire qualifiant (général, technique et professionnel) au sens de la CNEF, comporte trois ans des études. Au niveau de ce cycle, l'enseignement et apprentissage du français, à l'instar des autres disciplines, vise « une préparation efficiente à des études supérieures...et/ou pour une insertion aisée des jeunes dans le marché du travail et leur ancrage dans les valeurs universelles ». (Ministère de l'Education Nationale, 2007 : 3)

Schématiquement, le secondaire qualifiant comprend 2 cycles ; le tronc commun et le baccalauréat avec des filières bien déterminées (voir tableau ci-après) :

Le baccalauréat, d'une durée de deux années, est ouvert aux élèves issus du tronc commun et comprend deux filières principales : une filière d'enseignement technologique et professionnelle et une filière d'enseignement général étant entendu que chaque filière est composée de plusieurs branches et que chaque branche comporte des disciplines obligatoires et des disciplines à option.¹

Pour les horaires hebdomadaires relatifs au français, le tronc commun comporte 4 heures par semaine, tandis que le nombre d'heures du baccalauréat est réparti de la manière suivante :

Les horaires hebdomadaires de la 1^{ère} et 2^{ème} années du baccalauréat

¹ Voir dans ce contexte, les articles 71 jusqu'à 76, espace II, levier 4 de la CNEF.

Filières et options		Nombre d'heures par semaine	
		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année
Sciences économiques / comptabilité		2	2
Lettres et sciences humaines	Option lettres	5	5
	Option Sciences humaines	5	4
Sciences mathématiques	Option Math. A	4	4
	Option Math. B		
Sciences expérimentales	Option SVT	4	4
	Option PC		
	Option AGRO		
Sciences et technologies	Electricité	4	4
	Mécanique		
Arts appliqués		4	4
Enseignement originel	Sciences juridiques	4	4
	Langue arabe		

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'enseignement / apprentissage du français dans le cycle secondaire qualifiant, comme dans les autres cycles, connaît des restructurations périodiques au niveau des programmes et des approches didactiques adoptées afin de palier les défaillances constatées au niveau de l'apprentissage de cette langue. Le recours aux œuvres littéraires intégrales¹ à la place des manuels s'inscrit dans la réforme institutionnelle visant à la fois l'amélioration du niveau des apprenants et le développement des valeurs de tolérance, d'ouverture et de citoyenneté active. Il est à noter que cet arsenal méthodologique n'a pas pu remédier, ne serait-ce que partiellement, aux problèmes inhérents à l'enseignement de la langue française.

Nous n'allons pas étudier, dans le reste de cet article, le rôle que peuvent jouer les textes littéraires, comparativement aux manuels, dans l'amélioration du niveau des lycéens ni entrer dans les subtilités de l'exploitation pédagogique de ceux-ci dans les classes. Au surplus, nous n'allons pas analyser l'adéquation des œuvres littéraires avec les besoins linguistiques, communicatives et culturelles des lycéens marocains. Toutefois, ce retour brutal de la littérature dans ce cycle suscite en nous, en tant que praticien et chercheur, la curiosité de retourner un peu en arrière pour s'interroger sur la place qu'occupe la littérature dans l'enseignement du français et sur les différents facteurs contribuant au changement de cette place à travers les textes officiels qui ont précédé les actuelles *Orientations Pédagogiques* des années 2000.

II. La place de la littérature dans les textes officiels marocains

Le corpus des textes retenus s'inscrit dans les mouvements de rénovation de la didactique du FLE depuis les quarante dernières années au Maroc (à partir de 1969). Tous ces documents officiels se situent dans la politique des restaurations périodiques opérées depuis l'indépendance dans les différents cycles de l'enseignement public marocain et

¹ Issue d'une expérience mise en œuvre à la rentrée scolaire 1997-1998 dans quelques lycées et qui consiste à instaurer l'Option Langue Française (OLF) qui propose aux élèves de toutes les filières du baccalauréat un enseignement renforcé du français qui passe de 4 à 7 heures et un programme fondé principalement sur l'étude des œuvres littéraires : roman, théâtre, poésie et nouvelle.

témoignent de l'absence d'« une approche plus holistique de l'apprentissage, plus dynamique et moins centrée sur la matière que sur les acteurs et les étapes d'un processus » (Coste ,1995 : 86) et d'une vision claire et nette chez les instances pédagogiques officielles marocaines qui, jusqu'à aujourd'hui, n'arrivent toujours pas à faire des choix perspicaces en matière de la didactique du français. Une réalité qui remonte aux premières années de l'indépendance ; les propos de Pierre Vermeren la prouvent :

Contrairement à la Tunisie des années soixante, la politique de l'enseignement au Maroc semble ne pas connaître de fil conducteur. Cela est dû, pour partie, à la valse des ministres de l'instruction publique, qui provoque de multiples revirements et fait se succéder des tentatives de réforme en apparence contradictoires... (Vermeren ,2002 : 265)

2. Les instructions officielles de 1969

Ces instructions s'inscrivent dans une période qui « se caractérise essentiellement par la volonté politique de former des cadres marocains en essayant d'assurer un équilibre entre la tradition arabo-musulmane et la modernité occidentale » (Baida ,2006 : 93). Par ailleurs, l'enseignement du français dans le deuxième cycle¹ a été agencé, dans les instructions officielles susdites, selon les six rubriques suivantes : Étude de textes, Langage et expression, Civilisation française, Problèmes d'autrefois et d'aujourd'hui, Essai et Résumé de texte.

Les textes littéraires sont fortement présents dans ces instructions. Celles-ci sont parsemées, entre autres, de propos qui poussent à une utilisation considérable de la littérature française dans les activités en classe ou hors de la classe. Nous y lisons : « Les textes inscrits au programme ont été choisis parmi des œuvres des XVI^e, XVII^e, XVIII^e, XIX^e, XX^e siècles ; il est clair que la connaissance vraie d'une langue, n'est pas complète sans celle des grandes œuvres qui, au cours des siècles, l'ont illustrée » (Ministère de l'Education Nationale, 1969 : 163).

Nous pouvons ainsi évoquer un passage qui met l'accent sur le travail des élèves en dehors de la classe :

Les œuvres retenues seront étudiées dans leur continuité. Les chrestomathies peuvent être utiles pour des lectures de complément, ou pour initier à l'histoire de la littérature, elles ne sauraient donner le goût de lire. Les élèves ont donc entre les mains des œuvres complètes ou de larges extraits, et il leur faut chaque semaine parcourir des étapes d'une certaine ampleur. Que chaque élève, à la fin de l'année, ait lu en entier les œuvres inscrites au programme, qu'il les ait relues avant de se présenter au baccalauréat, c'est indispensable. [...] Dans leur travail d'exploitation, les élèves seront aidés par les éditions du MEN. (La Guerre Picrocholine, les Misérables, notes sur l'Or, sur Tartuffe) qui contiennent des notes nombreuses et adaptées à leurs besoins. (Ministère de l'Education Nationale, 1969 : 163-164)

Qui plus est, ce document insiste sur l'aspect interculturel des textes littéraires en mettant l'accent sur la nécessité d'une très bonne connaissance de la culture et de l'histoire française :

Au fur et à mesure qu'il acquiert une plus grande maîtrise de la langue française, l'élève est d'ailleurs de plus en plus curieux de connaître les réalités françaises. Et l'étude des textes littéraires, abordée dans le second cycle, rend nécessaire une étude des mœurs, des

¹ Correspond à l'actuel cycle secondaire qualifiant. La partie des *Instructions officielles* réservée à ce cycle commence à partir de la page 163.

circonstances, du pays dont elles sont écloses. (Ministère de l'Education Nationale, 1969 : 174)

À ce stade-là, le rôle du maître serait alors « d'aider chacun à tirer profit de cette confrontation » (Ministère de l'Education Nationale, 1969 : 163). L'utilisation de « confrontation »¹ au lieu de « rencontre » n'est pas sans écho : l'identité marocaine qui se veut unique et homogène est encore sous le joug de la conférence d'Aix-les-Bains et toujours face à un Autre suprême et bel et bien présent par sa langue et sa culture.

De ce qui précède, nous pouvons constater que les facteurs historique et culturel ont joué un rôle déterminant dans la conception des instructions officielles et les programmes y afférents. S'ajoutent à cela, bien entendu, les facteurs théorique et didactique résidant dans l'adoption d'une méthodologie

Fondée sur certaines données de la linguistique moderne appliquée à l'enseignement des langues et visant un maximum d'efficacité. Elle s'inspire des travaux réalisés par le « Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Françaises » (B.E.L.C), le « Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français » (CREDIF) et le « Bureau d'Etudes et de Recherches Pédagogiques du Maroc » (BERP) ; travaux qui orientent les auteurs de méthodes de langue française depuis une dizaine d'années. Elle a en outre de bien convenir au comportement des élèves marocains. (Ministère de l'Education Nationale, 1969 : 62)

La linguistique dont parle le passage supra est la « linguistique structurale », héritière de la linguistique saussurienne, qui a énormément influencé l'enseignement des langues en y faisant naître une approche structurale qui considère une langue comme un système dont les unités dépendent l'une de l'autre et chacune de ces unités n'acquiert sa valeur signifiante (« unités significatives » (Martinet, 1996 : 2)) que si elle est associée à d'autres unités dans la chaîne parlée ou dans leurs formes écrites. Ladite approche offre au professeur de langue des pistes très « fructueuses » dont la notion de « structure »² qui « implique qu'au lieu d'isoler les éléments (le mot, la syllabe ou le son), on s'intéresse au fonctionnement d'ensembles linguistiques » (Ministère de l'Education Nationale, 1969 : 7) et « l'exercice structural » qui s'inscrit dans le sillage béhavioriste « à un stimulus donné correspond une réponse » (Ministère de l'Education Nationale, 1969 : 17). Les instructions officielles donnent plusieurs exemples d'exercices structuraux tirés de « à vous de parler », de « Voix et images de France » ou de « Bonjour Line ».

Nous pouvons déduire, à partir des données citées auparavant et des indices tels que « Français fondamental 2ème degré » et « Français fondamental 1er degré » (Ministère de l'Education Nationale, 1969 : 72), que l'approche prônée par les concepteurs des textes officiels de cette époque est la méthodologie SGAV au sein de laquelle l'apprentissage s'effectue par le biais de textes fabriqués aux premiers niveaux (le 1er cycle) et par l'utilisation du texte littéraire au niveau avancé (le 2ème cycle). Dans ce deuxième cycle, l'étude des textes littéraires repose sur « l'explication » ; principe phare de la méthode directe (voir la partie réservée à « la conduite de la classe », p.164-165).

3. Les Nouvelles Instructions Officielles de 1976 et Instructions et Programmes officiels de 1979

¹ Le terme « confrontation » ainsi que ses synonymes « combat » et « conflit » sont utilisés dans plusieurs ouvrages pour qualifier le combat entre moderniste et traditionnaliste après l'indépendance. Voir dans ce contexte Pierre VERMEREN (2002), *École, élite et pouvoir*, Rabat : Alizés (coll. « Recherches ») et Jean-Robert HENRY et al. (1986).

² Pour plus d'éclaircissements concernant cette notion, voir Émile BENVENISTE.1966. *Problèmes de linguistique générale I*. Gallimard Paris. p. 96-98

Cette période de « transition » voit se réduire la part de la littérature en faveur d'un français notionnel-fonctionnel et communicatif porté au pinacle avec l'émergence de la nouvelle approche didactique du FLE qui est l'approche communicative. L'avant-propos des instructions officielles de 1976, qui est en réalité un avant propos relatif aux instructions de 1974, se veut un tremplin vers l'adoption de cette approche en réclamant que « les objectifs de l'apprentissage d'une langue vivante sont en harmonie avec les principes d'une pédagogie moderne » (Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, 1976 : 3). Ces objectifs expriment la volonté « de créer en chaque élève un pouvoir, une compétence¹, afin qu'il puisse en user dans la vie, et non d'accumuler dans sa mémoire un savoir dont il n'aurait à rendre compte qu'à l'examen » (Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, 1976 : 3). L'objectif fut d'acquérir « le français usuel d'aujourd'hui parlé et écrit (dans) « une classe vivante » (Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, 1976 : 4). Ces propos annoncent la rupture avec les anciennes pratiques pédagogiques inhérentes aux méthodologies traditionnelles. Cela dit, l'apport de l'approche structurale et la théorie comportementaliste est toujours présent sauf que cette fois-ci, les instructions officielles mentionnent les limites des exercices structuraux². Nous assistons aussi à une remise en cause du cloisonnement entre premier cycle à dominante linguistique et second cycle à base littéraire.

De surcroît, la **réduction** de la part de la littérature est signalée indiscrètement à travers le passage suivant : « il ne s'agit pas d'apprendre à écrire comme écrivaient Gide ou Céline ou comme écrit Barthes (et encore moins comme Molière, Bossuet, Voltaire ou Chateaubriand) ». Autrement dit, les grands noms de la littérature française ne devaient plus constituer un modèle pour le jeune marocain.

En analysant les instructions de cette période en relation avec la littérature, Baïda, dans son article cité auparavant (Baïda, 2006 : 94-95), a tiré les conclusions suivantes :

- C'est pendant cette période qu'on commence à porter atteinte à l'utilité des œuvres littéraires françaises pour les élèves marocains. Le cours de français devenait ainsi plus une classe de langue que de littérature ; l'étude des œuvres intégrales était censée se faire hors de la classe.
- La question du choix des œuvres paraît ne plus prendre en compte le paramètre « valeurs humaines et universelles », comme c'était le cas lors de la première période.

Ajoutons que ces instructions ont évoqué l'écart entre la **langue courante** ou de la communication quotidienne utilisée dans les classes de français et la **langue soutenue** des textes littéraires :

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 ou des textes modernes dont l'écart littéraire avec la langue usuelle fait tout le prix. (Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, 1976 : 9)

¹ En cette période, l'emploi de la notion de « compétence » est foncièrement lié aux discussions classiques de Chomsky (1965) et Hymes (1972) (voir dans ce contexte Jean-Pierre BRONCKART et al. 2005. *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Presses Universitaires du Septentrion. (Coll. « Éducation et didactiques »). Lille. p.43

² Limites évoquées dans la page 51 pour les *Instructions* de 1976 et dans la page 46 pour les *Instructions* de 1979.

En outre, le choix des textes littéraires à expliquer en classe obéit à deux critères « strictement pédagogiques » :

- a. Le texte doit avoir un intérêt en soi (intrinsèque) et un intérêt dans l'œuvre ;
- b. Il devra former un tout centré sur une idée générale et être assez court pour permettre une exploitation complète en une heure (Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, 1976 : 189).

Nous signalons que le cours de français, désormais présenté dans une logique de « progression » préconisant le décloisonnement des différentes activités, s'organise en cinq composantes essentielles à savoir :

- Pratique de la classe de langage et expression
- A partir des textes : pratique de la lecture et explication
- Pratique du résumé de texte
- Pratique de l'essai
- Les exercices écrits dans le second cycle

Cet infléchissement dans l'enseignement de la littérature était renforcé par *les instructions officielles* de 1979 : en sous-titre pour la rubrique « Classe de lecture et explication », nous pouvons lire : « Priorité à la langue ! » (Ministère de l'Education nationale et de la formation des cadres, 1979 :167). De plus, l'écart entre langage usuel et soutenu est toujours énoncé :

Ni le niveau de langue atteint à la fin du premier cycle, ni les finalités de l'enseignement du français déterminées notamment par les plans de développement économique et social, ni les motivations des élèves, ne permettaient de maintenir un enseignement systématique de littérature et de civilisation françaises. L'étude des chefs-d'œuvre littéraires se heurtait à l'insuffisante maîtrise de la langue usuelle. (Ministère de l'Education nationale et de la formation des cadres, 1979 : 8-9)

D'un autre côté, le respect des critères du choix des textes littéraires écarte notamment :

- Les extraits de chefs-d'œuvre classiques, à cause de la langue.
- Les extraits d'œuvres du passé ou du présent quand les connaissances présumées de civilisation font défaut à nos élèves et qu'il ne peut être question de leur apporter toutes les informations nécessaires à leur compréhension.
- Les extraits d'œuvres ou les poèmes du XX^e siècle à l'élaboration savante inaccessibles à des lecteurs non initiés, pour des raisons inverses. (Ministère de l'Education nationale et de la formation des cadres, 1979 :210)

Il résulte de l'ensemble des considérations qui précèdent que la **réduction** de la part de la littérature dans cette période est due, dans une partie importante, à l'influence de l'évolution des approches didactiques. Toutefois, à l'instar de l'éradication des cours de l'histoire et surtout de la philosophie européenne au sein des établissements secondaires marocains, la réduction susdite est une mesure qui « vise, au plan politique, à saper les fondements idéologiques de la contestation gauchiste » (Vermeren, 2002 : 320). Une contestation représentée notamment par un mouvement étudiant et des mouvements

sociaux au tournant des années soixante-dix (communément connues sous le nom des « années de braises ») qui reflètent l'expression de frustrations sociales et catégorielles croissantes et qui ont obligé, par conséquent, les pouvoirs publics à réagir sur le terrain de l'enseignement ; le secteur le plus tumultueux à l'époque.

4. Les instructions officielles de 1987

« Agir par le langage » et « se servir de la langue dans une situation déterminée » (Ministère de l'Education Nationale, 1987 : 3), telle serait, sans trop forcer le trait, l'idée maîtresse des instructions de cette période. Celle-ci a été résumée par Mohamed Taleb dans le passage suivant :

Au terme d'une période didactique dominée par l'air du structuralisme, du béhaviorisme, la fin des années 1980 a apporté de nouvelles conceptions et approches se réclamant de théories cognitivistes et d'une vision pragmatique. L'enseignement doit être articulé sur l'environnement et l'apprentissage de la langue doit être fait en relation avec les diverses situations d'échange, quotidiennes, authentiques, comme il doit essentiellement servir les domaines scientifiques et techniques. Autrement dit, le français doit être "fonctionnel" et utilitaire. (Taleb, 1996 : 67)

En général, cette période est marquée, selon ces instructions (p. 3-4) par :

- le développement de la recherche théorique et appliquée dans le domaine des sciences du langage ; ainsi l'objectif ne sera « plus seulement la maîtrise de système proprement linguistique, avec ses structures grammaticales, lexicales, phonologiques,... mais aussi l'aptitude à « agir par le langage », à se servir de la langue dans une situation déterminée ». En d'autres termes, la langue se doit d'être étudiée « dans sa totalité, à la fois comme système formel et comme instrument de communication débouchant sur des réalités culturelles, et cela aussi bien à l'oral qu'à l'écrit ».
- l'arabisation des matières scientifiques dans les lycées ; ainsi seul le cours de français demeure, pour l'apprenant, le milieu de contact avec la langue française ;
- un réaménagement des horaires : augmentation de l'horaire de français dans le second cycle.

En observant l'organisation annuelle du cours de français dans le 2^{ème} cycle qui comporte quatre chapitres (la classe de langue, la classe d'entraînement à l'expression écrite, activités orales, lecture et étude des textes), nous constatons que ces instructions adoptent la même orientation des instructions des années 70 à l'égard de l'exploitation des textes littéraires. Ceux-ci « constituent une irremplaçable ouverture sur une civilisation et une culture différentes » (Ministère de l'Education Nationale, 1987 : 77) et doivent être exploités, comme dans les instructions officielles antérieures, dans une approche linéaire favorisant l'explication des textes ou selon une approche globale « conduite en fonction d'un projet pédagogique » à partir duquel « le professeur pourra choisir les textes et l'ordre des textes le plus approprié » (Ministère de l'Education Nationale, 1987 : 83).

Loin de ce jargon théorique et méthodologique, nous pouvons confirmer avec P. Vermeren¹ que la reprise de l'arabisation, dans cette période, n'était que le masque d'une bataille politique et idéologique beaucoup plus profonde entre un Etat qui veut légitimer son pouvoir en établissant « une corrélation entre l'unité linguistique et l'unité politique du pays » (Henry et al., 1986 :80) et un mouvement gauchiste en plein essor. Ce projet est « une idéologisation dans un nationalisme religieux qui invoque les origines et la généalogie sainte » (Henry et al. 1986 :52) qui va encourager, implicitement, l'émergence des mouvements islamistes utilisés comme un garde-feu pour attaquer ledit mouvement. La continuité de la réduction de la part de la littérature est, à notre sens, parmi les armes de la bataille utilisées par l'Etat pour faire face au péril communiste. Résultat si attendu : « Les grands textes de la littérature française, qui avaient enflammé les générations précédentes d'élèves maghrébins, seraient désormais inconnus de la nouvelle génération » (Vermeren, 2002 : 404).

5. Les recommandations pédagogiques de 1994

En lisant ce document, la première remarque que nous pouvons faire c'est que le mot « instructions » est remplacé par le terme « recommandations ». Derrière ce jeu terminologique, une nouvelle relation, nous semble-t-il, s'instaure entre l'enseignant et l'institution. En d'autres termes, nous pouvons parler d'un passage d'une logique directive émanant d'une autorité supérieure à une logique de conseils et d'initiative qui semble donner une certaine marge de liberté à l'enseignant qui ne serait plus un simple exécutant.

Quant au texte littéraire, nous constatons qu'il est noyé dans la variété de supports proposés par le texte fédérateur. Les séances de lecture, par exemple, sont consacrées à l'exploitation de plusieurs genres de discours : « discours journalistique, publicitaire, didactique, scientifique, littéraire, juridique, prescriptif et technique » (Ministère de l'Education Nationale, 1994 : 9). Exploitation qui doit être faite, en classe, dans une approche documentaire, globale, sélective ou linéaire et, hors-classe, par le truchement de comptes rendus de lecture (Ministère de l'Education Nationale, 1994 : 15-18). Le texte littéraire (textes et dialogues (roman, poésie et théâtre)) peut également être, au sein des activités orales, l'objet d'une dramatisation ou oralisation.

La priorité est donc donnée à l'option fonctionnelle de la lecture suite à une « demande institutionnelle, sociale et psychopédagogique » (Ministère de l'Education Nationale, 1994 : 8). Celle-ci est principalement née de la déficience de la qualité de l'enseignement et de la formation soulevée, avec acuité, au début des années 90². Bien que des progrès quantitatifs aient été réalisés dans l'élargissement de l'accès à l'enseignement obligatoire, d'autres problèmes persistent ou s'aggravent tels que les taux élevés d'abandons et de redoublements à tous les niveaux, les faibles niveaux des acquis des apprentissages de base, ou encore l'inadéquation dramatique entre le profil des sortants du système et les besoins du marché de travail. Ce dernier constat avec l'hégémonie des approches communicatives dans cette période justifie le recours aux

¹ Pierre VERMEREN (2002) partage cette idée en considérant la politique d'arabisation comme une « véritable ruse de l'histoire » (p. 400), permettant aux « classes dirigeantes anciennes, ou [à] la nouvelle élite en cours de recomposition » (p. 399) de reprendre le contrôle du système de formation et de ses « filières d'excellence ».

² Cette régression trouve ses origines dans les changements macro-économiques liés à l'introduction des politiques d'ajustement structurel qui ont eu un impact négatif non seulement sur le secteur social, mais également sur le secteur éducatif. Voir à ce propos : Sobhi TAWIL, Sophie CERBELLE et Ampola ALAMA, (2010), *Education au Maroc : Analyse du secteur* © UNESCO, Bureau multipays pour le Maghreb.

textes fonctionnels plus proches du vécu des apprenants au détriment des textes littéraires.

6. La nouvelle réforme de l'enseignement/apprentissage du français¹ : du côté de l'œuvre intégrale

Comme nous l'avons déjà signalé, ces orientations², qui ont banni de leur terminologie les vocables « instructions » et « recommandations », s'inscrivent dans une période de restructuration et de réforme du système éducatif inaugurées dès 1999 avec la création de la COSEF qui essaye d'instaurer de nouveaux programmes, de nouvelles approches pédagogico-didactiques pour assurer un meilleur enseignement/apprentissage du français au niveau de tous les cycles d'enseignement. La programmation des œuvres littéraires intégrales dans le secondaire qualifiant à la place des manuels s'insère dans ce renouveau institutionnel visant l'amélioration du niveau des apprenants.

En général, Cette tendance se basant sur le texte littéraire comme moyen et objet d'enseigner et apprendre la langue française, vise à abandonner l'enseignement fonctionnel (recommandé précédemment au lycée) au profit d'un enseignement à dimension (inter)culturelle afin de renforcer la maîtrise de la langue. Comment ce dernier enseignement doit donc être effectué ? Faudrait-il revenir à la conception traditionnelle de l'enseignement des langues étrangères vivantes, prédominée jusqu'à la fin de la première partie du XX^{ème} siècle, en ce début du troisième millénaire ?

Le retour de la littérature était entrepris et la rentrée scolaire 2002 /2003 vient avec son lot de quelques auteurs français ou marocains d'expression française. Ce retour, à la fois brusque et à la hussarde, du texte littéraire a été accompagné d'« une refonte » didactique et méthodologique qui vise à « faire de l'élève l'acteur principal de son apprentissage » en privilégiant « la mise en place d'une pédagogie de compétences » dans laquelle la compétence est considérée comme un savoir combinatoire « qui s'acquiert dans et par l'action » comme le souligne Le Boterf (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007 : 3). Le programme du français est aussi conçu autour de la notion de « Projet pédagogique », comme élément organisateur de l'enseignement-apprentissage de la langue. Ce programme, selon les *Orientations* de 2007³, comporte le contenu⁴ suivant :

- En Tronc Commun (une année d'orientation) :
 - Deux nouvelles au choix parmi quatre : deux nouvelles de Maupassant (*La Ficelle*, *Aux champs*), une nouvelle de Gautier (*Le chevalier double*), une nouvelle de Mérimée (*La vénus d'Ille*).
 - Une comédie du XVII^e siècle : *Le Bourgeois gentilhomme* de Molière.
- En première année du Baccalauréat (l'année de l'examen régional) :
 - La Boîte à merveilles d'Ahmed Sefrioui (roman autobiographique maghrébin).
 - Le Dernier jour d'un condamné de Victor Hugo.

¹ Instaurée par le ministère de tutelle en date de 10 septembre 2002 puis aménagée en 2005 et en 2006. Nous sommes redevables, pour une grande part, dans les informations données à Abdellah KRIKEZ (première édition 2007). *La nouvelle réforme de l'enseignement/apprentissage du français*. Imprimerie Hidaya. Tétouan.

² L'utilisation de ce vocable a pour objectif essentiel de mettre fin aux réactions plaintives des enseignants envers l'absence de marge de manœuvre dans le choix des contenus et des démarches didactiques.

³ Ce texte officiel introduit trois nouvelles dimensions à savoir la notion de valeur, la notion de module et la notion de compétence.

⁴ Un contenu qui est différent par rapport à ceux de 2002 et 2005.

- Antigone de Jean Anouilh.

- En deuxième année du baccalauréat (l'année terminale) :

- Candide de Voltaire.

- Il était une fois un vieux couple heureux de Mohammed Khair-Eddine (roman maghrébin).

- Le père Goriot de Balzac.

Les œuvres *supra* - accompagnées d'un arsenal de poèmes (sonnet, ode, chanson, poésie libre) - se situent entre le XVII^{ème} et le XX^{ème} siècle. Leur choix a également obéi, d'après les *orientations pédagogiques* (p.14), aux considérations suivantes :

- permettre une appréhension de la langue en contexte ;
- assurer une continuité entre le collège, le cycle des tronc communs et le cycle du baccalauréat ;
- initier les élèves aux principaux genres et mouvements littéraires et à quelques grands courants de pensée ;
- favoriser l'ouverture culturelle des apprenants ;
- sensibiliser aux valeurs nationales et universelles.

En effet, le programme trop ambitieux introduit par la réforme n'avait pas manqué de susciter un tollé, aussi bien auprès des enseignants que de la presse en général. Il fait naître des réactions négatives aussi nombreuses que variées qui peuvent être regroupées en :

- Réactions négatives d'ordre politique considérant l'arabisation comme une action qui a fait « une myriade de victimes » (Krikez, 2007 : 55).
- Réactions négatives d'ordre moral et religieux qui considèrent l'introduction des œuvres complètes au lycée marocain comme un « complot francophone et laïc » (Krikez, 2007 : 57) visant à véhiculer des valeurs qui ne sont pas conformes à la société marocaine.
- Réactions négatives d'ordres pédagogique et didactique relatives d'abord à la manière de l'instauration de la réforme, faite à la hâte et d'une façon descendante, ensuite aux conditions de travail des enseignants et à la baisse du niveau des apprenants qui pose énormément de problèmes face à l'étude des textes classiques¹. Enfin aux pratiques de classes toujours éclectiques, voire traditionnelles.

Si dans les recommandations pédagogiques de 1994, l'objectif communicatif est central par rapport aux autres objectifs, avec la nouvelle réforme, la primauté est accordée plutôt à un autre type d'objectifs. Il s'agit de l'objectif culturel et/ou littéraire. Comment donc justifions-nous ce nouvel aiguillage ? En d'autres termes, dans quelle mesure ce choix institutionnel est pertinent et jusqu'à quel point un contenu d'enseignement/apprentissage, conçu et élaboré dans un contexte précis : un projet de

¹ La difficulté que posent ces types de texte est même jugée au dessus du niveau des étudiants du cycle supérieur, comme l'écrit, dans un ton humoristique, un professeur de lycée en ces termes, « tous ces revenants venus droits (...) qui ont d'abord bien séjourné au supérieur - on raconte qu'ils y étaient mal compris - avant d'accepter de se rabaisser aux rangs de nos lycéens », (Krikez, 2007 : 53)

coopération maroco-française en matière d'éducation, serait transposable, d'un seul coup, à un public scolaire non concerné initialement ? Cette décision du ministère de l'éducation nationale n'est pas accompagnée d'un argumentaire convaincant et le champ reste ouvert à toutes les interprétations.

L'importance accordée à la littérature est étroitement liée, nous semble-t-il, aux deux nouveautés essentielles apportées par ce nouveau programme à savoir l'approche par les compétences (APC) et l'approche (inter)culturelle. En effet, l'une des premières finalités de ce changement est la formation d'un citoyen autonome qui peut s'approprier les valeurs civiques et humaines universelles et qui est doté de compétences susceptibles de faciliter son intégration dans le marché du travail et dans le monde qui l'entoure.

Bref, l'adoption de l'APC dans le système éducatif marocain s'inscrit dans cette obsession d'un enseignement professionnalisant à tout prix qui servira à adapter les profils des élèves aux besoins du marché de travail. Cela dit, nous devons être vigilants vis-à-vis du mouvement global de crétinisation¹ dû à l'hégémonie du langage économique qui décide de tout, qui veut réduire l'être humain en général et le sujet-apprenant en particulier à une simple force de travail et de consommation. D'où la nécessité de fournir au futur adulte un « bien immatériel » doté d'une fonction sociale et culturelle qui lui permettra en tant qu'être humain responsable et libre de mieux y voir dans sa propre existence et de jouer un rôle dans la société. De ce fait, l'établissement scolaire se trouve invité, dans ce projet humaniste, à devenir un lieu de médiation culturelle et de dialogue des cultures qui remet en cause les stéréotypes sociaux, la xénophobie, l'intégrisme et le racisme tout en assurant l'ouverture sur l'Autre. Pour ce, le système éducatif marocain adopte une approche (inter)culturelle en intégrant des œuvres complètes dans l'enseignement et apprentissage du FLE au lycée. Toutefois, l'exploitation actuelle de ce nouveau support ne permet que rarement l'émergence de cette réflexion (inter)culturelle.

De ce qui précède, nous pouvons conclure que le changement de la place de la littérature dans les textes officiels marocains régissant l'enseignement et apprentissage du FLE dans le lycée marocain n'est pas toujours lié à l'unique évolution des méthodologies didactiques (« paradigme de simplicité »² selon l'expression de Morin), il est aussi tributaire des vicissitudes politiques, sociales et économiques qui ont un rôle déterminant dans les orientations éducatives adoptées par l'Etat.

Cette dernière constatation nous pousse aussi à poser des questions qui nous paraissent légitimes :

- Pourquoi les programmes relatifs au FLE ne prennent-ils pas en compte le changement du statut de français depuis l'inauguration de la politique de l'arabisation ?
- N'est-il pas saugrenu, voire grotesque de programmer des œuvres intégrales classiques à des élèves qui « ne sont généralement pas capables d'aligner deux traîtres mots en français afin de former une malheureuse phrase intelligible » ? (Vermeren, 2002 : 461)
- Pourquoi après tant d'années de restructurations et de réformes, les résultats restent toujours les mêmes et laissent-ils beaucoup à désirer ?

¹ Bernard STIEGLER (2012) analyse ce mouvement de façon méthodique et analytique dans *Etats de choc, Bêtise et savoir au XXI^{ème} siècle*, Mille et une nuits. Paris.

² Aussi appelé « pensée simplifiante », « unidimensionnelle » ou « réductionniste » ; une pensée qui est « incapable de concevoir la conjonction de l'un et du multiple (unitas multiplex). Ou bien, elle unifie abstraitement en annulant la diversité. Ou, au contraire, elle juxtapose la diversité sans concevoir l'unité » (Morin, 1990 :19).

- Finalement, une recherche portant sur l'influence des facteurs d'ordre historique, géographique, culturel, politique, économique, linguistique sur le statut du français au Maroc et sur le degré de familiarité/étrangeté vécu par les sujets (ce que Harald Weinrich nomme la xénité (Harald, 1986 : 187-203)) ne serait-elle pas prometteuse à ce propos ?

Sources bibliographiques

- AMSIDDER A. 2000. *Langues maternelles et enseignement/ apprentissage des langues étrangères au Maroc. Actes du Colloque 9 - 10 -11 février 1994*. Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Agadir. Série : *Colloques et Séminaires*. Casablanca. Imprimerie Kawtar.
- ANGENOT M. et al. 1989. *Théorie littéraire. Problèmes et perspectives*. Paris. PUF
- ARNAUD J.1990. *Littératures maghrébines. Tome 2 : Les auteurs et leurs œuvres*. L'Harmattan. Paris.
- BAIDA A. 2006. « Le retour de la littérature française dans les lycées marocains » dans *Le Français aujourd'hui*. Numéro 154, p. 93-100.
- BENVENISTE É.1996. *Problèmes de linguistique générale I*. Gallimard. Paris.
- BRONCKART J-P et al. 2005. *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Presses Universitaires du Septentrion. Collection : Éducation et didactiques. Lille.
- CASTELLOTTI V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE international. Coll. « DLE ». Paris.
- CHAMI M. 1987. *L'enseignement du français au Maroc. Diagnostic des difficultés et implications didactiques*. Najah El Jadida. Casablanca.
- COSTE D. 1995. « Langue et curriculum » dans *Le français dans le monde - Recherches et applications, Méthodes et méthodologies*. p.79-93
- DEJEUX J. 1992. *La littérature maghrébine d'expression française*. PUF. Paris.
- ECHELARD M. 1984. *Histoire de la littérature française XIXe siècle*. Hatier. Coll. « Profil formation ». Paris.
- GONTARD M. 1981. *La Violence du texte : études sur la littérature marocaine de langue française*. L'Harmattan. Paris/Rabat.
- HANOUN M. (dir.). 2002. *Texte littéraire et classe de français- Activités d'une journée d'étude*, ENS Meknès.
- HENRY J-R et al. 1986. *Nouveaux enjeux culturels au Maghreb*. Éditions du CNRS. Paris.
- KRIKEZ A. Première édition 2007. *La nouvelle réforme de l'enseignement/ apprentissage du français*. Imprimerie Hidaya. Tétouan.
- LALLEMENT B. et PIERRET N. 2007. *L'essentiel du CECR pour les langues*, Hachette. « Education ». Paris.
- MARTINET A. 1996. *Éléments de linguistique générale*. Armand Colin. Paris.
- MORIN E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur. Coll. « Communication et complexité ». Paris.
- PUREN Chr. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan-Clé International. Coll. « Didactique des Langues ». Paris.
- STIEGLER B. 2012. *Etats de choc, Bêtise et savoir au XXI^{ème} siècle*. Mille et une nuits. Paris.
- TALEB M. 1996. « L'enseignement de la littérature dans la classe de français (Cycle secondaire) : Aperçu historique (1960-1995) » dans *Recherches Pédagogiques* (revue de l'Association marocaine des enseignants de français). Numéro 6, p. 61-69.
- TAWIL S. et al. 2010. *Education au Maroc : Analyse du secteur* © UNESCO. Bureau multipays pour le Maghreb.
- VERMEREN P. 2002. *École, élite et pouvoir*. Alizés. Coll. « Recherches ». Rabat.

Sitographie

HARALD W. 1986. « Petite xénologie des langues étrangères » dans *Communications*. Numéro 43, *Le croisement des cultures*. p. 187-203. URL : http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1986_num_43_1_1647, consulté le 12 mars 2019.

ZIAMARI K. 2009. « *Le contact entre l'arabe marocain et le français au Maroc : spécificités linguistique et sociolinguistique* » dans *synergies Tunisie*. Numéro 1, p.173-186. URL : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Tunisie1/tunisie1.html>, consulté le 14 mars 2019.

Corpus

Ministère de l'Éducation nationale. 1969. *L'Enseignement du français. Nouvelles instructions officielles*. Dar El Kitab. Casablanca.

Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire. 1976. *L'Enseignement du français. Nouvelles instructions officielles*. Imprimerie de Fédala. Mohammedia.

Ministère de l'Éducation Nationale. 1987. *L'Enseignement du Français 1^{er} et 2^{ème} Cycles Secondaires. Instructions Officielles Objectifs-Programmes*. Librairie Al Maarif. Rabat.

Ministère de l'Éducation nationale. 1994. *Recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire*.

Ministère de l'Éducation Nationale. 2007. *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant*.

Ministère de l'Éducation nationale. 2001. *La Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation*.