HAL
open science

Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine

Laila Aboussi

To cite this version:

Laila Aboussi. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine. Littératures. Université Rennes 2; Université Européenne de Bretagne, 2010. Français. NNT : 2010REN20013 . tel-00551694

HAL Id: tel-00551694

https://theses.hal.science/tel-00551694

Submitted on 4 Jan 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THESE /UNIVERSITE RENNES 2
Sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne
pour obtenir le titre de :

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE RENNES 2

Mention : Littérature Française

École Doctorale Sciences Humaines et Sociales

présentée par
Laila ABOUSSI

Préparée à l'équipe d'accueil 3207 PREFICS (Plurilinguismes, Représentations, Expressions Francophone-Information, Communication, Sociolinguistique)

Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine

Thèse soutenue
devant le jury composé de :

M. Marc GONTARD
Professeur, Université Rennes 2, directeur de thèse
M. Lahcen BENCHAMA
Professeur, Centre Pédagogique Régional, Agadir
M. Ahmed RAQBI
Professeur, Université Ibnou Zohr , Agadir
Mme Yolaine PARISOT
Maître de conférences, Université Rennes 2

À la mémoire d'Amina

Pour qui la littérature était une passion

A ma mère

À mes sœurs et à mes frères

A mon beau frère Abdessalam

Aux deux petits anges : Imane et Basma

A mes amis

En témoignage de mon amour et de ma profonde admiration

Merci pour vos encouragements

Le Professeur Marc Gontard nous a soutenue tout au long de la réalisation de cette recherche. Sans sa disponibilité et ses précieux conseils, nous n'aurions pu aboutir. Nous tenons à lui exprimer notre vive reconnaissance.

Nos remerciements vont également à toute personne ayant, de près ou de loin, contribué à la réalisation de ce modeste travail.

INTRODUCTION GENERALE

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Les littératures maghrébines d'expression française ont connu un essor considérable au niveau de la production tant sur le plan de la quantité que sur celui de la qualité. La preuve en est, nonobstant la politique d'arabisation après les indépendances, la production toujours abondante. Le nombre de titres paraissant chaque année dément ainsi les prédictions selon lesquelles ces littératures dites « mineures » devaient inéluctablement disparaître après la décolonisation. Des recherches ayant pour objet leur étude sont très nombreuses ; les approches les sous-tendant sont également très variées allant de l'étude thématique, en passant par l'étude socio-historique et psychanalytique, jusqu'aux approches d'obédience formaliste. Des spécialistes éminents tels que Jean Déjeux, Jacqueline Arnaud, le Professeur Marc Gontard et bien d'autres qu'il ne serait pas possible de citer dans le cadre étroit de cette introduction, ont mis la lumière sur maints aspects des textes littéraires maghrébins. Mais il faut signaler que, dans les recherches universitaires, la perspective dominante est celle des œuvres abstraction faite de celle du lecteur pour qui elles sont destinées. Il en résulte que ces littératures maghrébines souffrent de deux grands maux : « une hypertrophie qui les rend plus complexes et un pédagogisme chronique qui les anémie invariablement ».[1]

Cependant, il est un champ d'investigation qui mérite, à notre sens, un intérêt particulier : il s'agit de la réception des littératures maghrébines en milieu

[1] Serge Bourgea. « Identité de la littérature/littérature de l'identité », *Itinéraires et Contacts de Cultures*, Vol II, Paris, L'Harmattan&Université Paris-Nord, 1982, p. 2.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

scolaire. Seuls, à notre connaissance, Christiane Achour[2], Charles Bonn[3] et Lahcen Benchama[4] ont consacré certaines de leurs recherches à l'audience des textes littéraires maghrébins francophones en milieu scolaire et universitaire. Encore faut-il dire que leurs travaux datent déjà. Or, il faut bien admettre que les œuvres littéraires n'existent que par la lecture, l'activité interprétative dans le milieu scolaire d'abord ; c'est grâce à ce lieu de diffusion, de légitimation, voire de reproduction qu'elles trouvent leur raison d'être.

C'est donc ayant présente à l'esprit cette évidence que nous nous proposons d'approfondir la recherche en la matière ; cette investigation est rendue nécessaire en raison des réformes de l'enseignement au Maroc, notamment celles que connaît le statut de la langue française. De là la problématique suivante : la langue française, en plus de sa fonction purement communicative, est-elle traitée comme une langue de culture ? Ce qui donne lieu à d'autres questions non moins importantes : dans les nouveaux programmes actuellement en usage au Maroc, quel est le corpus littéraire francophone proposé pour la classe de français? Les textes littéraires francophones sont-ils réellement lus dans l'institution scolaire marocaine ? Si oui, quels sont les objectifs assignés à cette (ces) lecture(s)? Comment sont-ils appréhendés ? Quelle est, dans le corpus littéraire proposé par

---

[2] Cf. Christiane Chaulet Achour. *Abécédaires en devenir – Idéologie coloniale et langue française en Algérie*, Alger, éd. de l'ENAP, 1985, 607 p ; voir également « Etats des lieux en recherche littéraire maghrébine –Aperçu indicatif » *Etudes Littéraires Africaines*, n°17, APELA-CRTH, juin 2004 et «Mouloud Feraoun, l'instituteur écrivain», dans *L'enseignement du français en colonies – L'enseignement primaire – expériences inaugurales*, 7-8 juin 2007, Université d'Angers Laboratoire UPRES EA 2616.

[3] Cf. Charles Bonn. *La Littérature algérienne et ses lectures*, Sherbrooke, Naaman, 1974, rééd.1980.

[4] Cf. Lahcen Benchama. *L'œuvre de Driss Chraïbi. Réception critique des littératures maghrébines d'expression française au Maroc*, Paris, L'Harmattan, 1994.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

le Ministère de l'Education Nationale, la place des textes littéraires maghrébins ? Quel est le rapport des enseignants et des apprenants à ces textes ? Bref, quelle place ce corpus constitué par les textes littéraires occupe-t-il hiérarchiquement, temporellement et méthodologiquement ? Quelles représentations les enseignants se font-ils de la production culturelle maghrébine ? Comment lisent-ils, eux-mêmes réellement les textes littéraires maghrébins francophones ? Quel horizon d'attente veulent-ils créer, à travers les questionnaires des manuels, chez les élèves-lecteurs ?

De telles questions s'imposent car elles proposent à la recherche de nouvelles tâches qui se veulent en rupture avec d'autres discours critiques qui, dans la plupart des cas, ne font que paraphraser les œuvres étudiées. Mais avant de se hasarder dans l'analyse, nous nous proposons d'élucider certains concepts de l'intitulé de notre sujet : « La réception de textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine ».

Les théories de la réception ont été à l'origine d'un renouveau dans le domaine des études littéraires dans la mesure où l'intérêt des chercheurs s'est trouvé déplacé du texte au lecteur : « Ce changement a provoqué une véritable révolution conceptuelle, elle-même à la source d'un extraordinaire renouveau des études littéraires ». Des chercheurs, figures emblématiques et références obligées de ces théories de la réception, sont à l'origine de ce bouleversement théorique, lesquelles théories sont liées à quelques noms célèbres H. R. Jauss, Wolfgang

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Iser, Umberto Eco[5] ; on peut ajouter Robert Escarpit dans le domaine de la sociologie de la lecture [6] et Michel Picard, l'un des théoriciens de la lecture. A ce propos, nous ne pouvons évoquer toutes les recherches en la matière, nous nous contentons de noter, toutefois, que de dans nombreux travaux la question de la lecture a été abordée selon principalement trois perspectives : l'approche littéraire, marquée par les théories de la réception et la sémiotique ; l'approche sociologique, consacrée surtout aux enquêtes sur les pratiques culturelles ; et l'approche cognitiviste, où l'attention est portée sur les compétences et les habiletés de lecture. Ces différentes perspectives, fondées sur le principe de l'interaction lecteur-texte, admettent une variété de lectures et d'interprétations.

Sans trop s'appesantir sur ces différentes théories qui sont désormais devenues très connues, notons que les études en réception envisagent la part active du lecteur dans l'appropriation des textes. D'après H. R. Jauss, l'œuvre littéraire est « faite, comme une partition, pour éveiller à chaque lecture une résonance nouvelle qui arrache le texte à la matérialité des mots et actualise son existence ». Dans cette perspective, la lecture a le « statut d'une pratique créatrice, inventive, productrice », qui ne s'« annul[e pas] dans le texte lu comme

[5] Pour la mise en évidence de leurs convergences, nous reproduisons trois citations : pour Jauss, " l'œuvre englobe à la fois le texte comme structure donnée et sa réception ou perception par le lecteur ". Iser, quant à lui, affirme que " le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui le reçoit. Alors que selon Eco, " un texte est un mécanisme paresseux (ou économique). […] Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner ". Ce rapprochement est éloquent : il marque clairement la prise en compte dans les objets littéraires du pôle de la lecture et présente l'acte de lecture comme le complément indispensable de l'œuvre. Voir H.R. Jauss. *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1975, Wolfgang Iser. L'*Acte de lecture*, traduction Mardaga, 1976, et Umberto Eco, *Lector in fabula, ou la coopération interprétative dans les textes littéraires*, Paris, Grasset, Figures, 1985, LP, biblio essais, 1979. On peut également voir Michel Picard. *La lecture comme jeu*, Clancier-Guénaud, Paris, 1987.

[6] Voir *Le littéraire et le social. Eléments pour une sociologie de la littérature*, Paris, Flammarion, 1970.

si le sens voulu par son auteur devait s'inscrire en toute immédiateté et transparence, sans résistance ni déviation, dans l'esprit de ses lecteurs ». « L'œuvre n'est lue, ne prend figure…qu'au travers d'habitudes mentales, de traditions culturelles, de pratiques différenciées de la langue…nul n'est jamais le premier lecteur d'un texte, même pas son auteur ». Tout texte est déjà lu par la « tribu » sociale…Les conditions de réception d'un texte le créé en partie »[7]. On ne lit que dans le réseau de la lecture des autres ; dans un espace « interlecturel » si l'on peut dire, qui recoupe plus ou moins celui de l'intertextuel. Plus directement, au contact même du livre, la lecture est présente : des segments d'énoncé désignent et commentent l'œuvre ; la première page de couverture, qui porte le titre, le nom de l'auteur et de l'éditeur, la bande-annonce…le dos de la page de titre qui énumère les œuvres du même auteur. Toutes ces suites de signes forment un énoncé sur le roman ; elles programment un comportement de lecture, elles tendent au lecteur un filet sémantique où il viendra se prendre[8].

Si telle est la conception de la réception, que signifions-nous également par l'expression « textes littéraires » qu'il ne saurait être question de traiter comme une évidence?

Selon France Vernier l'ensemble qu'elle désigne est très variable. De ce fait, on préfère y substituer « les corpus littéraires », expression qui renvoie à « l'ensemble des écrits 'sacrés' ' textes' qui sont, à une époque donnée, reconnus

[7] Claude Duchet. *Littérature*, n°1, p.8, cité par Peytard, « Vers une sociocritique », *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier, Coll. LAL, 1982, p. 109.

[8] Henri Mitterand. *Discours du roman*, Paris, PUF, Coll. Ecriture, 1980, p.15.Cité par Peytard. *Littérature et classe de langue*, *Op.cit*., pp. 108-09.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

comme 'littéraires' par une classe sociale »[9]. Ces corpus connaissant, cela va sans dire, des variations selon le temps et le régime social, ils peuvent varier par adjonction de « textes » nouveaux, mais connaissent aussi des départs et des intégrations. Voulant donc éviter toute polémique sur l'essence du littéraire, nous adoptons cette définition qui pourrait faire l'objet d'un consensus dans les milieux universitaires.

Maintenant si l'on dépasse cet éclairage sur « la réception de l'œuvre et les textes littéraires », nous définirons **l'institution** scolaire comme une organisation dont l'impératif premier de fonctionnement est le traitement des flux d'élèves dans des réseaux d'établissements[10]. L'éducation y est régie par des documents normatifs (notes, Instructions Officielles, programmes et manuels scolaires) que le personnel enseignant est astreint à respecter : il s'agit là de normes de fonctionnement dont l'application est nécessaire. Ceci pour ce qui est de la définition générale, mais quand on envisage le rapport du littéraire avec l'institution, nous définirons l'institution, à la suite de Jean Dubois, comme « un ensemble de normes s'appliquant à un domaine particulier et définissant une légitimité qui s'exprime dans une charte ou un code »[11]. Les institutions « fonctionnent dans la structure sociale… constituent une forme de structuration du champ social » ; elles manifestent une intervention structurante en tant qu'elles se réalisent dans une base matérielle : administrations, équipements, capitaux, personnel. Elles assurent la socialisation des individus dans des

[9] France Vernier. *L'écriture et les textes*, Paris, Editions sociales, 1977, p. 19.

[10] Voir Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie. *L'institution scolaire et la scolarisation: Une perspective d'ensemble*, Ed. Ophrys et Revue Française de sociologie XXXIV, 1993, p.3.

[11] Jean Dubois. *L'institution de la littérature : introduction à une sociologie*, Université de Liège, Bruxelles, Ed. Labor/ Paris, Ed. Nathan, 1979.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

systèmes de normes et de valeurs et, de ce fait, ont une action de type éducatif. Elles portent et diffusent une idéologie grâce à leurs appareils culturels. L'école où l'on enseigne la littérature est assimilée à « une institution, à la fois comme organisation autonome, comme système socialisateur, et comme appareil idéologique »[12].

Adopter une perspective institutionnelle signifie d'abord que l'étude des propriétés pédagogiques de l'institution scolaire est un préalable à l'analyse de la réception des textes littéraires à l'école : quel enseignement doit-on proposer aux élèves, et à quelles fins? La réponse à ces questions nous est fournie par les documents normatifs comme les Instructions officielles, La Charte Nationale d'Education et de Formation, les rapports du Conseil Supérieur de l'Enseignement, etc. C'est ce corpus dont nous tiendrons compte pour apporter des réponses aux questions posées.

Ces remarques faites, nous ne perdons pas de vue que c'est la pratique des textes littéraires dans l'institution scolaire que nous visons ici non pour débusquer l'idéologie sous-jacente, mais pour examiner les différentes réceptions du phénomène littéraire maghrébin. L'enjeu n'est pas ici de retracer une longue histoire de l'enseignement de la langue française, et partant des textes littéraires, mais d'apporter quelques éclairages sur la résonance du phénomène littéraire maghrébin à l'école permettant de prendre d'emblée un certain recul par rapport à des positions trop dogmatiques selon lesquelles l'on assisterait au déclin de

[12] *Ibid*., p. 34.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

l'enseignement littéraire, à plus forte raison quand il est question du français langue étrangère ou seconde.

Pour en revenir aux questions posées, pour pouvoir y apporter des réponses, nous comptons emprunter trois voies dont l'exploration a rarement été tentée: l'analyse des textes normatifs destinés à l'institution scolaire, notamment ceux qui concernent l'enseignement de la langue française, l'enquête auprès des enseignants et l'analyse des manuels scolaires en usage dans le secondaire.

Notre recherche comportera donc deux grandes parties : la première portera sur le système éducatif et sur l'enseignement de la langue française au Maroc, notamment le cas de la lecture littéraire ; alors que la deuxième sera consacrée à la place des textes littéraires dans les documents officiels en usage dans le secondaire, le discours des pédagogues sur ces textes littéraires et aux représentations interprétatives des élaborateurs des manuels sur les œuvres maghrébines aux programmes des classes du secondaire.

Pour ce faire, étant donné la nature de cette investigation dont l'originalité réside dans l'actualité, la pertinence des problèmes soulevés et les réponses constructives qu'elle peut proposer, nous comptons avoir recours, comme nous en avons fait état, à une approche pluridisciplinaire dans la mesure où nous ferons appel aux apports théoriques de la didactique des langues étrangères, à la sociologie de la lecture(travaux de l'équipe de Bordeaux sous la direction de Robert Escarpit) et à la théorie de la réception, notamment l'esthétique de la réception (Hans Robert Jauss).

PREMIERE PARTIE

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Système éducatif et enseignement de la langue française au Maroc : le cas de la lecture littéraire

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Introduction

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Il existe des études prenant en compte l'effet des œuvres littéraires sur le lecteur, cependant elles concernent des auteurs français pris isolément ; rares sont celles qui ont pour objet les auteurs maghrébins. Il ne serait pas exagéré d'avancer qu'il est un domaine où le retentissement des œuvres littéraires doit être au centre des recherches sur les littératures maghrébines : c'est la place des textes littéraires maghrébins d'expression française dans l'institution scolaire, c'est-à-dire dans les Instructions Officielles, dans les programmes et les manuels. Autant que l'on sache il n'existe actuellement aucune étude récente sur la réception des littératures maghrébines dans l'école marocaine, laquelle école connaît de profondes réformes depuis la parution de la nouvelle *Charte d'Education et de Formation*, en 1999. Ces mutations ont donné lieu à de nouveaux programmes en langue française, à de nouveaux manuels qui doivent, à notre sens, être interrogés quant à la place accordée au phénomène littéraire en général et maghrébin d'expression française en particulier.

L'interrogation sur la place des textes littéraires est, il faut bien en convenir, liée au questionnement sur le statut de la langue française dans la politique éducative marocaine, les finalités de son enseignement. Ce qui nous conduit inévitablement à examiner, en analyse préalable, la place de la lecture littéraire dans l'enseignement de la langue française au Maroc, ses différentes approches et les pratiques enseignantes en la matière. Cette entreprise nous paraît logique dans la mesure où les textes littéraires, avant d'être des œuvres d'art, sont des œuvres de langage, leur appréhension est tributaire d'une maîtrise suffisante de la langue, d'une compétence linguistique appropriée, d'outils d'analyse

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

adéquats pour la compréhension et l'interprétation de ce genre de textes. En tous les cas, pour reprendre les termes de France Vernier, l'écriture et la lecture se font dans et par la langue[13].

Des recherches pionnières très éclairantes ont certes été réalisées dans ce domaine par Charles Bonn, Christiane Achour[14], mais il faut remarquer qu'elles se rapportent aux programmes algériens ; la seule, à notre connaissance, tentée pour le Maroc a été menée par Lahcen Benchama, encore faut-il dire qu'elle date de 1991[15], elle ne prend donc pas en compte les réformes de l'enseignement du français en cours et les changements qui s'ensuivent au niveau du statut de la langue française.

Pour toutes ces raisons, notre première partie, consacrée au « système éducatif et à l'enseignement de la langue française au Maroc : le cas de la lecture littéraire » comporte quatre chapitres complémentaires.

Dans le premier, il est question de l'examen du statut de la langue française et des réformes du système éducatif au Maroc depuis 1999 : on y abordera la nouvelle organisation pédagogique au Maroc, les finalités de l'enseignement/apprentissage du français, les objectifs à tous les niveaux de l'enseignement (primaire, secondaire collégial et secondaire qualifiant), les

[13]Voir France Vernier. « Du rapport des textes littéraires ». *L'Ecriture et les textes*, *Op.cit.*, pp. 63-84.

[14] Cf., Charles Bonn. *La Littérature algérienne et ses lectures*, op.cit. On peut voir également Christiane Achour. « Littérature et apprentissage scolaire de l'écriture : influences réciproques », *Itinéraires et contacts de cultures*, Vol 4-5, Paris, L'Harmattan& Université Paris XIII, 1984, pp. 15-56.

[15] Voir *L'œuvre de Driss Chraïbi. Réception critique des littératures maghrébines d'expression française au Maroc*, *Op.cit*.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

horaires dans les différentes filières et enfin l'importance accordée à la maîtrise des langues.

Dans le deuxième chapitre, nous nous proposons de porter l'interrogation sur la place des textes littéraires dans les méthodes d'enseignement : il s'agit, pour comprendre le statut des textes littéraires, d'effectuer un détour sur l'évolution des méthodologies de l'enseignement de la langue française, laquelle évolution a eu des retombées sur l'enseignement des langues en général qu'il s'agisse des systèmes éducatifs français ou marocain.

Le troisième chapitre vise à mettre la lumière sur la notion de lecture littéraire dans les documents officiels sur ses finalités et les approches adoptées pour la pratique des textes littéraires en classe de français.

Le quatrième est consacré à l'analyse des données d'une enquête sur le texte littéraire et les pratiques enseignantes. C'est une interrogation sur les habitudes de lecture des enseignants, sur les usages qu'ils font des textes littéraires maghrébins et les approches auxquels ils les soumettent.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Chapitre I

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Langue française et réformes du système éducatif au Maroc

Est-il besoin de revenir sur l'histoire de la langue française au Maroc dans le cadre de cette investigation portant sur la réception des textes littéraires maghrébins d'expression française dans l'institution scolaire ? Les recherches en la matière sont abondantes[16]. Aussi allons-nous nous contenter de rappeler brièvement que le français a été officiellement introduit au Maroc à l'époque du protectorat en 1912. C'est alors la fin du vieux Maroc et le début d'une ère nouvelle qui allait durer plus de quatre décennies. C'est ainsi que l'aventure pédagogique française, similaire à celle de l'Algérie et de la Tunisie quant au système hexagonal, mais différente pour ce qui est de son évolution et de ses modalités d'application, débouche sur un « ensemble hétéroclite » d'écoles : « franco-européennes », « franco-musulmanes », etc.

Situation actuelle

Quatre décennies après, la langue française garde sa place au Maroc en tant que langue d'ouverture sur le monde occidental francophone. N'étant ni une langue officielle, ni une langue étrangère à proprement parler, le français bénéficie d'un statut particulier et a sensiblement peu évolué depuis la proclamation de l'indépendance. Il est, en réalité, considéré comme étant une première langue étrangère et « fonctionne comme langue de la modernité » :

[16] Voir à ce sujet Ahmed Moatassime. *Arabisation et langue française au Maghreb*, PUF, 1993.

« Sa place dans le concert des langues en présence le dote d'un rôle ' instrumental' et culturel :

« Langue fonctionnelle, le français contribue aux recherches dans différents domaines des sciences sociales et permet d'accéder aux connaissances techniques et scientifiques. Il continue également d'être le lieu d'une création littéraire foisonnante et florissante. La population qui a appartenu à la mouvance française y demeure attachée par des réseaux de toute nature. Contesté comme langue véhiculaire, le français reste par excellence l'instrument de transmission du savoir scientifique et technique et est perçu comme langue de la modernité »17

Le français est employé dans des situations formelles et parfois informelles (il est la langue de communication largement utilisée par une certaine élite urbaine francisée. Il s'impose comme l'instrument de sélection scolaire, sociale et professionnelle. On le retrouve dans toutes les strates de la vie sociale : il est présent dans le domaine social et éducatif, dans le supérieur, où l'enseignement scientifique est en français, et surtout dans les Grandes Ecoles, les Instituts de Technologie, dans le secteur industriel et agricole, dans la formation professionnelle. Bref, le français fait encore partie du milieu de vie des Marocains aisés et moyens, qui recourent à cet idiome pour se former, s'informer et se distraire. Mais, actuellement quelle est sa place dans le système scolaire marocain, notamment après la réforme de 1999 ?

[17] Fouzia Benzakour et Ali, *Le Français* au *Maroc, Lexique et contacts* des *langues*, Paris, Duculot, 2000.

La nouvelle organisation pédagogique au Maroc

Au Maroc, la nouvelle organisation pédagogique comporte un enseignement préscolaire, un enseignement primaire, un enseignement collégial, un enseignement secondaire et un enseignement supérieur. Cette restructuration est, selon la Charte, basée sur les troncs communs, la spécialisation progressive et les passerelles à tous les niveaux.[18]

Déjà en 1999, on prévoyait de procéder, une fois la généralisation de l'enseignement obligatoire suffisamment avancée, aux articulations et aux regroupements suivants, sur les plans pédagogique et administratif :

- les enseignements préscolaire et primaire devaient être intégrés en vue de la constitution d'un socle éducatif cohérent « le primaire » d'une durée de 8 ans, composé de deux cycles : le cycle de base qui devait regrouper le préscolaire et le premier cycle du primaire et le cycle intermédiaire constitué du deuxième cycle du primaire;
- les enseignements collégial et secondaire devaient constituer un socle éducatif cohérent " le secondaire" d'une durée de 6 ans, composé du cycle secondaire collégial et d'un cycle secondaire qualifiant. Il fallait, conformément à l'article 88 de la charte, entreprendre la restructuration de l'enseignement originel.

[18] Voir *Charte Nationale pour l'éducation et la Formation*, Ministère de l'Education Nationale, 1999, pp. 32-41.

L’enseignement préscolaire et primaire

Les objectifs généraux de l’enseignement préscolaire et primaire sont nombreux. Il vise, entre autres, à garantir à tous les enfants marocains, dès le plus jeune âge possible, y compris en intégrant la partie avancée du préscolaire, le maximum d’égalité des chances de réussite dans leur vie scolaire et, par la suite, dans leur vie professionnelle ; il s’agit également d’assurer, à tous, l’environnement et l’encadrement pédagogiques stimulants de manière à favoriser :

- le plein épanouissement des potentialités des apprenants;
- l’appropriation des valeurs religieuses, éthiques, civiques et humaines essentielles pour devenir des citoyens fiers de leur identité et de leur patrimoine, conscients de leur histoire et socialement intégrés et actifs ;
- l'apprentissage des connaissances et aptitudes de compréhension et d'expression, en langue arabe, l’appui, si besoin est, sur les langues et dialectes régionaux;
- la communication fonctionnelle dans une première langue, puis une deuxième langue étrangère;
- l'acquisition des savoirs fondamentaux et des capacités qui développent l’autonomie de l’apprenant;
- la maîtrise des notions et des méthodes de réflexion, de communication, d’action et d’adaptation permettant d'être utile, productif, capable

d’évoluer et de continuer à apprendre, la vie durant, en parfaite harmonie avec l’environnement national et mondial;

- l'apprentissage d’habiletés techniques, professionnelles, sportives et artistiques de base, directement liées à l'environnement socio-économique de l'école.

L’enseignement préscolaire est ouvert aux enfants âgés de quatre ans révolus à six ans. Il a pour objectif général, durant deux années, de faciliter l'épanouissement physique, cognitif et affectif de l'enfant, le développement de son autonomie et sa socialisation.

L’Ecole Primaire, d'une durée de six années, est ouverte aux enfants issus du préscolaire et, à titre transitoire, aux enfants qui n'en ont pas bénéficié, âgés de six ans révolus, ainsi qu’aux élèves provenant des écoles traditionnelles, dans le niveau pour lequel ils sont qualifiés. Elle est structurée en deux cycles.

Le Premier Cycle de l'Ecole Primaire, d'une durée de deux années, a pour objectif principal la consolidation et l'extension des apprentissages du préscolaire, pour faire acquérir à tous les enfants marocains, arrivant à l'âge de huit ans, un socle commun et harmonieux d'instruction et de socialisation, les préparant à poursuivre, avec un maximum d'égalité des chances, leurs apprentissages aux niveaux d’enseignement ultérieur.

Outre, l'approfondissement des processus d'instruction et de socialisation amorcés au préscolaire, le présent cycle vise tout particulièrement: **l'acquisition des connaissances et aptitudes de base de compréhension et d'expression**

écrite et orale en langue arabe, l'initiation à l'usage d'une première langue étrangère, l'acquisition des notions de base de prévention sanitaire et de protection de l'environnement, l'épanouissement des capacités iconiques, graphiques et ludiques, l'initiation aux notions d'ordre, de classement et de sériation, notamment à travers des manipulations d'objets concrets, l'appropriation des règles de vie en société et des valeurs de réciprocité, de coopération et de solidarité.

Le second cycle de l'école primaire, d'une durée de quatre années, est ouvert aux enfants issus du premier cycle de cette même école. Ce cycle aura pour objectifs principaux le développement poussé des habilités des enfants et l'épanouissement précoce de leurs capacités, notamment à travers : l'approfondissement et l'extension des apprentissages acquis aux cycles précédents notamment sur les plans religieux, civiques et éthiques ; le développement des habiletés de compréhension et d'expression, en langue arabe, nécessaires à tous les apprentissages disciplinaires **; l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'expression dans la première langue étrangère** *; l*e développement des structures opératoires de l'intelligence pratique, notamment par l'application des opérations concrètes de sériation, classification, numération, calcul et orientation spatio-temporelle, ainsi que des méthodes de travail ; la découverte des notions, des concepts, des systèmes et des techniques de base appliquées à l'environnement naturel, social et culturel immédiat de l'élève, y compris les affaires locales et régionales ; une première initiation aux technologies modernes d'information, de communication et de création

interactive ; **l'initiation à l'utilisation fonctionnelle d'une deuxième langue étrangère, en centrant, au départ, sur la familiarisation orale et phonétique**. La fin de l'école primaire est sanctionnée par un certificat d'études primaires.

L'enseignement collégial

L'école collégiale, d'une durée de trois ans, sera destinée aux jeunes issus de l'école primaire et titulaires du certificat d'études primaires. Cette école aura pour objectifs, outre l'approfondissement des objectifs généraux des cycles antérieurs :

-l'appui au développement de l'intelligence formelle des jeunes, notamment par la formulation et la résolution de problèmes, l'exercice mathématique, la simulation de cas ; l'initiation aux concepts et lois de base des sciences naturelles, des sciences physiques et de l'environnement; la découverte active de l'organisation sociale et administrative, aux niveaux local, régional et national ; l'initiation à la connaissance de la patrie et du monde, sur le plan géographique, historique et culturel ; la connaissance des droits fondamentaux de la personne humaine et des droits et devoirs des citoyens marocains ; l'apprentissage de compétences techniques, professionnelles, artistiques et sportives de base, liées aux activités socio-économiques adaptées à l'environnement local et régional de l'école ; la maturation des vocations et la préparation aux choix d'orientation et de conception/adaptation de projets personnels de poursuite des études ou d'entrée directe dans la vie active ; autant que possible, la spécialisation dans un métier, notamment de l'agriculture, de l'artisanat, du bâtiment ou des services, par

le biais de l'apprentissage ou de la formation alternée, en fin de cycle, entre le collège et les milieux de travail. L'achèvement de l'enseignement collégial est sanctionné par un brevet d'enseignement collégial (BEC). Les titulaires du brevet d'enseignement collégial peuvent poursuivre leurs études dans l'enseignement secondaire, selon leurs choix d'orientation et leurs aptitudes. Dans le cas où ils passent directement à la vie active, il leur est possible de reprendre des études d'enseignement secondaire, à condition de satisfaire aux pré- requis et aux critères d'admission à ce niveau et de suivre, au besoin, des modules de formation spécifiques pour l'actualisation des connaissances et aptitudes nécessaires à la poursuite de ces études.

L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire (général, technique et professionnel) vise, en plus de la consolidation des acquis de l'Ecole Collégiale, à diversifier les domaines d'apprentissage, de façon à offrir de nouvelles voies de réussite et d'insertion dans la vie professionnelle et sociale, ou de poursuite des études supérieures. Il comprend divers types de formations: Une formation professionnelle courte organisée dans un cycle de qualification professionnelle ; Des formations: générales, techniques et professionnelles organisées dans deux cycles: Un cycle de tronc commun d'une durée d'une année; Un cycle du baccalauréat d'une durée de deux années et comprenant deux filières principales : la filière générale et la filière technologique et professionnelle.

Le cycle de qualification professionnelle, sanctionné par un diplôme de même nom (par abréviation DQP) se profile comme suit:

Il vise la formation d'un personnel qualifié, capable d'adaptation professionnelle et maîtrisant les compétences de base nécessaires à l'entrée en exercice dans les métiers et postes de travail des différents secteurs de production et de services.

Il s'adresse aux apprenants titulaires du brevet d'études collégiales (BEC) et satisfaisant aux conditions d'accès spécifiques à chaque filière de formation, ainsi qu'aux élèves ou travailleurs non titulaires du dit brevet, moyennant un bilan de leurs compétences et le suivi préalable ou parallèle des apprentissages de mise à niveau nécessaires, à titre de pré-requis. Sa durée, selon les filières et les pré-requis exigés des apprenants, peut varier entre une à deux années, incluant, autant que possible, des stages en milieu de travail.

Le cycle du tronc commun, ouvert aux élèves titulaires du brevet d'études collégiales, est constitué d'un ensemble de modules d'apprentissages requis de tous, ayant pour objectifs généraux: le développement, la consolidation ou la mise à niveau des compétences de raisonnement, de communication, d'expression, d'organisation de travail et de recherche méthodique, chez tous les apprenants; il a pour but, par ailleurs, le développement des capacités d'auto-apprentissage et d'adaptation aux exigences changeantes de la vie active et aux nouveautés de l'environnement culturel, scientifique, technologique et professionnel.

La durée des études dans ce cycle est d'une année au cours de laquelle les apprenants reçoivent d'abord des modules communs puis, en deuxième partie de l'année et avec l'appui des conseillers d'orientation, ils effectuent des choix de modules préparant à une orientation progressive adéquate, tout en ayant une possibilité de réorientation en cours de cycle. La nature et le nombre minimal de modules du tronc commun, à suivre par les apprenants, peuvent être différenciés progressivement en fonction de la nature et du niveau de leurs acquis antérieurs et selon les choix et les possibilités d'orientation ultérieure.

Le cycle du baccalauréat, d'une durée de deux années, est accessible aux élèves issus du tronc commun ; il comprend deux filières principales: une filière d'enseignement technologique et professionnelle et une filière d'enseignement général. Il va sans dire que toutes les filières sont composées de plusieurs branches, chaque branche comportant des disciplines obligatoires et des disciplines à option.

La filière de l'enseignement technologique et professionnel se profile comme suit:

Elle vise, outre les objectifs généraux du tronc commun précités à l'article 73 (de la charte), à former des techniciens et des agents de maîtrise dotés des compétences scientifiques et techniques nécessaires à l'exercice de fonctions intermédiaires d'encadrement et d'application des différents domaines de production et de services, dans tous les secteurs économiques, sociaux, artistiques et culturels ; Elle est ouverte aux apprenants issus du tronc commun et

satisfaisant aux conditions d'accès spécifiques à chaque option de formation, ou aux lauréats du DQP désireux d'y reprendre leurs études, après passage dans la vie active. Ces derniers auront à compléter les modules de formation nécessaires, sur la base de l'évaluation précise de leurs compétences et des pré-requis et objectifs spécifiques à chaque spécialité de ce baccalauréat ; La durée des études est de deux ans, et est sanctionné par un baccalauréat d'enseignement technologique et professionnel (BETP) permettant l'accès : soit à la vie active directement ; soit aux instituts de formation de techniciens spécialisés rattachés ou non aux universités, sur examen de dossier ; soit aux classes préparatoires des grandes écoles ; soit aux études universitaires, éventuellement après un passage dans la vie active, sous réserve de satisfaire aux conditions d'admission à ces institutions et de compléter les pré-requis d'apprentissages exigés par elles.

La filière de l'enseignement général se profile comme suit : Elle vise, outre les objectifs généraux du tronc commun précités, l'acquisition par les apprenants ayant les prédispositions nécessaires, d'une formation scientifique, littéraire, économique ou sociale les préparant à poursuivre, avec un maximum de chances de succès, des études supérieures. Elle est ouverte aux apprenants issus du tronc commun ayant satisfait aux conditions d'accès spécifiques à chaque grand domaine de spécialisation, étant entendu que des passerelles permettent, tout au long de l'enseignement secondaire, les réorientations nécessaires. La durée des études est de deux années, après le tronc commun, sanctionnées par un baccalauréat d'enseignement général (BEG), permettant l'accès : soit aux classes préparatoires des grandes écoles, soit aux universités, ou

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

autres institutions supérieures spécialisées, sous condition de satisfaire aux critères d'admission exigés par elles, dans chaque domaine d'enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur comprend les universités, les institutions et les facultés spécialisées qui en dépendent, les écoles d'ingénieurs précédées de classes préparatoires, les écoles et instituts supérieurs, les institutions de formation de cadres pédagogiques et de formation de techniciens spécialisés ou équivalents. Peuvent également être créés des cycles spécifiques de préparation aux métiers organisés, soit au sein des universités, soit au sein d'institutions supérieures existantes ou spécialement créées à cet effet. L'enseignement supérieur vise la réalisation des fonctions suivantes: la formation initiale et continue, la préparation des jeunes à l'insertion dans la vie active, la recherche scientifique et technologique, compte tenu des dispositions de l'article 126 de la charte, la diffusion de la connaissance. La charte prévoyait qu'on devait procéder, sur une période de trois ans, et en concertation élargie entre tous les acteurs de l'ensemble des cycles et institutions de l'enseignement supérieur et leurs partenaires scientifiques, culturels et professionnels, à la refonte des structures de cet enseignement, dans le sens: de regrouper et coordonner, au maximum et au niveau de chaque région, les différentes composantes des dispositifs d'enseignement post-baccalauréat, actuellement dispersées; d'optimiser les infrastructures et les ressources d'encadrement disponibles; d'établir des liens organiques, des troncs communs, des passerelles et des

possibilités de réorientation à tout moment, entre la formation pédagogique, la formation technique et professionnelle supérieure et les formations universitaires; d'harmoniser et simplifier la multitude actuelle d'instituts, de cycles et de diplômes dans le cadre d'un système universitaire à la fois intégré, interdisciplinaire et offrant des options aussi variées que l'exige la dynamique de spécialisation scientifique et professionnelle. Mais il faut bien convenir que ces objectifs sont loin d'être réalisés en raison de la résistance au changement de certains responsables. Les ENS, les CPR et les CFI en offrent un exemple criant.

Français et enseignement

Selon la Charte Nationale d'Education et de Formation, « *Le Royaume du Maroc adopte, en matière d'enseignement, une politique linguistique claire, cohérente et constante* **».** En fait, « Plusieurs variétés linguistiques, maîtrisées à des degrés divers et inégaux se partagent le paysage linguistique marocain : ce sont, d'un côté les langues locales représentées par le berbère ou amazighe et ses variétés dialectales, l'arabe standard, sous sa forme classique et moderne, l'arabe dialectal avec ses différents parlers et de l'autre côté, les langues étrangères importées au Maroc depuis l'époque coloniale, le français et l'espagnol, auxquels s'ajoute l'anglais, langue internationale, qui commence à prendre pied dans le paysage linguistique marocain. Mais La charte citée stipule qu'en vertu de la Constitution du Royaume du Maroc, la langue officielle du pays est l'Arabe; elle considère, en outre, que le renforcement de la langue arabe et de son utilisation dans les différents domaines de la science et de la vie a été, demeure et demeurera une aspiration nationale; D'autre part, considérant la pluralité des

confluents fertilisant du patrimoine du pays , ajoutée à non seulement à la position géo-stratégique du pays, en tant que carrefour des civilisations, aux liens de voisinage, dans leurs dimensions maghrébine, africaine et européenne; mais prenant en considération l'insertion du pays dans le courant d'ouverture et de communication au plan mondial et le rôle que doit jouer l'orientation pédagogique dans le choix de la langue d'enseignement des sciences et d'ouverture sur la technologie de pointe, on définit parmi les orientations *le renforcement et perfectionnement de l'enseignement de la langue arabe*. On veille également à la *diversification des langues d'enseignement des sciences et des technologies.*

On devait, au cours de la décennie prévue pour la réforme procéder, au niveau de l'enseignement supérieur, à l'ouverture de sections optionnelles, hautement spécialisées, de recherche et de formation dans la langue étrangère offrant la meilleure performance scientifique et la plus grande facilité de communication. Dans cette direction, et afin d'instaurer des passerelles valides et congruentes de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur, en s'appuyant sur une orientation pédagogique pertinente et efficiente, assurant les meilleures chances de succès académique et professionnel des apprenants, les unités et modules scientifiques et techniques les plus spécialisés seront enseignés, au cycle du baccalauréat, dans la même langue que celle utilisée dans les branches et sections correspondantes dans l'enseignement supérieur, vers lesquelles devraient s'orienter les élèves.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Maîtrise des langues

La maîtrise des langues, on en avait conscience, constituait l'une des priorités de la réforme entamée au Maroc en l'an 2000 : les objectifs fixés dénotent, même s'ils loin d'être réalisés pour diverses raisons, cette importance. C'est ainsi que, pour faciliter aux apprenants l'initiation aux langues étrangères, dès l'âge précoce le plus propice, puis leur maîtrise, les orientations suivantes devaient être mises en œuvre, de manière progressive et, dans toute la mesure où les ressources humaines et pédagogiques nécessaires le permettent, à partir de la rentrée 2000-2001:

- l'apprentissage de la première langue étrangère sera introduit dès la deuxième année du premier cycle de l'école primaire en centrant durant cette année, sur la familiarisation orale et phonétique;
- l'enseignement de la seconde langue étrangère doit être introduit dès la cinquième année de l'école primaire en centrant durant cette année, sur la familiarisation oral et phonétique;
- l'enseignement de chaque langue étrangère doit être associé à l'enseignement, dans 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 linguistiques proprement dites;

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

- les universités et autres établissements d'enseignement supérieur sont également appelés à introduire, systématiquement, des cours de mise à niveau en langues étrangères et en langue arabe, associés à des modules scientifiques, technologiques ou culturels destinés à rendre fonctionnels les apprentissages linguistiques;
- le perfectionnement des enseignants des langues sera entrepris de manière systématique et planifiée, de même qu'il sera procédé à l'évaluation régulière des acquis linguistiques.
- un plan décennal de développement des langues étrangères devait être élaboré avant juin 2000. Ce plan devait, sur la base des objectifs linguistiques décrits à l'article 112, définir les divers aspects relatifs à la mise en œuvre:
- constitution d'un corps de formation de formateurs;
- recrutement et formation des maîtres, approfondissement de la formation des enseignants en exercice en recourant à la formation continue et élaboration des méthodes pédagogiques et des outils didactiques adéquats;
- mise au point des tests d'évaluation nationale, d'échéancier de réalisation, et des moyens financiers à mettre en œuvre…

Les autorités d'éducation et de formation veilleront à mettre sur pieds, en collaboration avec les organismes spécialisés, et en utilisant au mieux les infrastructures et les ressources humaines disponibles, des réseaux régionaux d'enseignement spécial des langues étrangères, hors-curricula. Ces réseaux

utiliseront les normes et stratégies pédagogiques les plus modernes d'enseignement, y compris les cours intensifs multimédia, les laboratoires de langue, et l'immersion linguistique et culturelle. Seront mis à profit, à cette dernière fin, les internats et les cités universitaires, durant les périodes de vacances.

Malheureusement, il faut signaler, chemin faisant, que tous ces objectifs n'ont pas été atteints. **C'est d'ailleurs ce que met en relief le Conseil Supérieur de l'enseignement : dans un rapport récent paru en avril 2008, ses conclusions sont alarmantes quant au niveau linguistique des élèves marocains qu'il s'agisse de la langue arabe ou des langues étrangères**. La problématique des langues représente le principal obstacle à l'amélioration de la qualité du système éducatif. Elle concerne principalement deux aspects, à savoir « les langues d'enseignement » et « l'enseignement des langues ».

Le premier aspect concerne la langue utilisée dans l'enseignement des matières, surtout les matières scientifiques. Le choix de la langue d'enseignement dans le système d'éducation et de formation est incohérent. Ainsi, le cursus de formation jusqu'à la fin du secondaire est caractérisé par l'enseignement des matières scientifiques en langue arabe. En revanche, la langue française domine l'enseignement et l'apprentissage au niveau de la formation professionnelle et au niveau de l'enseignement supérieur, notamment dans les filières scientifiques, médicales et techniques. Cet aspect génère de vrais problèmes en termes d'acquisition des savoirs et des compétences. En fait, la matière de traduction, enseignée au secondaire qualifiant et non encore généralisée, n'a pas permis

d'offrir aux apprenants des compétences linguistiques solides en terminologies scientifiques. Le deuxième aspect s'attache à la nature des langues à enseigner comme matières dans les cursus de formation. Le rôle joué par une bonne assimilation des langues est important qu'il s'agisse de l'acquisition des connaissances d'autres matières ou de l'insertion dans la vie active (la langue représente un critère important de l'embauche). Les lacunes de ce deuxième aspect sont très nombreuses[19] :

- l'absence d'une politique linguistique nationale claire, même si la Charte a proposé un paysage linguistique limité par des liens d'interaction entre les langues;
- la faiblesse de maîtrise des langues : dégradation des compétences en lecture et en écriture de l'arabe et d'autres langues étrangères. Cela est mis en évidence par les résultats enregistrés dans l'enquête PIRLS 2006. Celle-ci montre de mauvaises performances en lecture des élèves marocains du niveau de la 4ème année de la scolarité obligatoire;
- le déphasage persistant entre la langue d'enseignement qui est l'arabe et les langues exigées dans la vie professionnelle ;
- l'enseignement et l'apprentissage des langues s'effectuent selon des pratiques traditionnelles, négligeant les pratiques novatrices de l'approche par compétences ;

[19] Voir M.E.N. *Rapport du Conseil Supérieur de l'enseignement*.

- l’absence des programmes de formation continue des enseignants en pédagogie et en didactique des langues ;
- le caractère limité des recherches scientifiques sur les questions pédagogiques et didactiques des langues…

Au vu de l'impact négatif de la problématique des langues sur l'acquisition des savoirs et sur l'insertion professionnelle, il est indispensable de promouvoir une nouvelle politique linguistique nationale claire, volontariste et résolue, ayant comme point d'appui les mesures suivantes :

- mettre l'apprenant au centre de toute réforme linguistique ;
- assurer une offre linguistique cohérente entre les cycles d'enseignement ;
- résoudre le problème de la langue d'enseignement ;
- élaborer un référentiel de compétences des langues et un référentiel des pratiques pédagogiques s'accordant avec l'approche par compétence ;
- promouvoir une stratégie de formation (initiale et continue) des acteurs pédagogiques en pédagogie et en didactique des langues ;
- concevoir des études et des recherches sur la problématique des langues.

Il faut admettre que des efforts ont été fournis par le ministère de l’éducation en matière de révision des curricula et d’adaptation des manuels scolaires, selon notamment l’approche par compétences. Cette révision qui a touché l'ensemble des niveaux et les trois cycles de l'enseignement scolaire, constitue la charpente de toutes les activités liées à l'amélioration de la qualité du

système d'éducation et de formation. Cependant, Malgré ces avancées tangibles, la révision des programmes n'a pas encore permis d'atteindre les objectifs escomptés. Parmi les lacunes, on peut citer celles liées aux enseignants qui n'ont pas reçu de formation préalable à la réforme des curricula et programmes scolaires. Certes, la révision des curricula est un chantier qui a suscité un travail novateur piloté par le département de l'enseignement scolaire, suite aux recommandations de la Charte[20]. Cette révision s'est attaquée aux lacunes des anciens curricula, et a, à son actif, de nombreuses réalisations : de nouvelles matières ont été introduites, des contenus de certaines matières ont été modifiés, des curricula régionaux ont été intégrés et une stratégie pédagogique visant « l'approche par compétence » a été mise en place. Cependant, des dysfonctionnements persistent encore au niveau de la pratique pédagogique :

- la démarche parcellaire et disjonctive de la réforme des curricula crée une faible harmonie entre la philosophie des nouveaux programmes et celle d'autres composantes de la pédagogie scolaire, à savoir le manuel scolaire, les examens, la vie et les rythmes scolaires, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ;
- les contenus demeurent prédominés par des savoirs livresques au détriment des savoirs pratiques, et par conséquent ils handicapent le développement des compétences supérieures chez les apprenants. Ces mêmes contenus souffrent encore d'une faible adéquation avec l'environnement économique et socioculturel des apprenants à cause d'une

[20] Voir M.E.N. *Charte Nationale pour l'Education et la Formation, Op.cit*.

modeste implication des partenaires socio-économiques dans la conception des programmes ;

- l'opérationnalisation fragile de l'approche par compétences en raison de la limite des programmes de formation continue des enseignants ;
- la faible préparation des acteurs à la nouvelle réforme pédagogique et l'absence d'un système responsabilisant et de démarches d'évaluation et de monitoring;
- l'absence d'un processus d'évaluation régulier des programmes et des curricula permettant d'identifier leurs faiblesses et leurs atouts.

Pour donner une dynamique à la refonte des curricula, il est essentiel de:

- veiller à une adéquation plus étroite des contenus avec l'environnement économique et socioculturel des apprenants notamment en intégrant les curricula régionaux ;
- instaurer des programmes de formation continue sur l'approche par compétences, destinés aux acteurs pédagogiques ;
- valoriser et consolider la place de la recherche pédagogique et didactique ;
- lancer des opérations régulières d'évaluation des curricula.

Les objectifs de l'enseignement du français au Maroc

Avant l'indépendance, l'enseignement du français bénéficiait d'horaires massifs : le français, considéré comme langue principale, véhicule unique de l'action pédagogique, était enseigné comme objet d'analyse et de réflexion. De

là, une importance considérable accordée à la langue écrite par la place faite aux textes littéraires des grands auteurs de la littérature française.

Mais au lendemain de l'indépendance, l'enseignement connaît, comme nous en avons déjà fait état, de nombreuses réformes dont la plus conséquente pour le système éducatif est l'arabisation dont le résultat est l'augmentation des horaires d'enseignement de la langue arabe et la réduction de ceux de la langue française. Ce nouveau statut du français a pour résultat la révision des objectifs de son enseignement. D'où divers qualificatifs qui lui sont attribués : langue étrangère, langue seconde d'enseignement, première langue étrangère, langue vivante première par rapport à l'anglais, à l'espagnol, etc.

Ces appellations conduisent à la détermination d'autres objectifs pour l'enseignement/apprentissage de la langue française. Il convient donc de porter l'interrogation sur ces objectifs fixés aux différents niveaux de l'enseignement au Maroc, sur les horaires accordés à cette langue, sur les unités de formation composant l'enseignement du français et la place de la lecture, objet de la présente investigation.

La réponse à ces différentes questions se fera en fonction de l'enseignement du français dans différents niveaux de l'actuelle structure pédagogique au Maroc: primaire, collégial et secondaire.

Le français au primaire et au collège

A ces deux niveaux, l'enseignement du français doit contribuer en même temps que les autres disciplines, à :

- l'élargissement culturel de l'élève, son développement intellectuel et l'épanouissement de sa personnalité ;
- l'ouverture de l'apprenant sur le monde extérieur dans un esprit de compréhension et de tolérance ;
- la stimulation de la curiosité scientifique et de l'esprit de recherche ;
- la formation d'un élève appelé à devenir un facteur dynamique de progrès et de développement, apte à une large appréhension des phénomènes scientifiques et technologiques (…)[21].

Les objectifs spécifiques de l'enseignement du français se ramènent à la lecture expressive autant que possible autonome, à l'expression orale et à la rédaction correcte, simple, précise et cohérente. Sans nous attarder sur les différentes activités prévues dans l'enseignement primaire, disons l'apprentissage du français commence à partir de la deuxième année, à raison de 8 heures hebdomadaires.

Quant au collège, le français couvre actuellement 4 heures dans les trois années. L'horaire est réduit depuis la mise en application de la charte : la lecture n'occupe plus qu'une heure hebdomadaire, alors qu'une heure est consacrée à langue, une heure à l'expression orale et la 4ème à l'expression écrite.

L'enseignement du français au niveau secondaire

Selon *Les nouvelles recommandations pédagogiques* (2007)[22], l'élève accédant au cycle secondaire qualifiant est déjà capable de s'exprimer de

[21] M.E.N, *Les journées pédagogiques à l'intention des professeurs enseignant dans le second cycle de l'enseignement fondamental -Document pédagogique pour le français*, Rabat, Imprimerie El Maârif, 1991, p.9

[22] MEN. *Recommandations pédagogiques et Programmes relatifs à l'enseignement du français du cycle secondaire qualifiant*, Rabat, Direction des curricula, 2007.

manière correcte et efficace, dans des situations de communication complexes. Durant ce cycle, on vise la consolidation de ses acquis, son perfectionnement en vue d'une appropriation élargie et progressive des dimensions culturelles, discursives et linguistiques de la langue française. A l'issue du cycle secondaire qualifiant, l'apprenant devra être capable de: recevoir et produire de l'oral, recevoir et produire de l'écrit et de travailler en autonomie. Qu'entend-on par la réception et la production de l'écrit ? Il s'agit,

- d'orienter sa lecture et son écrit en fonction de la situation de communication ;
- reconnaître les différents genres d'écrits (littéraire, scientifique, journalistique, etc.) ;
- reconnaître le fonctionnement des différents types de textes et de discours ;
- déterminer la visée de supports divers (scripturaux, iconiques, etc.) ;
- anticiper le contenu d'un document à partir d'indices significatifs (internes et externes) ;
- adapter sa stratégie de lecture au projet ;
- distinguer l'explicite de l'implicite, le dénotatif du connotatif dans différents supports;
- rendre compte de la compréhension d'un texte par un résumé, une fiche de lecture, etc. ;
- prendre des notes, résumer, synthétiser des textes d'idées;
- lire l'image ;
- exprimer une opinion personnelle en la justifiant de manière cohérente ;

- assurer la cohérence d'un message en fonction de la visée et du type de texte;
- utiliser à bon escient les organisateurs textuels, les connecteurs logiques et chronologiques ;
- utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication ;
- veiller au respect des règles morphosyntaxiques ;
- adapter la mise en page des documents à l'intention de communication et respecter la ponctuation ;
- produire des écrits créatifs et personnels.

Tableau 1

Horaires hebdomadaires, troncs communs et cycle du baccalauréat

Filières et options	**Nombre d'heures par semaine**	
	1ère année	2ème 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	4	4
Sciences expérimentales		
Option SVT	4	4
Option PC	4	4
Option AGRO	4	4
Sciences et technologies		
Electricité	4	4
Mécanique	4	4
Arts appliqués	4	4
Enseignement originel	4	4
Sciences juridiques	4	4
Langue arabe	4	4

Comme on le constate d'après le tableau, l'horaire accordé à l'enseignement du français varie entre 2 et 5 heures, ce qui n'est naturellement pas suffisant pour faire acquérir aux apprenants toutes les compétences requises qu'il s'agisse des sections littéraires ou scientifiques. Nous analyserons ce cas dans les chapitres qui vont suivre. Notons cependant que jusqu'en 1999, date de la parution de la charte Nationale d'éducation et de formation, l'enseignement collégial bénéficiait de 6 heures hebdomadaires d'enseignement du français alors que dans l'enseignement secondaire qualifiant, les sections littéraires bénéficiaient d'un horaire de 6 heures hebdomadaires. Quelles sont donc les raisons de cette réduction ? D'aucuns la mettent sur le compte des restrictions budgétaires et de l'insuffisance du personnel et de l'infrastructure (insuffisance des locaux).

Pour conclure ce chapitre sur l'enseignement de la langue française et les réformes éducatives au Maroc, force est de constater que la problématique des langues est l'un des freins à l'amélioration de la qualité du système éducatif. En effet, la faiblesse de maîtrise des langues s'accompagne d'une dégradation des compétences en lecture et en écriture des langues, en l'occurrence la langue française.

Mais, il faut bien admettre, dans ces conditions, que la dotation horaire de l'enseignement du français au Maroc doit faire l'objet d'une révision si l'objectif en est d'en faire un enseignement de qualité visant l'acquisition d'une compétence littéraire et donc culturelle, surtout que le texte littéraire a traversé une crise parce qu'ayant connu une sorte de relégation à un certain moment de

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

l'histoire contemporaine de l'éducation, et ce en fonction de l'évolution des méthodologies de l'enseignement des langues.

Tous ces aspects feront l'objet d'un examen approfondi du chapitre qui suivra.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Chapitre II

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Place des textes littéraires dans les méthodes d'enseignement

Après avoir donné un aperçu sur la situation actuelle de l'enseignement du français au Maroc, il ne serait pas sans intérêt, pour comprendre le statut des textes littéraires, d'effectuer un détour sur l'évolution des méthodologies de l'enseignement de la langue française, laquelle évolution a eu des retombées sur l'enseignement des langues en général. En effet, à notre sens, la place de la littérature s'en est nettement ressentie. Quelles sont donc les principales méthodes qu'a connues cet enseignement ? Quelles sont les caractéristiques de chacune d'elles ? Quelle place font-elles aux textes littéraires en général? Quels sont les types de lectures préconisées par ces différentes méthodes ?

C'est à ces questions que nous essayerons d'apporter une réponse dans le présent chapitre. Il va sans dire que notre objectif principal est la réception du texte littéraire maghrébin dans l'institution scolaire marocaine laquelle réception a fait l'objet de maintes recherches de la part de théoriciens tels que Wolfgang Iser Robert Escarpit …etc. ; nous aurons l'occasion de revenir, plus loin, sur ces théories.

Méthode : quelle signification ?

Pour déterminer la situation actuelle des textes littéraires dans l'enseignement du français au Maroc, la caractérisation à grands traits des principales tendances méthodologiques de l'enseignement des langues étrangères est incontournable, voire nécessaire.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Besse définit les termes « méthode », ou « approche », comme étant « *un ensemble raisonné de propositions et de procédés (…) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde*.[23] », alors que Germain les définit comme étant un « *ensemble de principes ou de procédés organisés destinés à faciliter l'apprentissage* »[24].

Il n'en demeure pas moins vrai que pour Besse toute typologie des méthodes de la langue reste problématique du fait de l'ambiguïté des notions les sous-tendant; à ce propos, il donne quatre critères permettant la caractérisation des différentes options méthodologiques[25]:

- le recours ou non à la traduction à la langue maternelle ;
- le choix d'un enseignement grammatical (grammaire explicite) ou d'une composante grammaticale implicite ;
- l'utilisation de supports (dialogues, textes fabriqués à des fins pédagogiques où des documents bruts soient écrits ou oraux) ;
- le choix d'une progression linguistique rigoureuse, ou d'un ordre de présentation "souple", essentiellement pragmatique, ajoutant le choix des savoirs et des savoir-faire privilégiés par les activités d'apprentissage, essentiellement grammaticaux, lexicaux et phonétiques ou bien plus

[23] BESSE, H., Méthodes et pratiques dans les manuels de langue, Paris, Didier, 1985, p.14.

[24] GERMAIN, C., *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, 1993, p.16. Puren, quant à lui, définit le terme Méthode comme un « ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés. C'est en ce sens que l'on parle en pédagogie générale des méthodes actives qui désignent tout ce qu'un professeur peut faire pour créer et maintenir chez ses élèves le maximum d'intérêt et de participation en classe. », voir à ce sujet *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Coll. Didactique des langues, Cle international, 1996.

25 BESSE, *op.cit.*

largement sémio-linguistiques et socioculturels (concernant l'organisation des discours et des textes, les usages comportementaux, etc.,)

Les méthodes d'enseignement

Cet éclaircissement terminologique effectué, revenons-en à l'histoire des méthodes d'enseignement. En fait, un parcours à travers les principales méthodologies utilisées dans l'enseignement des langues étrangères et particulièrement dans la didactique du FLE, s'avère d'une importance capitale pour comprendre, comme nous l'avons déjà souligné, le statut des textes littéraires en classe de langue.

A ce sujet force est de constater que la recherche en didactique a évolué, s'accompagnant de l'évolution de ces méthodologies. Le progrès a concerné non seulement les objectifs mais aussi les apprenants et leurs besoins. Chaque méthodologie cherchait à s'adapter avec les besoins politiques, économiques et culturels du monde. Certaines ont certes succédé à d'autres en reprenant parfois les principes fondamentaux, mais d'autres ont « cohabité » avant de donner naissance à une méthodologie précise.

Dans le présent chapitre, nous tenterons de présenter brièvement ces méthodologies dont l'apparition remonte au XVIIIème siècle en passant par le XIXème jusqu'à nos jours.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

A ces débuts, la langue était surtout enseignée pour sa littérature et sa culture. L'apprenant était distinct par sa classe « sociale et intellectuelle supérieure »[26].

Dans les années 1950, l'apprenant voyait plutôt la langue comme un moyen de communication facilitant l'échange. Avec les années 1960, l'enseignement des langues occupera une place considérable dans le milieu scolaire. Examinons donc, sans trop nous appesantir sur les détails susceptibles de nous éloigner de notre sujet, les principales caractéristiques de chacune d'elles et les facteurs ayant permis l'émergence des unes et des autres.

Les méthodes traditionnelles

La première méthodologie d'enseignement des langues modernes s'est calquée sur la méthodologie d'enseignement des langues anciennes. Sa mise en oeuvre historique s'étale sur trois siècles et, à travers des formes très variées, elle subit une évolution qui la mène, dès la méthodologie d'enseignement scolaire des langues anciennes jusqu'aux frontières de la méthodologie directe.

Appelée aussi méthode de grammaire-traduction et utilisée surtout pour l'enseignement du latin et du grec, elle a surtout marqué le XVIIIème siècle et la fin du XIXème siècle. Elle se basait essentiellement sur la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère.

Le sens du texte était relégué au second plan. L'acquisition d'une compétence linguistique était le premier objectif fixé par les didacticiens. C'est

[26] Cf. Christian Puren. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, *op.cit.*

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

pour cette raison que l'oral n'occupait pas une grande place car l'apprentissage d'une langue soutenue primait.

L'apprentissage de la grammaire se faisait par méthode déductive et le métalangage grammatical dominait : c'était l'époque de l'analyse logique. Le manuel scolaire n'existait pas, le professeur avait la liberté dans le choix des textes à enseigner. Pour la compréhension des textes, le vocabulaire faisait l'objet d'une traduction en langue maternelle et d'un apprentissage par cœur, la récitation et la dictée étaient les outils les plus utilisés.L'autorité du « maître » et la rigidité de la méthode ainsi que l'absence de la créativité de la part des élèves sont à l'origine de la disparition de cette méthode.

Au fil des années, la société a évolué et les demandes des élèves aussi. Le CTOP (cours traditionnel à objectif pratique) apparaît pour répondre aux besoins d'un public professionnel. La démarche traditionnelle est alors enrichie : on propose un texte de base accompagné d'exercices grammaticaux et d'un lexique de la vie de quotidienne. A la fin du XIX, la méthodologie naturelle coexistera avec la traditionnelle jusqu'en 1902 où la méthode directe sera imposée.

Dans une certaine mesure, la méthode directe (M.D) se situe dans le prolongement historique d'une évolution interne de la méthode traditionnelle (M.T), car au cours du XIXème siècle l'importance de l'enseignement "a priori" de la grammaire décroit au profit de la pratique orale de la langue; mais dans une certaine mesure aussi, la méthodologie directe se situe en rupture radicale avec la méthodologie traditionnelle, car le "principe directeur" ne se réfère pas seulement à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

de leurs équivalents en langue maternelle, mais à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée.

Pendant une dizaine d'années, cette méthodologie est parvenue à se constituer en un ensemble à la fois très complet et très cohérent sur lequel les méthodologies suivantes jusqu'à nos jours, ne pourront qu'opérer des choix, des modifications et des variations limitées. Dans cette méthodologie, on se propose de placer l'élève dans un bain de langage et de reproduire dans la classe les conditions d'acquisition aussi naturelles que possibles, l'enfant apprend sa langue maternelle à force d'y être exposé, de même, les conditions à la maîtrise d'une langue étrangère n'atteindra son but que si l'enseignement lui donne l'occasion d'une politique constante. La référence à un objet ou l'accomplissement d'une action quelconque sont simultanés à la proposition d'un énoncé en langue étrangère. On comprend en devinant, on apprend en imitant, on retient en répétant.

Le texte est le support idéal pour réaliser cette intégration didactique : il permet l'organisation, autour de lui, de l'ensemble des différentes activités d'enseignement tout en respectant les principales méthodes de la méthodologie directe: l'enseignement phonétique par les lectures du texte, l'enseignement lexical en fabriquant ou en choisissant des textes en fonction du vocabulaire thématique de chaque leçon, l'enseignement de la compréhension orale, grâce à l'approche audio-orale des textes et de la compréhension écrite, par le commentaire dialogué; l'enseignement de la production orale par ce même commentaire dialogué, et de la production écrite, depuis les questions par écrit sur les textes jusqu'à la composition d'imitation; et pour finir, l'enseignement de

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

la culture et de la civilisation, par le choix d'extraits ou d'oeuvres littéraires ou encore d'autres documents non littéraires de civilisation.

La méthode active

C'est bien entendu l'échec relatif de la MD en milieu scolaire, et cet échec a provoqué après la Première Guerre mondiale le besoin d'une méthodologie nouvelle. La M.A viendra suppléer ce nouveau besoin de méthode logique.

C'est l'éclectisme technique qui caractérise la M.A, laquelle qui ne modifie pas le noyau dur de la M.D mais introduit dans chacune de ses trois composantes un certain nombre de variations: la M.A s'est voulue d'abord une méthodologie active, et c'est donc à cet aspect que doit principalement porter son évaluation. Non pas sur les déclarations de ses méthodologues, mais sur l'impact réel de la méthode active dans les salles de classe. Plus que tout autre, *la classe de langue vivante doit être vivante*[27]. L'esprit de l'élève, de tous les élèves, doit être constamment et en même temps tenu en état d'alerte, qu'il s'agisse de la récitation de la leçon ou de l'acquisition de notions nouvelles. Les méthodologues actifs vont s'ingénier à multiplier les propositions des procédés et techniques visant le maintien et le développement de cette activité de l'élève. Ces méthodologies font justement remarquer les limites de la méthode active dans la méthodologie directe, en particulier le schéma trop rigide et directif: questions du professeur / réponses des élèves.... C'est l'élève qui doit poser les questions chaque fois qu'il n'aura pas compris, chaque fois qu'il désirera des renseignements complémentaires, chaque fois qu'il sera désigné pour diriger la

[27] Voir à ce sujet M.E.N., *L'enseignement du français- Instructions officielles*, Casablanca, Maison d'impression moderne, 1971.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

classe à l'occasion d'une leçon ou d'un exercice. Ainsi, maintenus en haleine par le jeu des questions et des réponses, les élèves s'habituent à réfléchir en commun et ils apprennent à interroger dans la classe étrangère, pratique qui a été longtemps négligée.

Les textes recommandés sont plus orientés vers « le récit » et « le dialogue », là c'est le besoin d'activité individuelle et collective qui est exploité, et on vise la création d'une atmosphère agréable et favorable, toujours nécessaire pour le bon rendement de la classe.

Les méthodes audio

Les méthodes audio ont fait leur émergence grâce à l'essor de la linguistique et aux progrès d'ordre technique ; on peut en situer l'âge d'or au cours des années 50, elles avaient déjà été expérimentées aux Etats-Unis par l'armée pendant la seconde guerre mondiale[28]. Elles représentent un pas important dans l'évolution de l'enseignement du FLE. En effet, elles se fondent sur deux courants théoriques: la linguistique structurale et la psychologie béhavioriste.

On assiste en France à partir du début des années 60 à une véritable prise de contrôle de la didactique du FLE par la linguistique, supposée par les pédagogues susceptible de fonder à elle seule une méthodologie véritablement scientifique. L'influence des MAO n'est pas séparable de celle de la linguistique appliquée, cette méthode sera une des méthodes audiovisuelles.

[28] Voir Robert Galisson. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères-Du structuralisme au fonctionnalisme*, Coll., LAL, Hatier, 1980.

Ces méthodes sont définies comme étant dominantes, dans les années 60 et 70, dans l'enseignement en France; leur cohérence est construite autour de l'utilisation de l'image et du son.

Le support sonore est constitué dans le cours audiovisuels par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes (diapositives ou fils fixes), la voix du professeur peut aussi suppléer les enregistrements.

L'exercice structural et le laboratoire de langue sont les instruments auxiliaires privilégiés de l'acquisition et de la fixation d'automatisme linguistiques.

Les méthodes audiovisuelles accordent la priorité à l'oral, comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition ; l'apprentissage de l'écrit, conçu comme un prolongement de l'oral, est retardé. L'association entre le son et l'image permet la présentation des dialogues dans des situations, l'accès à des informations situationnelles et la compréhension par l'élève du sens des énoncés d'une manière naturelle. Les caractéristiques de la langue parlée, en particulier, les phénomènes intonatifs, sont présentés dans les dialogues. La présence des enregistrements garantit à l'enseignant un modèle qu'il peut reproduire autant que nécessaire. L'enquête réalisée par Gougenheim *Elaboration du français fondamental* qui détermine les structures et le lexique fondamentaux selon le critère de la fréquence d'emploi détermine la sélection [29]des contenus des

[29] (*Le* français *fondamental* est le résultat d'une enquête qui porte sur la langue parlée, recueillie en situation, au magnétophone, puis sur l'établissement des listes de vocabulaire ... fondé sur des critères statistiques et constitution d'une grammaire pédagogique reposant elle aussi sur une analyse statistique de la langue parlée).

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

méthodes audiovisuelles. Ces contenus sont répartis dans des méthodes audiovisuelles selon un critère de difficulté: la progression s'organise en allant du plus simple au plus complexe. Les difficultés sont réparties au fil des leçons et chaque leçon est centrée sur un nombre limité de structures.

L'organisation des leçons a un caractère systématique: les différentes phases se succèdent selon le même ordre: la présentation du dialogue enregistré et des images fixes, l'explication du dialogue par séquences, la mémorisation, l'exploitation qui se fait soit à partir des images, soit à partir des exercices structuraux, et pour finir, la transposition, phase qui permet à l'élève d'utiliser les éléments linguistiques acquis dans les phases précédentes. C'est par leur caractère systématique que les méthodes audiovisuelles présentent une garantie de succès pour l'acquisition d'une L.E.

Le fait que la langue soit présentée à l'élève en situation lui permet de l'apprendre comme outil de communication, mais les choix opérés dans ce type de méthode laissent assez peu de place à l'initiative de l'élève car on lui demande, surtout, d'acquérir les comportements adéquats à chaque type d'exercice.

Un des postulats de départ implique que ce qui est enseigné est appris par l'élève et qu'il peut produire sans erreur les énoncés compris. La prise en compte de l'erreur dans l'apprentissage sera reconsidérée après un temps assez long de pratiques de méthodes audiovisuelles. La progression consiste à proposer à l'élève une difficulté après l'autre en automatisant la langue. Elle pose des problèmes lorsque l'élève se trouve dans une situation réelle qui lui impose de

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

mobiliser plusieurs savoir-faire en même temps et d'effectuer lui-même la relation entre tous les éléments appris, pour accomplir une tâche réelle dans la langue étrangère.

L'exposition à la langue étrangère, telle qu'elle est prévue dans les méthodes audiovisuelles, doit permettre à l'élève de produire des énoncés corrects mais également de se construire seul un système qui n'est pas explicite.

C'est l'organisation même du contenu à enseigner, la rigueur de la progression et les activités destinées à fixer des structures qui doit permettre à l'élève d'appréhender le fonctionnement de la langue étrangère. Par conséquent, certaines habitudes de l'élève dans sa langue maternelle, par exemple l'utilisation de règles grammaticales, ne sont pas réinvesties dans les méthodes audiovisuelles.

Bien qu'elles aient été appréciées au départ, ces méthodes ont été remises en question : du point de vue pratique en raison de la lassitude qu'elles engendraient chez les apprenants ; sur le plan théorique, par la critique radicale du béhaviorisme de Skinner. D'où l'apparition des approches communicatives.

Les approches communicatives

Ce sont les approches notionnelles-fonctionnelles et communicatives qui prévalent actuellement, dans le monde occidental, depuis le début des années 80. Les approches communicatives sont apparues à un moment où la recherche en

science du langage[30] et en didactique ont permis la prise en compte du bilan négatif des méthodes d'inspiration béhavioriste et où le désir d'acquisition d'une solide compétence communicative dans une langue étrangère a gagné en intensité. Selon les approches communicatives, la parole est générée par l'élève et non par l'enseignant et l'interaction entre les élèves est au cœur de l'expérience d'apprentissage qui se fait au moyen de tâches plutôt que d'instructions portant sur des notions, des fonctions, des actes de langage et des intentions de communication clairs et précis. Ces interactions doivent être organisées, gérées et évaluées par le professeur. L'apprenant doit donc être actif et le rôle du professeur est de lui *apprendre à apprendre*; On assiste alors à la redéfinition du rôle de l'enseignant : il est à la fois, ou au choix, animateur, coordinateur et conseiller plutôt que maître, seul détenteur de savoir. Enfin, l'accent est mis sur le sens, le contenu plutôt que sur la forme : se trouvent ainsi pris en compte la totalité des paramètres de la situation de communication, à savoir le contexte, les présupposés, le statut, le rôle et la psychologie des personnages. Dans l'approche communicative, on distingue nettement l'apprentissage de l'acquisition. Au contraire de l'apprentissage, l'acquisition est spontanée, inconsciente, « intuitive » et se produit lorsqu'on met l'accent sur la communication et non sur la forme : *« La progression dans un cours de type*

[30] L'évolution des grandes théories linguistiques a permis l'instauration d'un champ favorable à l'avènement des approches communicatives; il en est ainsi des travaux de Noam Chomsky qui révolutionna le monde de la linguistique. A l'heure où , en effet, où "les théories structuralistes étaient en plein essor, postulant que chaque langue constitue un système de structures complexes, imbriquées les unes dans les autres(travaux de Saussure et Skinner), Chomsky introduit le concept de 'Language Acquisition Device' traduit littéralement comme étant un 'Dispositif d'acquisition du langage'. Selon lui, tout être humain possède une capacité innée à décrypter et à comprendre un code langagier grâce à une fonction intellectuelle spécifique. On avance comme preuve dans cette théorie (l'innéisme), l'observation des enfants dont la maîtrise de la langue maternelle s'acquiert en moins de quatre ans sans apprentissage formel. Pour Chomsky, il n'existe pas plusieurs systèmes distincts mais une seule grammaire universelle. C'est de ces concepts que découlent les prémisses des théories constructivistes et des approches cognitivistes de l'apprentissage des langues.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

communicatif se caractérise par sa souplesse, sa non-linéarité et l'attention portée à l'apprentissage par rapport à l'enseignement. ». L'approche communicative se donne en effet comme objectif principal d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère, en tenant compte de facteurs tels que la motivation, le filtre affectif, l'aptitude et la personnalité des apprenants. Il y a véritablement une différenciation des méthodes et des stratégies selon les intérêts, les besoins et les styles d'apprentissage des apprenants. Cette approche favorise donc une pratique pédagogique plus rationnelle et plus efficace, qui permet de mieux répondre aux attentes, aux besoins et aux motivations des élèves, au souci d'efficacité des professeurs, aux objectifs des systèmes éducatifs et aux intérêts des sociétés pleinement engagées dans le processus de mondialisation en cours.

Il y a bien sûr certains principes à respecter pour mettre en place une approche communicative ; il est en effet très important de varier les formes de travail ; ainsi, il faut éviter de passer d'une activité à l'autre, sans en tirer la substantifique moelle, en consommant le manuel en quelque sorte ; en ce qui concerne le travail par deux, il est à recommander uniquement pour des exercices qui demandent une préparation et qui pourront effectivement être présentés par la suite par deux. Le travail en petits groupes demande une bonne organisation : travail de recherche, enquêtes, exploitation thématique d'un texte, par exemple. Ici aussi il s'agira uniquement d'activités qui demandent une vraie préparation. Les élèves peuvent aussi venir devant la classe, individuellement, par deux, par trois ou en petits groupes. Ils peuvent noter les remarques au tableau, faire une présentation orale. Dans le cas d'un exercice fait à l'oral, il faut corriger la

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

production orale des élèves. Si l'exercice est fait à l'écrit, il faudra contrôler si les élèves notent la bonne réponse. On peut donner la réponse correcte au tableau, sur transparent ou encore contrôler les élèves individuellement. Il est recommandé de pratiquer l'hétéro-évaluation, c'est-à-dire de faire corriger les réponses des élèves par les autres élèves, car comme l'écrit Évelyne Bérard : *« La progression inclut bien sûr l'évaluation sous toutes ses formes (hétéro-auto) qui doit permettre à l'apprenant de se placer par rapport aux objectifs d'enseignement. »* On pensera aussi à varier les types d'exercices : combiner, traduire, compléter, dire, lire, écouter, écrire. En donnant des tâches à accomplir aux élèves, l'enseignant sollicite d'ailleurs leurs capacités de déduction et de découverte et les invite à construire leur propre savoir : l'enseignement est bien orienté vers l'action et centré sur l'apprenant qui s'engage ainsi dans différents types d'interactions. L'enseignant doit essayer de s'assurer tout au long de son enseignement qu'il interagit bien avec ses apprenants et il doit de ce fait s'intéresser personnellement à l'état de leur développement linguistique. Enfin, il faut savoir que la qualité et la fréquence des échanges en classe sont des facteurs qui facilitent le processus d'apprentissage. Selon nous, l'enseignant se doit de mettre ses compétences linguistiques, culturelles et pédagogiques au service de l'apprenant car il restera sa personne ressource et cela même après la fin de la leçon. Il doit sans arrêt se remettre en question et surtout être patient et à l'écoute de ses apprenants :

> *« La vision de l'apprentissage proposée par l'approche communicative met en avant une attitude d'attention aux productions des apprenants, partant du principe que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait par des réajustements successifs et par la mise en place progressive d'un système. Dans cette appropriation de la langue étrangère,*

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

l'attitude active de l'apprenant a un rôle très dynamique. La difficulté réside dans l'écart qu'il peut y avoir entre ces principes et les conditions de leur réalisation ».

Tableau 2

Principales caractéristiques des méthodes

Méthodes traditionnelles	**Objectif principal : l'écrit** - Rendre l'élève capable de lire des ouvrages littéraires écrits (utilisation de textes littéraires canoniques (Molière, Racine,...)) dans la langue cible ; - former de bons traducteurs à la langue écrite littéraire - l'apprentissage de la grammaire se révèle essentiel ; - les règles sont proposées selon une démarche grammaticale déductive ; - vocabulaire: le but est de mémoriser des listes de mots ; - l'accent est mis sur la grammaire et la traduction ; - la compréhension et l'expression orales sont reléguées au second plan ; - l'apprentissage d'une langue vivante est vu comme une 'discipline mentale susceptible de développer la mémoire. Il s'agit de mémoriser des règles et des exemples en vue d'une éventuelle maîtrise de la morphologie et du développement de l'oral (expression et compréhension) et la syntaxe de la langue seconde. la pratique de la langue orale inexistante laisse la place à la lecture et à la compréhension de textes littéraires.
Les méthodes audio	**Objectif principal : développement de l'oral (expression et compréhension)** - L'expression orale tient une place capitale ; - même si l'écrit est exploité, il revêt une forme d'oral 'écrit' ; - l'enseignant n'a plus recours à la langue maternelle pour expliquer un exercice - les règles de grammaire ne sont plus présentées d'une manière explicite et les structures sont apprises par l'intermédiaire de pattern drills (terme emprunté à Skinner). les ' pattern drills' sont des exercices structuraux dont le but principal repose sur la répétition /mémoriser dialogues et structures. (grammaire implicite) -Critique de Chomsky concernant cette méthode : «[elle] ne s'intéresse qu'aux phénomènes de surface dans l'étude d'une langue, en négligeant les structures profondes de la langue ». -Chomsky est convaincu que l'acquisition d'une langue relève de processus innés et non pas comme l'entend Skinner d'un conditionnement au moyen de stimuli externes.

Approches communicatives	**Objectif principal : emploi de la langue vivante dans des situations authentiques.** Selon cette approche, la langue : instrument de communication et outil d'interaction sociale. - Jeux de rôle ou des simulations : -l'élève aborde la langue seconde par le biais d'une série d' « actes de parole » ; - le choix des documents authentiques doit correspondre aux besoins langagiers et aux intérêts des élèves ; -la correction de fautes est reléguée au second plan. Si l'élève réussit à se faire comprendre, la justesse de l'orthographe ou des constructions grammaticales n'est pas capitale. Les psychologues cognitivistes qui ont travaillé sur l'approche communicative attribuent à l'élève un rôle actif dans son processus d'apprentissage. Aussi, ils pensent que l'erreur, inévitable, n'est que le signe de la maîtrise provisoire de l'élève de la langue vivante et est vue comme un processus naturel d'apprentissage. - Le rôle de la grammaire - si grammaire il y a - est moindre : elle n'est pas explicite et est incluse dans une phase ; -situations plus naturelles de communication et la langue est découpée, non plus en structures grammaticales, mais en une liste de notions et de fonctions définies selon des besoins minimaux. Les fonctions sont une liste de savoirs faire langagiers permettant d'être opérationnel dans des situations de communication à l'étranger ; -Le contexte de la communication est mis en valeur les supports étudiés ne sont plus crées artificiellement pour la classe avec le nombre exact de structures à assimiler mais ils sont choisis parmi une source vaste de documents authentiques (articles de journaux, émissions de radio, clips vidéos, etc.) On privilégiera la transmission et la compréhension d'un message sensé dans un contexte de communication au détriment d'une maîtrise parfaite des structures grammaticales et du lexique. - L'erreur a également une fonction formative une évaluation formative qui non seulement situe l'élève dans une échelle de valeurs mais lui apporte également des éléments pour évoluer dans son apprentissage ; -l'apprenant prenant en charge son propre apprentissage de manière autonome.

Place des textes littéraires dans les méthodes d'enseignement

Comme on le constate d'après ce tableau brossé à grands traits, les textes littéraires n'ont pas de place dans les méthodes audio ni dans les approches communicatives, contrairement aux méthodes traditionnelles où elles avaient un statut beaucoup plus important ; quelles sont les raisons de ce déclin ? Leur place dans l'enseignement du français au Maroc est-elle meilleure ?

Si tel est l'état des textes littéraires, c'est que « *la littérature a elle-même, à un moment donné, beaucoup perdu de son crédit (certains même ont parlé de mort de la littérature). Elle a par conséquent traversé une sorte de crise, qui a éclaté à la fin des années soixante, et qu'elle arrive difficilement à surmonter aujourd'hui.* »[31]. Quelles sont les origines de cette crise ? L'évolution rapide des forces productives qui a entraîné un appel pressant à une main-d'œuvre de formation technique et scientifique, déterminant un recul de la formation en lettres. C'est donc le marché de l'emploi qui est à l'origine de la « dépréciation » des « humanités classiques ». A l'école, cela coïncide avec la relégation de la discipline au rang de matière à option en terminales. La multiplication des moyens de communication n'est pas moins importante ; ils ont mis en cause l'hégémonie traditionnelle de la littérature et le rôle de l'institution scolaire dans l'intégration à la culture. Il faut cependant noter que, pour certains, cette récession ne peut pas être considérée comme un mal, bien au contraire, dans la mesure où celle-ci apparaît comme la source d'une certaine sélection sociale, et c'est au nom du progressisme, curieusement, que l'importance de 'l'expression

[31] Séoud Amor, *Pour une didactique de la littérature*, coll.LAL, Hatier, 1997, p.21.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

littéraire' sera contestée ; on assiste ainsi à la revendication de l'élargissement du champ d'étude vers le cinéma, la télévision, la peinture, la musique, etc., comme d'expressions possibles.

D'une façon plus générale encore, il convient de noter que la crise de la littérature provient de l'échec du vieil humanisme de la pensée traditionnelle, que la contestation soixante-huitarde a battu en brèche. Comment se manifeste cet échec de la pensée humaniste à l'école ? Il se traduit par une mise en cause profonde de l'exercice consacré de l'explication de texte, qui en est l'émanation, et dont sont contestés à la fois la fonction et le mode de fonctionnement. L'éducation morale et esthétique que tous les manuels se fixent comme finalités, et qui sont si souvent imbriquées l'une dans l'autre, ne font plus autorité ; au moment où la pensée de gauche en général, et marxiste en particulier, est en train de gagner du terrain, la célébration des valeurs établies-objectif majeur de l'étude des 'morceaux choisis'- est de moins en moins admise. Mais on dénonce *la pédagogie humaniste traditionnelle* non seulement pour sa fonction idéologique, mais aussi et plus encore, pour le caractère peu ou pas « scientifique » des méthodes que cette fonction y autorise[32]. Le biographisme, l'équation homme-auteur, personne et personnage, l'illusion réaliste, etc., peu propices aux nouvelles exigences du moment –l'exercice de la rigueur, l'objectivité, la rationalité- ne sont plus acceptés, pas plus d'ailleurs que la théorie du reflet, de la transparence du langage qu'ils impliquent, ou qui les impliquent. Ainsi l'explication de texte se trouve en crise, mais cette crise de l'explication de texte

[32] *Ibid*., p. 22.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

est à interpréter comme étant une crise de la tradition humaniste et partant une crise de la littérature.

Mais le mal a également d'autres origines : les méthodes F.L.E., qui ont favorisé la naissance de la didactique des langues, ont en même temps retardé, d'une certaine manière, le développement de la didactique de la littérature, aussi paradoxal que cela puisse paraître. En effet, alors que la littérature était la base de l'enseignement traditionnel, ces méthodes ont largement mis en cause l'utilisation de la littérature dans l'enseignement y compris en langue maternelle et en particulier dans les débuts d'apprentissage.

Ce processus de désacralisation, en quelque sorte, de la littérature dans l'enseignement du français, a commencé avec l'importance qu'avait prise la linguistique, qui a réussi à imposer la perception de la langue comme une réalité orale, alors que la littérature relève essentiellement de l'écrit. Il s'ensuit naturellement que, à la différence de la méthode traditionnelle où on enseigne la langue, dès le début, à partir de la littérature, les méthodes « audio » écartent celle-ci de l'apprentissage langagier, qui se fait désormais en dehors d'elle. A ce propos Daniel Coste note qu'il est

> *« bien connu que les méthodologies dites modernes d'enseignement des langues vivantes, qu'elles soient audio-orales ou audio-visuelles, s'en sont particulièrement pris (*sic*) à l'utilisation massive du texte littéraire, pour ce qui est notamment des débuts de l'apprentissage. Inutile de revenir ici sur les raisons avancées pour cette mise en cause : elles sont d'ordre à la fois linguistique (une langue est d'abord une réalité orale), statistique (la parole occupe globalement dans la communication humaine plus de place que l'écrit), pratique (répondre à un douanier importe parfois plus que de savoir dire un poème de Heine) éducatif (susciter et maintenir la motivation de débutants demande aujourd'hui autre chose que de*

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

> *bons auteurs) idéologique (la littérature-bien malgré elle-a eu partie liée avec certains fonctionnements sélectifs et élitistes de la tradition classique) »*[33].

Pire, de l'idée de texte-modèle, consacrée par la tradition et servant de base aux exercices de pastiche (« *composez à la manière de …* » qui compensent les risques du « par cœur » intensif, on passe, la stylistique de l'écart aidant, à l'idée que la langue littéraire est une *langue à part*, très distincte de la langue de communication usuelle. Et on en arrive même, en fin de compte, à l'idée que l'acquisition de la langue littéraire suppose un pré-requis, que la maîtrise de la norme doit précéder celle de l'écart et que, par conséquent, ainsi que le signale Daniel Coste dans ses « *Remarques sur les conditions linguistiques et méthodologiques de l'appréciation littéraire* » parues dans *Le Français dans le monde*, pour les apprenants étrangers comme pour les jeunes francophones « le passage à l'appréciation littéraire n'est concevable qu'une fois solidement établies les fondations de la langue parlée et de la langue écrite usuelle ». Ainsi, les M.AO. et les M.A.V. nient, comme le remarque toujours Daniel Coste à une autre occasion, « *qu'on puisse apprendre la langue par la littérature pour mieux affirmer qu'on apprendra la littérature par la langue* »[34]. Cela veut dire concrètement que le texte littéraire est expulsé du domaine de l'apprentissage linguistique, où sont introduits à sa place, tambour battant, des documents pluricodés de nature variée : images, spots publicitaires, récits filmiques, et

[33] "Apprendre la langue par la littérature?", *in Littérature et classe de langue*, Paris, Coll. LAL, Hatier, 1982, p. 65.

[34] *Ibid*., p.70.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

autres « documents authentiques »[35], toutes d'écrits non littéraires. Dans cette nouvelle mouvance de la pédagogie communicative, où l'oral a une place importante, et recommandée par les instances officielles, il arrive même assez souvent que l'ont ait recours, plutôt qu'au « document authentique », à un « texte fabriqué », en particulier sous la forme de « dialogues » (sketchs, scénarios, etc. : la cause de la littérature étant entendue, la concurrence concerne des documents dits authentiques par opposition à d'autres qui ne le sont pas ou le sont moins. Cette concurrence tourne d'ailleurs parfois à l'avantage des derniers, dont la fabrication permet un dosage minutieux des éléments d'apprentissage (lexique, structures syntaxiques, etc.) et très favorable à une maîtrise de la situation pédagogique (exigence de disponibilité, de progression, etc.). La langue et son apprentissage doivent apparaître ici, pour reprendre des propos de Daniel Coste, comme « une machinerie complexe demandant des ajustements soigneux et d'abord un montage aussi exact que graduel, pas nécessairement pièce à pièce, mais sous-ensemble par sous-ensemble »[36]. Il se produit alors, dans la structure pédagogique d'ensemble, une combinatoire, une organisation architecturale cumulative telle qu'un texte littéraire y paraît difficilement traitable, son intrusion risquant fort de perturber tout le système. L'exclusion de la littérature n'est donc pas un parti pris théorique, elle semble inhérente à la logique interne de ce système.

---

[35] Pour Henri Besse, l'adjectif authentique, a connu depuis dix ans, une vogue que ne justifie pas son efficience pédagogique dans l'apprentissage des langues étrangères. Il cache, selon lui, un retour à la pratique des "morceaux choisis" qu'affectionnait la méthode de grammaire-traduction, retour qui se singularise chez certains méthodologues, par l'exclusion du document littéraire du royaume des "documents authentiques", au profit des documents extraits des médias. Cette exclusion n'est légitimée que par la confusion qui règne dans les discours didactiques actuels sur la notion d'authenticité. Cf. "Eléments pour une didactique des documents littéraires", in *Littérature et classe de langue, op.cit*. p. 16.

[36] *Littérature et classe de langue, op.cit.* p. 69.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Mais il arrive tout de même que le texte littéraire soit intégré dans une quelconque progression, même si en général il n'intervient qu'en dernier lieu, quand on pense qu'il est déchiffrable à partir des acquis antérieurs. S'il est inutile à l'apprentissage langagier, il sert au moins à le justifier. « *Garant exemplaire de ce qui a été appris, on se permet* (Sic*) le luxe de l'étudier un peu pour sécuriser l'apprenant en lui montrant qu'il est capable de le comprendre* »[37].

Parlant des usages de la littérature en général, Jean Peytard écrit :

> *« On sait l'importance-et la pertinence, même si elle est limitée-de l'usage en classe de F.L.E. des documents authentiques, recueillis pour la plupart de la quotidienneté scripturale, le journal, l'affiche, la B.D. etc. On reconnaîtra qu'il était utile, en français langue maternelle, aussi, d'ouvrir sur les langages des médias, complémentairement au champ de la littérature. Et de poser, ce qui n'est pas faux, qu'il existe un champ englobant le littéraire et le non-littéraire, celui de la production des messages scripto-visuels, destinés à un public d'un moment donné de l'histoire socio-culturelle d'une communauté. C'est alors que le texte littéraire est traité d'égal à égal avec le texte non littéraire »*[38].

En tout état de cause, avec cette introduction massive de différents types de textes ou de documents dans la classe de français en langue maternelle et en langue étrangère, il y avait peut-être, conformément à une intempestive exigence du moment, un progrès par rapport à « l'ouverture de l'école sur la vie », mais pas forcément par rapport à l'enseignement de la littérature. Bien au contraire, les pédagogues donnaient fortement l'impression qu'ils ne faisaient que, pour ainsi dire, « noyer le poisson », et on était d'autant plus éloigné des véritables progrès

[37] Amor Séoud, *Pour une didactique de la littérature, op.cit.*, p. 28.
[38] « Des usages de la littérature en classe de langue », *Le Français dans le monde*, n° spécial Littérature et enseignement, 1980, p. 13.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

qu'il fallait réaliser dans le domaine de l'enseignement de la littérature que, au lendemain de la crise, les pistes étaient totalement brouillées. Avec tout ce qui défilait en classe, on ne savait même plus ce qu'on enseignait : la littérature ? La civilisation ? Les deux à la fois.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Chapitre III

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

La notion de lecture littéraire dans les documents officiels : finalités et approches

Le statut de la langue française dans le système éducatif marocain, suite aux différentes réformes, a connu, comme nous l'avons déjà noté, une évolution qualitative certaine ; ainsi l'école se trouve-t-elle réaffirmée dans sa finalité culturelle. Ce qui nous conduit tout naturellement à nous interroger sur la place de l'enseignement littéraire français en général et maghrébin en particulier. Où cet enseignement trouve-t-il sa place dans le cours de français ? Avec quels présupposés et fondements théoriques ? Quelles en sont les finalités ?

Le but du présent chapitre est donc d'interroger ce que recouvre la notion de lecture littéraire à travers les documents officiels. Nous procéderons en deux temps. Il s'agira d'abord d'effectuer un rapide regard sur l'évolution récente des programmes et des discours scolaires marocains, ce qui nous permettra de dégager les objectifs fixés pour l'étude des textes au niveau secondaire collégial et qualifiant et de pointer la place qui est accordée aux lectures par les enseignants et par les didacticiens du français (par l'institution scolaire en somme), les enjeux qui leur sont associés et les procédures didactiques qui sont mises en œuvre à ce propos.

Les activités proposées, comme nous en avons fait état dans les chapitres précédents, sont au nombre de quatre : la lecture, la langue et la communication, l'expression orale et l'expression écrite. C'est, en fait, au cours de la séance de

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

lecture que l'étude des textes littéraires, leur réception effective trouvent leur place. Nous axerons donc notre intérêt sur cette lecture selon différentes approches.

Le Profil de sortie tel qu'il est défini par les nouvelles Instructions Officielles destinées au niveau secondaire collégial est qu'à l'issue du collège, l'élève doit être capable de comprendre et d'analyser différentes formes simples du discours telles que:

- les formes simples du récit, dont le récit de vie,
- le texte descriptif,
- le discours des médias,
- le texte théâtral,
- les formes épistolaires,
- le roman.

Ces formes simples correspondent en réalité aux compétences visées au cycle collégial. La mise en œuvre des programmes devrait conduire à la maîtrise des capacités permettant de comprendre et de produire des textes variés qui reflètent la diversité des discours retenus.

Ainsi, en première année, dans les différentes activités pédagogiques proposées sont prioritairement traitées les formes simples du récit, autour de deux « genres » importants dans le contexte scolaire : la narration et la description.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Le développement des capacités permettant la maîtrise de ces deux genres est le premier objectif. La presse écrite, le conte, la nouvelle, la bande dessinée, l'affiche sont les formes qui doivent faire l'objet d'une exploitation en classe pour l'enseignement apprentissage de la langue française:

> « *D'une forme à une autre, les élèves sont amenés à percevoir les invariants de la narration et les spécificités de la forme retenue, en mettant en œuvre et en évidence les caractéristiques linguistiques et communicatives appropriées* »[39]

D'un autre côté, on précise qu'il existe une relation, souvent étroite, entre narration et description, laquelle nécessite une étude comparative, l'objectif en étant la distinction des caractéristiques de l'une et de l'autre forme ; ce qui conduit inévitablement à l'analyse de supports où ces deux formes participent à la construction d'une cohérence commune.

En deuxième année, une fois cette « introduction » aux formes simples du récit réalisée, on passe à deux types de contextualisation. En effet, dans la période réservée aux médias, il s'agit de contextualiser la pratique langagière de la narration et de la description, ainsi que d'autres formes, en les abordant dans un genre de discours précis, qui met en œuvre d'autres composantes. Le fait divers, par exemple, est étudié en tant que narration, mais comporte des éléments propres au contexte de la presse écrite, qui l'influencent et le marquent. Le théâtre constitue également un support pour la classe de français, où il s'agit de mettre en évidence ces formes (narration et description) dans un contexte mettant en *jeu l'aspect artistique et esthétique de la langue et de l'activité langagière*.

---

[39] MEN. *Programmes et recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement du français du cycle secondaire collégial*, Rabat, Direction des curricula, 2009, p.17.

L'étude d'une œuvre littéraire

En troisième année du collégial, une autre contextualisation, ayant trait à la vie active et professionnelle, est mise en relief. Il en est ainsi de la correspondance, qu'elle soit personnelle, littéraire, conventionnelle ou administrative : c'est une pratique d'échange interpersonnel qui permet le déploiement d'interactions langagières et sociales « imposant des contraintes discursives spécifiques ». Les récits de vie et l'étude d'une œuvre marquent l'aboutissement du collège. En effet, dans l'optique des élaborateurs des programmes *les récits de vie permettent aux élèves d'apprécier déjà des textes dont la valeur littéraire et esthétique est importante*. Ils rappellent la vie ou le vécu d'individus différents en introduisant une dimension affective, sentimentale et personnelle marquant le discours par des effets de style et d'expression. A ce niveau collégial, l'étude d'une oeuvre littéraire couronne ce processus et propose une investigation visant la mobilisation et le transfert des acquis des différentes périodes. L'étude du texte littéraire, en plus de la préparation au cycle secondaire qualifiant, introduit les élèves dans « un univers romanesque qui sollicite des savoirs et des savoir-faire de différents ordres et initie à l'étude des différents aspects d'un discours élaboré: les personnages, l'intrigue, l'action, etc. ». Elle sollicite également la vie affective et sentimentale, permet aux élèves de s'identifier et favorise *« l'ouverture des horizons culturels et l'épanouissement intellectuel* ».

Ainsi, le processus visé va des formes simples à une forme un peu plus complexe ; il intègre les différents types de discours abordés au cours des

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

différentes périodes et permet de mieux apprécier la diversité des contextes de production langagière.

Cet état de fait nous amène donc à faire les remarques suivantes : dans la récente réforme scolaire qui se met en place actuellement au Maroc, la littérature est introduite même au collège par l'intermédiaire de ce que Monique Lebrun appelle « la compétence à apprécier les œuvres littéraires »[40]. D'une part, cette nouvelle situation favorise la réhabilitation de la littérature pour la jeunesse, considérée comme étant de la sous-littérature ou de la paralittérature. D'autre part, elle doit avoir inéluctablement pour corollaire la modification des pratiques scolaires en lecture et en écriture si l'on veut réellement que cette formation littéraire et culturelle en émergence prenne sa place dans les classes, le texte littéraire ou à intention littéraire ne pouvant plus être lu ni écrit comme un texte courant, voire utilitaire, comme la pratique de l'approche globale héritée des méthodes d'obédience communicative.

L'ouverture vers d'autres cultures une des compétences du secondaire collégial

Que vise-t-on donc au niveau du cycle collégial ? Quelle est la finalité de l'enseignement de la langue française ? Quelle place la littérature a-t-elle à ce niveau ?

Doter l'élève, en premier lieu, d'une compétence communicative, c'est-à-dire la capacité à la compréhension/ production des énoncés de longueur

[40] Voir introduction de Monique Lebrun. *Le Manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Québec, Canada, Coll. Education-Recherche, Presses de l'Université du Québec, 2006

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

variable, cohérents et pertinents par rapport à la situation de communication, tel est l'objectif général de l'enseignement du français. De ce fait, l'acquisition par l'élève d'une communication orale et écrite correspondant à des situations variées, authentiques constitue la compétence majeure au niveau collégial:

> *« On lui apprendra donc à parler et à écrire dans une langue usuelle pour favoriser l'ouverture vers d'autres cultures, on le mettra aussi en contact et en interaction avec la* ***pensée d'autrui*** *: écrivains, penseurs, à travers les textes* ***littéraires****. A la fin du cycle collégial, l'élève sera en mesure de recevoir et de produire un message oral, de recevoir et de produire un message écrit »*[41].

La lecture

Dans ce qu'on appelle, dans les Recommandations Pédagogiques, *la réception de l'écrit*, on préconise la lecture, mais de quels genres de textes s'agit-il?

Cette lecture peut, en fait, comprendre

- des textes rédigés dans une langue usuelle ;
- des lettres personnelles ou administratives ;
- des messages rédigés dans un langage clair et usuel ;

Quelle conception se fait-on de la littérature dans ces documents officiels ? Il est question de la réception des textes littéraires dans la mesure où il est indiqué que l'apprenant, *peut percevoir le(s) sens d'un texte littéraire contemporain (romans, nouvelles, pièces de théâtre, poèmes) où la langue employée est usuelle et le style clair et simple*. Il est clair que les

[41] Voir MEN., *Programmes et Recommandations pédagogiques relatifs à l'enseignement du français du cycle secondaire collégial*, Rabat, Direction des curricula, 2009, p.15.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Recommandations Pédagogiques ayant trait à l'enseignement du français au collégial introduisent cette notion de réception de textes littéraires à travers les genres classiques que sont le roman, la nouvelle, le théâtre et la poésie à condition qu'ils soient accessibles aux collégiens. A ce propos, une précision s'impose. Dans les Recommandations Pédagogiques, la notion de genre recouvre une autre signification, laquelle ?

L'entrée générique

La notion de genre retenue est fondée sur la conception selon laquelle le genre est une convention discursive. Sur le plan didactique, ne sont pas retenus les traits distinctifs des genres classiques de la critique littéraire (roman, poésie, théâtre, etc.), mais une forme linguistique et discursive générale qui a des composantes générales « codifiées » et connues.

Le descriptif, par exemple, est ainsi considéré comme un genre ayant des caractéristiques consacrées permettant sa distinction du narratif.

Ces considérations amènent à faire des choix pédagogiques, susceptibles d'aider les élèves à la perception des différences et des ressemblances entre les différentes formes proposées.

Quels sont alors les « genres scolaires » (genres lus, étudiés, produits) ? Ce sont généralement des genres définis dans une perspective psychologique et socio-constructiviste comme fondamentalement doubles : à la fois outils de communication et objets de l'enseignement /apprentissage. « Les genres scolaires

sont nécessairement des variantes des genres d'origine : un récit, un récit de vie, un compte rendu scolaire se distinguent ainsi de leurs homologues littéraires ou professionnels »[42].

L'enseignement de la langue française au collège est conçu en fonction de périodes et de séquences sur lesquelles nous reviendrons plus loin, précisons tout simplement cependant que chaque période propose un ou deux genres dominants ; alors que la séquence peut correspondre à un aspect du genre, à un cas, à une forme, à une fonction. Par exemple, les récits de vie proposés comme ceux de Marguerite Yourcenar ou de Simone de Beauvoir sont étudiés en fonction de leur spécificité. Qu'il s'agisse de la biographie, de l'autobiographie, du journal intime (Chraïbi ou Khair-Eddine, par exemple, pour le cas des littératures maghrébines)[43] ou des mémoires, une certaine importance est accordée à la manière dont sont abordés la narration ou la description, les sentiments, les souvenirs, les faits, etc. Nous avons affaire là à des genres particuliers où la vie des personnes doit faire l'objet de présentation ou d'analyse, où l'affectif est de mise.

Les genres retenus

Les formes simples du récit

Il s'agit des formes simples au niveau des discours, variés sur le plan des supports où on distingue, pour ce qui est de la littérature, le conte, la nouvelle, etc.

[42] *Ibid*., p.16.

[43] Ce qui reste à vérifier ; voir chapitres *infra.*

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

En somme, le narratif et le descriptif correspondent à une période où il est question de montrer aux apprenants le fonctionnement des discours où peuvent se mêler des genres différents et complémentaires. Ainsi, sont abordées successivement la narration à la description selon la compétence visée, selon le contexte situationnel ou selon un genre d'écrit, qu'il s'agisse de poème, de fable, etc.

Signalons chemin faisant que la lecture des médias peut offrir également un cadre général où se mêlent des genres et des discours différents : il en est ainsi de la presse écrite dont les différentes formes (l'éditorial, l'article, le fait divers, le reportage, le courrier des lecteurs…) peuvent refléter la variété des genres abordés. Mais on est en droit de nous poser une question : quelle est la place de l'étude des œuvres littéraires intégrales dans toute cette progression ?

L'étude d'une œuvre littéraire

En effet, l'étude d'une œuvre est en quelque sorte l'aboutissement du parcours, l'occasion de voir fonctionner différents genres et différents discours. Cette période se distingue de toutes les autres par le niveau d'exigence et par l'approche pédagogique dans la mesure où l'oeuvre choisie doit faire l'objet d'une étude tout au long de ce stade ; elle exige de l'élève un effort de cohérence au-delà des genres rencontrés et des formes discursives retenues. *Si la découverte du texte littéraire a déjà eu lieu en première année, notamment avec la nouvelle et le conte, en troisième année, la dimension littéraire est visée est plus importante, puisque l'objectif est la lecture de l'oeuvre intégrale*. C'est au cours de cette étape qu'on doit prendre en compte plusieurs aspects: littéraire,

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

esthétique, culturelle, humaniste, communicatif, etc. Cet investissement intellectuel est, pour l'apprenant, une sorte de préparation au secondaire qualifiant : l'apprentissage doit le doter des outils de base nécessaires à l'étude des textes littéraires. Mais il faut remarquer qu'il ne s'agit pas d'une étude littéraire approfondie, mais d'une approche d'un genre particulier dans ses dimensions les plus simples (histoire, personnages, évolution, écriture, etc.). Pour nous résumer, disons que les objectifs assignés à la lecture au collège sont très nombreux et diversifiés en fonction des types de textes étudiés, mais que l'initiation à la lecture des textes littéraires en fait partie[44]. Le tableau récapitulatif suivant donne une idée de cette diversité:

[44] Voir MEN. *Programmes et Recommandations pédagogiques relatifs à l'enseignement du français du cycle secondaire collégial*, *Op.cit.*, pp. 22-23.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Tableau 3

Les objectifs de la lecture au collège

Objectifs généraux de la lecture	- Développer le goût de la lecture ; - Lire des textes de toutes sortes. - Se comporter de manière autonome devant la diversité des formes de l'écrit. - S'approprier certains outils d'analyse et de documentation. Pour ce faire, cette séance doit s'assigner comme objectifs de: ✓ doter l'apprenant de la capacité à comprendre un texte, c'est-à-dire Identifier l'information : L'élève doit parcourir le texte pour sélectionner l'information qui sera utile et appropriée pour reconnaître les aspects du texte. Il s'agit donc essentiellement : de relever des éléments appropriés, de sélectionner des informations pertinentes et de reconnaître des éléments caractéristiques du texte ; ✓ traiter l'information en vue d'inférer et d'établir des liens : Il s'agit de dégager un sens, d'interpréter des idées, de faire des inférences, des déductions et d'établir des liens ; - Prendre position en se référant à des éléments contenus dans le texte : Il s'agit essentiellement de juger, d'évaluer, de se situer par rapport au texte, d'exprimer sa réaction et de manifester son appréciation du texte. - Faciliter le transfert de la capacité de compréhension en situation de production orale et écrite. - L'image est omniprésente dans la culture d'aujourd'hui. Son appréhension et sa lecture doivent faire partie des préoccupations de la classe de français. Sa lecture doit prendre en compte aussi bien les fonctions narrative, descriptive, argumentative que les spécificités du langage visuel.
objectifs spécifiques à la lecture littéraire	- S'initier à la lecture des textes littéraires ; - S'ouvrir sur des cultures et sur des modes de pensée particuliers

Rôle du lecteur et démarches pédagogiques

Dans les documents officiels relatifs à l'enseignement du français au Maroc, on reconnaît une place au lecteur en s'inspirant des théories existantes en la matière en affirmant que l'un des aspects importants de l'apprentissage de la lecture est le rôle primordial du lecteur : "Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture"[45]. Le lecteur possède des structures cognitives (les connaissances sur la langue et sur le monde) et des structures affectives– un peu moins connues, mais qui ont un rôle décisif – dans le processus de lecture : c'est l'intérêt qu'il peut avoir pour la lecture de tel ou tel texte. La véritable lecture est une interaction dynamique entre le texte et le lecteur. Les activités de lecture requièrent donc une démarche « interactive ». Par un entraînement régulier, l'élève est amené à l'acquisition progressive d'une autonomie visant principalement « l'acquisition du statut de lecteur authentique ». Pour l'exploitation des divers supports, des **questions** et des **consignes** s'adressent directement à l'apprenant. Il est ainsi sollicité d'emblée et mis en situation de recherche personnelle. Il peut être évidemment confronté à d'innombrables problèmes de tout ordre : la difficulté du vocabulaire, l'inaccessibilité de faits culturels, scientifiques, littéraires, l'indigence des procédures personnelles qui risquent de ne pas correspondre à la tâche demandée ; autant d'écueils que l'intervention bienveillante du professeur pourra aider à résoudre progressivement. Quatre phases sont proposées, lesquelles phases

[45] J. GIASSON, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, de Boeck-Weswael, 1990. Cité in MEN, *op.cit.*

peuvent être gérées de manière souple. Elles sont proposées comme des étapes en vue non seulement de la structuration de l'acte pédagogique, mais aussi pour permettre aux élèves l'acquisition d'une méthode de travail et de réflexion. Ces différentes se ramènent à l'observation-découverte, la construction du sens, la synthèse et la réaction.

Observation-découverte

Cette première étape devrait permettre d'une part de motiver l'apprenant en suscitant sa curiosité et d'autre part de mobiliser ses connaissances à propos de ce qu'il va lire. Elle vise principalement l'entraînement à l'anticipation, opération déterminante dans la construction du sens. Les questions et les consignes relatives à cette phase renvoient généralement à des éléments référentiels pouvant constituer une base à l'activité de lecture. L'élève sera amené progressivement à investir son savoir et son expérience dans la construction du sens. Il comprendra ainsi que le sens d'un texte n'est pas unique et ne se construit pas seulement à partir du seul contenu du texte. Il apprendra à mobiliser des préalables à l'acte de lire suivant le type, le genre, la thématique, le support employé, etc. Le plus simple serait d'amener l'élève à bâtir sa compréhension et son interprétation sur ce qu'il est, ce qu'il sait déjà et sur ce qu'il est en train de découvrir. L'émission d'hypothèses avant de lire permet particulièrement de motiver le lecteur et de faire de l'acte de lire une activité ludique par excellence. Dans le cas de l'étude d'une oeuvre littéraire intégrale, cette phase sera essentiellement consacrée à situer le passage et à vérifier la lecture hors de la classe.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Construction du sens

Etape essentielle dans la construction du sens, la découverte du texte par une lecture silencieuse devra être guidée par des consignes précises données préalablement. Après cette découverte préliminaire du texte, l'élève est appelé à interroger le texte pour en construire le sens. Cela lui demandera, en principe, la mobilisation de stratégies acquises tout au long de son cursus scolaire : il aura à repérer des indices significatifs, à analyser le texte en profondeur, à rechercher la signification des formes verbales employées, à comparer l'information véhiculée par l'extrait avec celle qu'il possède sur le sujet, il identifiera grâce à ces investigations les progressions thématique, sémantique et syntaxique, il repérera les procédés linguistiques et stylistiques mis au service du sens. La construction du sens est donc une opération complexe qui fait intervenir des compétences diverses. Ces compétences nécessiteraient un entraînement intensif et progressif.

Synthèse

Cette phase sert à faire le point ; elle devrait permettre à l'élève de retenir l'essentiel du texte et d'en saisir l'intérêt. Il s'agit en fait, de distinguer ce qui était redondance, illustration, reprise, explication et ce qu'il importe de retenir comme information essentielle. La synthèse de lecture peut résulter de synthèses partielles transcrites au fur et à mesure au tableau, comme elle peut résulter de notes prises par les élèves. Elle pourrait prendre la forme d’un résumé, d’un schéma, ou tout simplement de phrases d’élèves choisies pour leur intérêt ou pour leur adéquation à l’idée essentielle développée dans le texte.

Réaction

Après la lecture, des moments pour la réflexion et la réaction sont prévus. Ainsi à la fin de l'activité, on fait appel à l'expression de la subjectivité de l'apprenant, c'est aussi un témoignage de son adhésion complète ou partielle aux idées véhiculées par le texte ou de l'expression de son opposition. Cette phase en principe permet en effet confirmer « la validité de la lecture active et interactive ». L'expression de son point de vue au terme de la lecture de chaque texte pourrait donner à l'élève l'envie et la possibilité d'approfondissement de « ce qu'il vient de découvrir ». Des activités de recherche et de documentation peuvent être proposées pour l'approfondissement hors de la classe. Mais à ce stade, « l'étude d'une œuvre se distingue des activités de lecture habituelles par la dimension littéraire et esthétique du texte et par l'appartenance de l'ensemble des extraits proposés au même genre discursif et au même univers romanesque ». De ce fait, il est nécessaire d'attirer l'attention des élèves sur « la nécessité d'aborder l'œuvre dans sa globalité et dans la continuité des extraits étudiés en classe et des passages complémentaires à lire hors de la classe ».

Telle est donc la place de la lecture au collège, avant de passer à son statut au secondaire qualifiant, rappelons les contenus des différentes périodes correspondant aux 3 années d'apprentissage collégial de la langue française :

Tableau 4

Contenus des périodes correspondant aux 3 années du collège

PREMIERE PERIODE	DEUXIEME PERIODE
Lecture des formes simples du récit - Reconnaître le récit dans différents types d'écrits et de documents : - la presse écrite, - le conte, - la nouvelle, - la bande dessinée, - l'affiche -Identifier un passage narratif et en dégager la structure ; - S'initier aux techniques de la narration : - situer une action dans le temps. - établir une chronologie différente selon le personnage et selon les règles de l'intrigue, etc.	**Lecture du narratif et du descriptif** - Distinguer un passage narratif d'un passage descriptif dans une nouvelle -Dégager les caractéristiques essentielles d'une description - Comprendre les rapports entre la narration et la description - Etudier le récit dans la fable (la composition de la fable, la moralité, les personnages, etc.) - Etudier quelques poèmes narratifs
TROISIEME PERIODE	**QUATRIEME PERIODE**
Lecture des média - Reconnaître et classifier les différents médias (supports, fonctions…) - Reconnaître et expliquer différentes formes d'écrit dans un journal : l'éditorial, l'article, le fait divers, le reportage, le courrier des lecteurs… - Identifier et analyser les caractéristiques générales d'un texte journalistique	**Lecture d'un texte théâtral** - Reconnaître Les personnages - Reconnaître Les lieux et l'espace théâtral (décor, mise en scènes) -Distinguer les genres (comique/tragique) -Distinguer les formes du discours théâtral (dialogue/monologue ; la réplique, la tirade) -Reconnaître les indications scéniques et subdivisions
Lecture de la correspondance et du récit de vie - La correspondance : littéraire, personnelle, administrative et conventionnelle - Le récit de vie :la biographie, l'autobiographie	**Lecture d'une œuvre** - Paratextes, extraits, lectures hors classe + projet - Suivre un personnage - Histoire/narration - Narrateur/auteur/personnage - Suivre l'itinéraire d'une idée et son développement en fonction de l'intrigue

Secondaire qualifiant : de la lecture à la littérature

Si la lecture littéraire est soumise à une approche simple au collège et a pour objectif l'initiation au texte littéraire, au niveau secondaire qualifiant, les élèves marocains sont entrés officiellement en littérature, avec les Recommandations Pédagogiques de 2007, mais ils ont un programme de littérature depuis le début des années 2000. Devenue un objet spécifique d'étude, la littérature a conquis une place très bien identifiée dans les programmes des lycées ; elle s'est même forgée des outils comme les manuels de littérature, les carnets de lecture. Les élèves la considèrent comme une matière à part entière et ont conscience de la travailler. Cette situation était impensable il y a quelques années. Derrière elle se profile une mise en familiarité avec la littérature, sa dénomination et ses contenus ; c'est un démarrage essentiel pour que celle-ci ne devienne pas un continent séparé. D'ailleurs, la conception suivante qui se dégage des R.P (Recommandations Pédagogiques, le métanlangage utilisé, tous ces éléments nous montrent qu'on passe à une réelle phase d'approfondissement.

Activités de lecture

La lecture et l'étude d'oeuvres intégrales est la spécificité de cette activité, cette pratique permet l'appréhension d'une entité littéraire sous ses multiples facettes, lesquelles ?

D'une part, il s'agit de l'étudie de l'oeuvre pour comprendre les principes sous-jacents en régissant la composition. D'autre part, on insiste sur l'intérêt porté à sa genèse, ce qui devrait conduire les apprenants à saisir la

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

problématique de la création littéraire et à entrevoir le rapport de l'auteur avec son œuvre et l'ancrage de celle-ci dans son environnement historique et culturel. Cette étape est une préparation à l'analyser du contenu, y compris le non-dit, pour découvrir la conception du monde dont elle est le reflet. Toutes ces investigations n'excluent pas l'étude relative à l'interrogation des personnages et au sondage de leur psychologie pour comprendre leurs motivations.

Enfin, l'étude d'œuvres intégrales permet d'articuler les analyses fragmentées (un extrait dont on justifie le choix) et les visions d'ensemble:

- éléments de fiction ;
- réseaux de personnages ;
- étude de l'espace et du temps ;
- construction et progression dramatique ;
- thèmes dominants ;
- choix narratifs, dramaturgiques et esthétiques…

La lecture des œuvres intégrales

L'oeuvre intégrale apparaît donc à la fois comme l'une des finalités de l'enseignement du français dans le Secondaire Qualifiant (*donner le goût, les outils et développer les compétences d'une pratique autonome de la lecture des œuvres littéraires*)[46] ; elle est conçue comme le support principal des diverses activités caractérisant cet enseignement. Un tel choix demande l'adoption de démarches méthodologiques et de stratégies de lecture appropriées à l'étude de

[46] Voir MEN. *Recommandations pédagogiques et Programmes relatifs à l'enseignement du français du cycle secondaire qualifiant, op.cit.,* p. 8.

l'oeuvre littéraire. Les méthodes sont également diversifiées, mais les Recommandations Pédagogiques optent pour 4 méthodes combinables pour la lecture intégrale ; lesquelles ?

- La première élue est la lecture méthodique : elle relie constamment observation et interprétation ; « elle fait participer activement l'élève à la construction du sens à partir de réseaux d'indices textuels et discursifs »[47]. Quel que soit le genre de texte ou le type de discours considéré, c'est avec ses compétences d'analyse personnelles, y compris celles qui font intervenir sa subjectivité, que l'élève progresse dans la construction du sens ;
- La lecture analytique a pour spécificité de s'attacher à dégager le sens d'un texte par une étude détaillée des techniques d'écriture, et s'intéresse aux effets que produisent ces techniques sur le lecteur.
- La lecture sélective permet de dégager les informations en fonction du projet de lecture;
- Le groupement de textes s'appuie sur la confrontation de textes appartenant au même genre ou à des genres apparentés pour la mise en évidence de caractéristiques textuelles et discursives significatives.

La séance de lecture peut aussi avoir comme supports des textes et des poèmes variés, d'auteurs francophones, notamment marocains, en vue d'élargir

[47] *Idem.*

les horizons culturels des apprenants et de les sensibiliser à la diversité linguistique francophone.

La lecture s'intéresse également à l'étude de l'image. On utilisera des images fixes et mobiles pour apprendre aux élèves à dégager les spécificités du message iconique et à mettre en relation le langage verbal et le langage visuel;

Présentation des modules

Le collège a permis à l'élève d'acquérir quelques notions de base d'une approche des textes littéraires en même temps qu'une appropriation des moyens linguistiques et langagiers pour une communication efficace en langue française.

Dans le cycle secondaire qualifiant, l'élève sera appelé à approfondir ces notions, à améliorer sa maîtrise de la langue et à acquérir une méthodologie du travail intellectuel. Ainsi, les compétences à développer chez les élèves ne sont jamais considérées comme définitivement acquises, d'où la nécessité de les reprendre dans des perspectives de plus en plus pointues à travers des supports et des situations diversifiés.

Les contenus du module s'articulent principalement autour d'œuvres littéraires et de textes divers relevant d'un même thème, d'une problématique soulevée par l'œuvre et allant dans le sens des composantes de la compétence travaillée. Le choix des œuvres retenues a obéi aux considérations suivantes:

- permettre une appréhension de la langue en contexte

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

- assurer une continuité entre le collège, le cycle des troncs 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.

Les textes divers peuvent être l'objet d'étude en lecture, à l'écrit ou à l'oral, l'intérêt étant de permettre à l'élève d'appréhender une problématique à travers des regards croisés et partant, de construire son point de vue propre.

Ces textes pourront aussi être intégrés aux travaux encadrés et aux projets de l'élève. Il est à signaler par ailleurs que le premier module du tronc commun s'organise autour d'un ensemble de textes relevant de différents types.

Ces contenus - destinés à développer les connaissances et les savoir-faire des élèves - sont abordés sous l'angle de l'analyse et de la critique dans le but de doter l'apprenant d'outils lui permettant d'appréhender des documents divers et de s'approprier une méthodologie de travail.

La progression présentée dans les tableaux qui suivent ne doit pas être traitée de façon linéaire, mais être articulée au projet pédagogique et aux besoins réels des élèves et aux horaires impartis.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Tableau 5

Progression des Troncs Communs: premier semestre

Module 1: Mise à niveau et consolidation des acquis antérieurs, Textes divers autour de la typologie textuelle

compétences	- Reconnaître le genre (romanesque, théâtral, poétique, …) et le type d'un texte : narratif, descriptif, argumentatif et prescriptif - Anticiper le contenu d'un document à partir d'indices significatifs - Identifier le thème d'un texte, le destinateur, le destinataire ; - Repérer et interpréter le point de vue dans un document - Lire et comprendre une consigne - Produire des énoncés corrects linguistiquement et conformes à la consigne - Ponctuer et mettre en page correctement - Produire des possibles narratifs en maintenant la cohérence et la cohésion textuelles - Produire un écrit cohérent et conforme à une intention de communication précise - S'exprimer d'une voix claire, audible et intelligible - Ecouter activement (interactivement) - Prendre la parole -S'informer en fonction de son projet - Sélectionner, traiter et reformuler l'information - Lire une BD - Analyser une image: s'initier à la notion de représentation
Activités de lecture	**Activités de lecture(s)** Observation et analyse de documents relevant de genres divers - lecture analytique - lecture méthodique **Activités de production écrite** -Reformulation de consignes - production d'écrits - ponctuation de passages **Activités orales et TE** -présentations orales - jeux de rôle - simulations - discussions **Activités de langue** - pratiques intégrées de la langue et du discours à partir de la production et de la réception de l'oral et de l'écrit.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Contenus	**Réception de l'écrit** Le texte/discours narratif : - progression d'une séquence narrative - les marques du discours narratif (marques de l'énonciation) - les repères spatio-temporels les personnages, l'action - le point de vue (qui raconte) (1e approche) le texte /discours descriptif : - organisation et fonctions de la description - les marques du discours descriptif - les points de vue dans la description (celui qui voit, celui qui sent) le texte/discours argumentatif (initiation au raisonnement argumentatif) : - l'accord/le désaccord, la thèse, l'antithèse, le circuit argumentatif les procédés argumentatifs : vocabulaire, modalisateurs, le texte/discours prescriptif : - les marques de la prescription - les enjeux du prescriptif (conseil, ordre) **Production de l'écrit** - donner une suite à un petit récit - insérer un passage descriptif dans un récit - exprimer son point de vue au sujet d'une idée (opinion) - rédiger un texte prescriptif - produire un texte dans le cadre d'un projet **Production de l'oral et TE** - techniques de la recherche de l'information (sélection, traitement et reformulation) - élaboration d'un plan **Langue (grammaire de la phrase et grammaire du texte)** - retour sur les types de phrases (déclarative, interrogative, exclamative, impérative, infinitive) - la phrase simple (constituants) - valeurs des temps verbaux (en relation avec les types de texte) - indicateurs spatio-temporels -connecteurs logiques -l'expression de l'accord/désaccord -l'expression de l'ordre, du conseil, etc…

Tableau 6

Progression de la deuxième année du cycle du baccalauréat: premier semestre

Module 2: Lire un roman maghrébin contemporain, *Il était une fois un vieux couple heureux* de Mohammed Khaïr-Eddine, (A adapter en fonction de chaque filière et de l'horaire imparti)

compétences	- Communiquer oralement et par écrit à partir d'une oeuvre littéraire -(Re) connaître les caractéristiques d'un roman maghrébin - Les spécificités de l'écriture chez un auteur marocain - L'organisation du récit - Les lieux et le temps dans le récit - La présence de l'auteur dans le texte - Le texte littéraire comme moyen de véhiculer une culture · Elaborer des fiches de lecture · Etudier des poèmes d'auteurs contemporains · Produire des écrits de réflexion . Produire un texte argumentatif -Analyser une image
Activités	**Activités de lecture** - Observation et analyse de documents - Lecture hors de la classe - Lecture analytique - Lecture méthodique - Lecture sélective - Groupement de textes **Production écrite** Production de textes en fonction de consignes et du projet pédagogique **Activités orales et TE** - Présentations orales - Jeux de rôle - Simulations - Discussions - Débats. - Compte rendu de film - Recherche documentaire - Elaboration de dossiers **Activités de langue:** Pratique intégrée de la langue à partir de la réception et de la production de l'oral et de l'écrit.

contenus	**Réception de l'écrit** - Contexte de l'oeuvre: le retour au Maroc; le roman posthume; l'apaisement par rapport à l'errance, à l'exil et à la subversion. - Analyse et étude du thème principal de l'oeuvre: la modernité et la tradition (étude des sous - thèmes s'y rapportant) - La description physique, morale, de faits sociaux (croisements des regards) - Les lieux et le temps : la campagne / la ville; les temps anciens et les temps modernes - La visée philosophique, les points de vue, la place de l'autre, la critique sociale, l'interculturel, etc. - La poésie contemporaine **Production de l'écrit** - Réécriture (point de vue) - Rédaction d'un récit sur la vie simple des gens - L'argumentation dans le récit - Compte rendu de lecture - etc. **Production de l'Oral, TE et TEC** - Thèmes et dossiers en rapport avec l'oeuvre étudiée - Le rapport, le compte rendu, le PV **Langue** - Le dialogue dans le récit - La description valorisante, dévalorisante, -Les procédés linguistiques de l'argumentation (consolidation approfondissement)

Pour conclure ce chapitre, il faut bien noter que, dans la récente réforme scolaire qui s'implante actuellement dans l'institution scolaire marocaine, l'approche culturelle de l'enseignement et le rehaussement culturel des programmes d'étude représentent, sans conteste, un des principaux vecteurs de l'amélioration de la qualité de l'éducation au Maroc. Les orientations ministérielles en la matière nous le montrent aisément. Cette approche culturelle en français, langue seconde, est particulièrement portée par la compétence à « lire les œuvres littéraires », qui s'ajoute dorénavant aux compétences de base en lecture, en écriture et en communication orale du curriculum rénové. Encore faut-il reconnaître que la compétence à apprécier les œuvres littéraires implique l'investissement du partenaire éducatif qu'est l'enseignant de langue ; il l'oblige à mettre en place un dispositif de formation littéraire et de construction culturelle chez les jeunes susceptible de les exercer à développer un savoir-lire adapté à la littérature, à travers des dispositifs comme la « lecture plurielle » et le dévoilement progressif, notamment quand il est question de littérature maghrébine ; les enseignants n'ont-ils pas le rôle de « transmetteurs de littérature » dans la classe ? L'enseignant n'a-t-il pas sa pierre à apporter dans l'édification de la mémoire des élèves au cours de leur cursus de formation ?

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Chapitre IV

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Texte littéraire et pratiques enseignantes

Nous nous proposons, dans le présent chapitre, de dresser un tableau de la place des littératures maghrébines dans l'enseignement de la langue française et dans la réception de ces textes par les élèves des collèges et lycées publics marocains.

Les informations qui suivent sont établies à partir d'une base de données issue d'une enquête effectuée en 2007-08 auprès d'un échantillon de 50 professeurs exerçant dans trois délégations du Ministère de l'éducation Nationale du Sud Marocain : Agadir Idaoutanane, Inezgane Ait Melloul et Tiznit. Nous avons ventilé, au départ, une centaine de questionnaires ; nous n'avons pu en récupérer qu'une cinquantaine remplie correctement. Ce sont les inspecteurs des différentes zones qui nous ont aidée à réaliser ce sondage, lequel n'a aucune prétention à la scientificité ni à l'exhaustivité, l'essentiel étant d'avoir une idée sur les représentations que se font les enseignants sur les littératures maghrébines : quelle place y accordent-ils dans leur enseignement ? Selon quels critères choisissent-ils les morceaux ou les œuvres intégrales ? Selon quelle (s) méthode(s) ?

Les questions se rapportent donc aux branches suivantes :

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

- « l'établissement » ensemble composé de quatre questions vise à déterminer les niveaux, les sources de documentation des élèves (accès à la bibliothèque, etc.) ;
- « l'identification des enquêtés », destinée à classer l'enquêté en fonction de certains paramètres (sexe, âge, formation, expérience, lectures personnelles) composée de six questions ;
- « lectures des élèves » composée de 13 questions a pour objectif de préciser la place des textes littéraires dans l'enseignement des sujets enquêtés, les finalités poursuivies, les méthodes de lecture pratiquées, leurs représentations sur les textes littéraires maghrébins.

Le choix du milieu de l'enquête

L'investigation porte sur les collèges et lycées des délégations des villes déjà citées. Ces établissements regroupent des enseignants de villes différentes ou des régions périphériques des provinces où l'enquête a été menée.

L'échantillon

L'échantillon visé au départ était d'une centaine d'enseignants de langue française des deux sexes des établissements publics marocains. Nous avons ventilé environ 120 exemplaires de notre questionnaire dans les différentes délégations citées. Nous n'en avons récupéré que 50 remplis correctement.

Les modalités du déroulement de l'enquête

Les sujets retenus présentent des caractéristiques similaires : ce sont des professeurs dans les lycées qualifiants ; ils enseignent la langue française aux niveaux des premières, secondes et terminales. Le tableau suivant en montre la répartition :

Tableau 7

Répartition des enquêtés selon les délégations

Qualité	**Délégation**	**Ville**	**Echantillon**	**%**
Professeurs de français	Agadir-Idaoutanane	Agadir	15	***30***
	Inezgane-Aït Melloul	Inezgane Aït Melloul	10	***20***
	Tiznit	Tiznit	24	***48***
Inspecteur de français	Tiznit	Tiznit	01	***02***
Totaux			***50***	***100***

Dans notre échantillon, le nombre des sujets de sexe masculin est plus élevé que celui constitué par la gente féminine : 35, soit 70% et 15 éléments féminins, soit 30%. S'agissant de l'âge, 32 sujets, soit 64% ont un âge variant entre 40 et 49 ans ; 12 dont un inspecteur, soit 24% se situent dans la tranche allant de 50 à 59 ans ; 4, soit 8% de l'ensemble des enquêtés ont entre 30 et 39 ans; enfin 2 enseignants, soit 4% ont entre 20 et 29 ans. Le public touché a donc, dans sa grande majorité, une certaine expérience dans l'enseignement/apprentissage de la langue française : 44 sujets, soit 88% ont indiqué qu'ils ont 16 ans et plus

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

d'expérience en enseignement du français alors que 4, soit 8% ont coché la durée de 6 à 15 ans et 2 sujets, soit 4% ont coché 5 ans et moins.

Tableau 8

Répartition des enquêtés selon l'âge et l'expérience

Age	**Nombre**	**%**	**années expérience**	**Nombre**	**%**
20-29 ans	02	04	5 ans et moins	2	4
30-39 ans	04	08	6 à 15 ans	4	8
40-49 ans	32	64	16 ans et plus	44	88
50-59 ans	12	24			

Pour ce qui est de la formation des sujets, 28, soit 56% ont suivi une formation au CPR, alors que 10, soit 20% sont des lauréats des Ecoles Normales supérieures, 4, soit 8% sont recrutés directement et n'ont donc pas suivi de formation initiale, 01 est diplômé de la Faculté des sciences de l'Education de Rabat, 02 ont suivi leur formation aux centres de formation des instituteurs ; 01 est titulaire du diplôme d'inspecteur de l'enseignement secondaire. Enfin 02 enquêtés se sont abstenus.

On s'aperçoit donc que 42, soit 84% (87,5% des réponses obtenues) des enseignants ont reçu une formation pédagogique initiale. Quels sont donc d'abord leurs lectures préférées ?

Analyse des résultats

A la question dix « de quel genre sont vos lectures préférées ? », nous avons obtenu 223 réponses, soit 4,46 par sujet sur les 5 réponses demandées. Le roman réaliste reste le genre prisé par 31 enseignants, soit 62% de notre échantillon : il obtient un score de 13,9% des 223 réponses. Ce résultat n'est pas pour nous étonner du fait de la place des romanciers comme Zola ou Balzac dans les programmes d'enseignement surtout universitaire ; l'influence des écrivains de langue arabe demeure déterminante dans le choix des lecteurs qui ont tous suivi un enseignement littéraire bilingue au cours de leur scolarité. Le même constat est valable pour le roman psychologique qui est élu par 27 lecteurs, soit 54% des enseignants interrogés, avec 12,1% des suffrages. Dans le genre romanesque, le roman sentimental occupe la troisième position avec 18 voix, soit 8% des réponses obtenues. La prédilection des enseignantes pour le roman sentimental est nette : elles sont 11 à avoir coché cette réponse, soit 61,1% des 18 amateurs du genre. Il faut dire que l'environnement médiatique facilite de tels choix, comme les chaînes de télévision nationales aussi bien qu'étrangères avec la diffusion des films égyptiens, mexicains, turcs et autres. Les mêmes remarques sont valables pour ce qui est du roman de science-fiction et du roman policier qui viennent respectivement en quatrième et cinquième position avec respectivement 16 et 14 voix exclusivement masculines, soit32 et 28% de l'ensemble des enquêtés. Ils ont droit chacun à 7,1% et 6,2% de l'ensemble des suffrages exprimés. Le roman d'aventures est cité par 12 enseignants, soit 24% avec 5,3% de voix suivi du roman fantastique dont les amateurs ne dépassent pas 8, soit

16% des enseignants avec 3,5% des réponses. L'ensemble du genre romanesque obtient 126 voix, soit 56,5% alors que tous les autres genres proposés atteignent 97, soit 43,4%.

Nouvelles, contes, poésie et théâtre

Les quatre genres obtiennent 79 voix, soit 35,4% des réponses obtenues, (81,4% si l'on excepte le genre romanesque). C'est le genre théâtral qui arrive en tête, avec 23 réponses, soit 10,3% de l'ensemble des suffrages (23,7% si l'on ne tient pas compte des voix relatives au genre romanesque). Compte tenu des genres canoniques majeurs, le résultat est important ; à quoi est donc dû cet engouement ? En effet, l'hypothèse qui nous semble probable à ce sujet est les enseignants lisent, en général, ce qu'ils proposent à leurs apprenants.

Tableau 9

Les lectures des enseignants

ROMAN	**Nbre rép**	**%**	**AUTRES GENRES**	**nbre rép**	**%**
Roman réaliste	31	13,9	Nouvelles	21	9,4
Roman sentimental	18	08	Contes	13	5,8
Roman psychologique	27	12,1	Poésie	22	9,8
Roman policier	14	6,2	Théâtre	23	10,3
Roman fantastique	08	3,5	Bande dessinée	10	4,4
Roman d'aventures	12	5,3	Biographie	08	3,5
Roman de science-fiction	16	7,1	Journaux ou magazines	23	10,3
Totaux	126	56,5		97	43,5
Total général	**223**				

Les représentations des enseignants sur la littérature en classe de français

Les relations qu'une société comme la nôtre entretient avec l'écrit se concrétisent dans des représentations et des pratiques complexes et contradictoires. Par représentations, il faut entendre ici, de façon sans doute restrictive mais dans la perspective qui est celle de l'analyse du discours, ce qui ressort de l'analyse des discours explicatifs et évaluatifs que l'usager peut produire à propos de l'écrit littéraire, en tant qu'ordre scriptural, et des écrits littéraires, en tant qu'objets sociaux. L'institution scolaire n'échappe pas à cet environnement qui influe de façon diffuse sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit et sur lequel il est pertinent de vouloir jeter quelque lumière dans la situation d'enseignement-apprentissage aussi bien du côté de l'enseignant que du côté de l'élève. Parler d'enseignement/apprentissage, c'est s'inscrire dans une certaine conception de la didactique d'une discipline qui privilégie non pas la transmission des connaissances mais l'interaction entre l'enseignant et l'élève considérés comme deux acteurs engagés dans une situation particulière. On postule que cette situation, qu'on appellera «situation d'enseignement/ apprentissage », ne peut faire abstraction de son environnement social et que l'une des composantes de cet environnement qui englobe l'école est précisément constituée de l'ensemble complexe et souvent contradictoire des pratiques et des représentations du domaine concerné, ici le domaine de l'écrit. A cet égard, la conception classique du "triangle" didactique (enseignant, élève, objet

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

d'enseignement) paraît réductrice. L'écrit littéraire, son apprentissage, ses pratiques, ne sont pas seulement l'affaire d'une interaction triangulaire entre le maître, l'élève et les objets d'enseignement concernés (langue, discours, textes). Dans la mesure où ces objets langagiers d'enseignement / apprentissage sont aussi des objets d'acquisition et de distinction dans le milieu social extra-scolaire, cette interaction triangulaire s'inscrit elle-même dans un réseau complexe de pratiques et de représentations sociales de l'écrit.

Pour en revenir à notre propos disons que la littérature a toujours été présente dans l'enseignement de la langue française, ne serait-ce qu'à travers des textes d'auteurs classiques connus, mais, après l'émergence des différentes méthodes visant à doter les élèves d'une compétence communicative orale, l'enseignement littéraire a été relégué au second plan, ce n'est que récemment que la littérature fait son entrée officielle dans les programmes avec l'introduction d'œuvres littéraires intégrales.

Les élèves marocains sont donc entrés officiellement en littérature, avec les Instructions de 2006. Devenue objet spécifique d'étude, la littérature a conquis une place très bien identifiée dans la lecture ; elle est incluse dans les programmations. Ce qui nous invite à examiner les représentations des enseignants sur cette réforme : comment voient-ils ce regain d'intérêt pour l'enseignement littéraire ?

La question 11 -« Ces dernières années, l'enseignement du français a été marqué par une place importante faite aux textes littéraires, trouvez-vous que ce

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

changement est pour les élèves « Intéressant » ? Peu intéressant ? Pas du tout intéressant? – nous a permis de nous faire une idée sur la position des professeurs par rapport au sujet. En effet, 26 enseignants, soit 52% trouvent l'introduction intéressante tandis que 18, soit 36% jugent qu'elle est peu intéressante ; 3 enseignants, soit 6% seulement ne sont pas favorables : ils déclarent qu'elle n'est pas du tout intéressante. D'autres la trouvent peu intéressante : ils sont au nombre de 18, soit 36%. Si l'on y ajoute les abstentionnistes qui sont de l'ordre de 6%, nous obtenons 42%, soit environ la moitié de notre échantillon. Comment donc expliquer une telle attitude ? Il faut dire qu'une formation défaillante en littérature est une explication plausible. D'ailleurs, ceux qui la désapprouvent sont recrutés directement et n'ont donc pas suivi de formation particulière en la matière. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point plus loin. Mais, selon eux, quelle est la finalité de l'étude des textes littéraires ?

A la question 12 suivie de trois réponses, nous avons obtenu 78 voix, soit un taux de 1,5 par sujet.

D'après 27 enseignants, soit 54% des sujets, l'étude de tels textes devrait permettre aux élèves l'acquisition d'une compétence de lecture alors que 25, soit 50% optent pour l'acquisition d'une compétence culturelle. 13, soit 26% avancent que la pratique des textes littéraires a pour finalité l'acquisition d'une compétence linguistique. Seuls 8 professeurs, soit 16% indiquent que l'étude des textes littéraires vise les trois compétences : lecturale, culturelle et linguistique. 05, soit 10% ne cochent aucune réponse. En dépit de ces réponses, la majorité

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

des enseignants avance que les apprenants n'ont pas le niveau requis pour l'appréhension de ces textes : 34, soit 68% sont catégoriques quant aux capacités de leurs élèves ; ils pensent qu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires pour étudier de tels textes. 9, soit 18% sont sceptiques : ils avouent ne pas savoir ; alors que 03 enseignants ne répondent pas.

Démarches méthodologiques pour l'étude des œuvres

Les recommandations officielles en usage dans l'enseignement secondaire préconisent plusieurs méthodes de lecture en fonction des types de textes étudiés : la lecture méthodique, la lecture analytique et la lecture sélective et le regroupement de textes. Elles recommandent l'adoption de démarches méthodologiques et de stratégies de lecture appropriées à l'étude de l'œuvre littéraire[48]:

- la lecture méthodique relie constamment observation et interprétation et fait participer activement l'élève à la construction du sens à partir de réseaux d'indices textuels et discursifs. Quel que soit le genre de texte ou le type de discours considéré, c'est avec ses compétences d'analyse personnelles, y compris celles qui font intervenir sa subjectivité, que l'élève progresse dans la construction du sens ;
- La lecture analytique s'attache à dégager le sens d'un texte par une étude détaillée des techniques d'écriture, et s'intéresse aux effets que produisent ces techniques sur le lecteur.

[48] Voir MEN. *Recommandations pédagogiques et programmes pour l'enseignement de français dans le secondaire qualifiant*, Direction des curricula, novembre 2007, p.8.

- La lecture sélective permet de dégager les informations en fonction du projet de lecture ;
- Le groupement de textes s'appuie sur la confrontation de textes appartenant au même genre ou à des genres apparentés pour la mise en évidence de caractéristiques textuelles et discursives significatives.

Quel type de lecture nos enseignants adoptent-ils donc pour la pratique des textes littéraires maghrébins ?

23 enseignants, soient 46% ont recours à la lecture méthodique ; 15, soit 30% pratiquent la lecture analytique, et 5, soit 10% choisissent la lecture sélective. Il faut dire que les trois ne s'excluent pas ; au contraire, elles peuvent se compléter ; c'est ce qui pousse 5 enseignants, soit 10% à cocher les trois types, alors que 3, soit 6% indiquent d'autres types : ils citent l'approche globale et l'approche linéaire. A ce propos, nous nous demandons si les enseignants sont réellement au fait des changements et de l'évolution relatifs à l'enseignement de leur discipline.

Place des littératures maghrébines dans l'enseignement

Il faut dire que les positions sont différentes quant à la place des littératures maghrébines dans l'enseignement de la langue française au Maroc, notamment leur introduction en lecture ; mais la tendance, pour ce qui est des enquêtés, est plutôt favorable : 30 professeurs, soit 60% avancent que les littératures maghrébines occupent une place importante dans leur enseignement. Peut-être faut-il voir dans ce résultat un attachement au patrimoine national, à une certaine

identité, car en dépit de l'instrument linguistique utilisé, la plupart des maghrébins francophones considèrent ces littératures comme une partie du patrimoine culturel maghrébin. A l'inverse, 14, soit 28% accordent une place peu importante à ces littératures : leur attitude pourrait trouver son origine dans les représentations négatives développées au cours de leur propre formation [49]; on peut en dire autant pour les trois autres, soit 6% qui ne la trouvent pas du tout importante. 02, soit 4% s'abstiennent de répondre.

Il convient de signaler à ce sujet que les attitudes et représentations des enseignants interrogés à l'égard des textes littéraires, ont été saisies au cours d'une période donnée et n'ont donc de valeur que pour ce moment précis. Elles n'en sont pas moins localisables sur une trajectoire individuelle dont, à cet instant, elles apparaissent être l'aboutissement. Certes ces trajectoires ne sauraient tout expliquer, ne serait-ce que parce qu'elles s'inscrivent dans une histoire qui n'est pas que personnelle. Mais les réponses témoignent que les positions des uns et des autres et les rapports de chacun aux textes littéraires maghrébins ne sont soumis ni au hasard, ni à un prétendu déterminisme social.

Les Recommandations pédagogiques reconnaissent aux auteurs francophones une place dans l'enseignement de la langue française : « *La séance de lecture peut aussi avoir comme supports des textes et des poèmes variés, d'auteurs francophones, notamment marocains, en vue d'élargir les horizons culturels des apprenants et de les sensibiliser à la diversité linguistique francophone* »[50]. La question 15 « Quels sont les auteurs maghrébins

[49] Ces représentations s'inscrivent dans une histoire qui n'est pas que personnelle : elles pourraient être sociales et socialisantes autant que psychologiques et singularisantes à l'égard d'objets qui pourraient être eux-mêmes habités par le sociologique. Cf. J. Peytard et *alii*. *Littérature et classe de langue*, Hatier, 1982, p.89.

[50] Cf. *Recommandations pédagogiques….Op.cit*.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

d'expression française dont vous étudiez les œuvres avec vos élèves ? », nous a permis de mettre la lumière sur les écrivains qui seraient étudiés en classe de français. Nous avons obtenu 112 réponses, soit 2,24 par sujet. Le tableau suivant en visualise les résultats :

Tableau 10

Auteurs Maghrébins étudiés

Auteurs	**Nbre rép.**	**%**
Ahmed Sefrioui	**23**	**20,53**
M.Khair-Eddine	**21**	**18,75**
Driss Chraïbi	**20**	**17,85**
Tahar Benjelloun	**18**	**16,07**
Mouloud Feraoun	**11**	**9,82**
MouloudMammeri	**08**	**7,14**
AbdelkébirKhatibi	**06**	**5,35**
Rachid Mimouni	**03**	**2,67**
Mohamed Choukri	**02**	**1,78**
Totaux	**112**	**99,96**

Deux générations différentes: Ahmed Sefrioui et Mohammed Khair-Eddine

Ce sont neuf auteurs représentatifs des littératures maghrébines qui sont cités : on est en droit de dire qu'ils sont devenus des classiques même s'ils appartiennent à des générations différentes et donc à divers courants à commencer par le courant ethnographique en passant par la quête identitaire et la révolte jusqu'à la dénonciation des différentes formes d'intégrisme. Les 9 écrivains totalisent 112 voix dont 80,3 reviennent à six auteurs marocains alors que 19,6% sont partagés par trois auteurs algériens.

Comme on le constate d'après le tableau, c'est Ahmed Sefrioui qui arrive en tête des auteurs cités avec 23 voix, soit 20,5% des scrutins. Force est de constater que l'auteur est familier aux enseignants car il a toujours existé par des extraits de son texte *La Boîte à Merveilles* dans les manuels en usage dans l'enseignement du français depuis les années soixante-dix[51]. Ce qui est nouveau dans les réponses des enseignants, c'est l'émergence de Mohammed Khair-Eddine : il est cité par 21 personnes, soit 42% de notre échantillon et 18,7% des voix. L'origine sudiste de l'auteur, la dénonciation de tous les abus de pouvoir véhiculée dans son œuvre et la médiatisation de son décès en 1995 pourraient constituer une explication au score obtenu. Il faut dire aussi que l'évolution de son écriture a fait qu'il a effectivement été récemment introduit dans les programmes du secondaire.

Les incontournables : Driss Chraïbi et Tahar Ben Jelloun

Il est suivi par un autre auteur non moins iconoclaste : il s'agit de Driss Chraïbi qui fit son entrée dans les programmes également dans les années quatre vingt avec son roman *La Civilisation, ma mère…* ![52]. Qu'en est-il actuellement ? 20 enseignants déclarent pratiquer ces textes avec leurs élèves, soit 40% ; il a droit à 17,8% des réponses. Il faut, en fait, remarquer que l'auteur est devenu également un classique tout autant que d'autres auteurs scolaires tels que Tahar Ben Jelloun qui est cité par 16 enseignants, soit 32% de l'ensemble des enquêtés, avec 16,07% des réponses. L'auteur est surtout connu par les quelques extraits

[51] Voir Lahcen Benchama, *Réception critique des littératures maghrébines d'expression française au Maroc-Le cas de Driss Chraïbi*, Paris, l'Harmattan, 1994.

[52] *Ibid.*

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

dont le thème majeur reste l'immigration ; le prix Goncourt, ses interventions dans différentes émissions culturelles ont également contribué à sa renommée.

Les classiques algériens : Mouloud Feraoun et Mouloud Mammeri

Il ne serait pas exagéré de dire que ces deux auteurs dont l'écriture se caractérise, selon les pédagogues, par la simplicité, sont devenus des classiques de l'institution scolaire marocaine. C'est probablement pour cette raison que leurs textes ont également été parmi les premiers à avoir été choisis pour servir de supports à l'enseignement de la langue dans les années soixante ; ils ont donc marqué plusieurs générations d'écoliers maghrébins. De ce fait, il n'est pas surprenant, même si dans les manuels actuellement en usage dans l'enseignement marocain, ils n'existent pratiquement pas, de les voir survivre dans la mémoire des enseignants. C'est ce qui pousse 11 enseignants, soit 22% de notre échantillon à déclarer pratiquer Mouloud Feraoun dans sa classe ; Mouloud Mammeri a, quant à lui, la faveur de 8 professeurs, soit 16% avec 7,1% de l'ensemble des réponses.

Les œuvres maghrébines citées

Bien que *les Instructions officielles* recommandent, à côté des textes d'auteurs français représentant différents courants littéraires, des œuvres maghrébines précises, nous avons jugé nécessaire de poser la question aux enquêtés pour la simple raison qu'une marge d'initiative est laissée aux enseignants pour qu'ils introduisent dans leurs cours de langue française des

extraits d'écrivains francophones de leur choix. Les réponses sont réparties comme suit:

Tableau 11

Œuvres citées comme étudiées en classe

Oeuvres	**Nombre de réponses**	**%**
La Boîte à Merveilles	20	32,25
Il était une fois un vieux couple heureux	16	25,80
La Nuit sacrée	06	09,67
Le Fils du pauvre	06	09,67
Agadir	04	06,45
Le Pain nu	04	06,45
Le Passé simple	04	06,45
La Plus haute des solitudes	02	03,22
Totaux	62	99,96

Il faut remarquer, en comparaison avec les auteurs cités, que les réponses à la question relative aux œuvres étudiées en classe ne sont pas nombreuses : nous avons obtenu 62 réparties entre huit textes dont un essai, soit 1,24% par sujet enquêté.

Une œuvre classique : La Boîte à merveilles

20 voix vont à ***La Boîte à merveilles*** de Sefrioui, un des auteurs scolaires classiques dont le texte est étudié de façon intégrale ou sous forme d'extraits depuis les années 60, soit 32, 25% de l'ensemble des réponses obtenues.

Mohammed Khair-Eddine : ***Il était une fois un vieux couple heureux***

Il était une fois un vieux couple heureux, récit qui se démarque nettement, par sa structure et son écriture des premiers textes, vient en deuxième position. Le récit est de Mohammed Khair-Eddine, auteur de la deuxième génération, enfant terrible de la littérature maghrébine ayant appartenu au Groupe de ***Souffles*** (1967), est cité par 16 enseignants : il a 25,80% des suffrages. L'origine sudiste de l'auteur pourrait avoir influencé les enquêtés qui, attachés à l'identité ***amazigh***, considèrent que la littérature d'expression française produite par un écrivain berbère fait partie de leur patrimoine, Mohammed Khair-Eddine a, en effet, « souvent insisté sur son ***amazighité***, à tel point que d'aucuns ont voulu en faire (***sic***) le héraut de la cause amazigh. L'homme a bien épousé le mouvement culturel berbère à une époque où il venait juste de naître, mais son attachement à son identité amazighe n'avait rien de communautaire"[53].

Deux récits différents : ***Le Fils du pauvre*** **et** ***La Nuit sacrée***

Les deux récits de deux romanciers de générations différentes occupent la troisième position avec respectivement 9,67% des voix : il s'agit de ***La Nuit sacrée*** de Tahar Ben Jelloun et le roman de Mouloud Feraoun, ***Le Fils du pauvre***.

S'agit-il des lectures individuelles ou de textes réellement pratiqués en classe ? L'hypothèse qui nous paraît la plus plausible est la médiatisation liée au prix Goncourt remporté Tahar Ben Jelloun ; quant à Mouloud Feraoun, on peut

[53] Voir, Abdellatif El Azizi. « Lettres à mon ami et au Roi », dossier culture, Revue *Actuel* N°6 du 4 au 10 juillet2009, Casablanca, pp.16-21.

avancer, sans risque de nous tromper, que son oeuvre est ce qui reste, pour des générations d'écoliers maghrébins, de la culture scolaire.

***Le Passé simple* (1954), *Agadir* (1967*)* et *Le Pain nu* (1982)**

Le Passé simple (1954) de Driss Chraïbi, ***Agadir*** (1967) de Mohammed Khair-Eddine et ***Le Pain nu*** (1982) de Mohamed Choukri, auteur arabophone remportent chacun 6,45% des suffrages : ils sont cités comme textes étudiés en classe. A ce propos, il faut dire que ces récits n'ont jamais été programmés ni au collège ni au lycée. La censure pédagogique tient au fait qu'ils ont été jugés iconoclastes parce que portant atteinte aux principes moraux établis. ***Le Passé simple*** (1954) a fait l'objet de controverses et a été longtemps condamné si bien que son auteur a dû le renier ; alors que ***Agadir*** (1967) constitue une « *parole sauvage* »[54] parce qu'elle « introduit la discordance dans la littérature maghrébine, faisant voler en éclats aussi bien les dogmes littéraires que les valeurs sclérosantes ». De plus, il est considéré comme un auteur difficile, hermétique et même incohérent, Selon Zohra Mezgueldi, « *Khaïr-Eddine pratique, il est vrai, une écriture qui cherche d'abord à dérouter, par le principe de la "*guérilla linguistique*" proclamée par l'écrivain dès sa venue à l'écriture* ». Celle-ci s'exerce sur les formes et genres littéraires traditionnels. S'inscrivant dans la mouvance de *Souffles*, cette écriture abolit les distinctions classiques entre le poétique, le narratif et le discursif et tend vers la recherche de l'unicité du langage. Le livre *Le Pain nu*, fera en même temps qu'un succès international après la traduction en anglais de Paul Bowles et en français par Tahar Ben

[54] Marc Gontard. *Violence du texte, op.cit*. p.92

Jelloun un scandale dans les pays arabes. Après l'édition en arabe en 1982, le livre fera l'objet d'une interdiction en 1983 sur décision du ministre de l'intérieur Driss Basri, suivant les recommandations des oulémas, lesquels ont été scandalisés par les références aux expériences sexuelles du jeune adolescent et les références répétées aux drogues. La censure prend fin en 2000, date de parution au Maroc du roman. Malgré cette tolérance limitée, les pédagogues restent les meilleurs censeurs, les meilleurs gardiens de la morale dans les écoles publiques.

Un essai : *La plus haute des solitudes*

Il est paradoxal qu'un essai, à l'origine une thèse en neuropsychiatrie « *problèmes affectifs et sexuels de travailleurs nord-africains en France* »1975, de Tahar Ben Jelloun ***La plus haute des solitudes*** (1977) soit cité comme un roman par des enseignants de langue française. Preuve, s'il en était besoin, que le ouï-dire joue un rôle important dans le choix des enquêtés.

Accessibilité des textes maghrébins aux élèves

En admettant que les réponses des enseignants interrogés soient sincères, quelles idées se font-ils sur le degré d'accessiblité des textes cités ? A la question 18 « *Trouvez-vous ces textes accessibles aux élèves* ? », 24 enseignants, soit 48% répondent par l'affirmative contrairement aux 19 autres, soit 38% qui les trouvent difficiles. 07 sujets, soit 14% s'abstiennent peut-être par méconnaissance des textes maghrébins francophones. A quel(s) niveau(x) les difficultés se situent-elles ? Même si la première catégorie a répondu que les

textes sont accessibles, elle n'a pas hésité à mentionner que la pratique des textes littéraires maghrébins reste problématique pour les apprenants. Ainsi nous avons obtenu 50 réponses réparties entre différents niveaux. Elles se ramènent surtout à la langue et au style qui ont respectivement 13 et 12 voix, soit 26 et 24% de notre échantillon. 6 électeurs, soit 12% des voix cochent les deux et 9 ajoutent « la structure » à langue et au style, soit 18% des réponses. 9 enseignants, soit 18% des sujets enquêtés, ne cochent aucune case.

Etude des textes maghrébins et motivation

Les apprenants, cela n'a pas besoin d'être démontré, ne réagissent pas de la même manière, en classe de langue, à l'appréhension des textes : certains suscitent-, en fonction de leur vécu scolaire antérieur, de leur appartenance socio-culturelle,- leur curiosité, leur intérêt ; d'autres leur répulsion, surtout quand on sait que la plupart des élèves éprouvent très peu d'appétence pour la littérature. Dans un tel contexte d'incompatibilité cognitive, culturelle et émotive avec l'objet à lire, l'apprenti lecteur acquiert difficilement ce sentiment de familiarité qui le rendra de plus en plus expert. Son appétence pour le texte naîtra seulement s'il a la possibilité de développer un sentiment de contrôle sur sa tâche de lecture. Il s'agira alors pour le maître de trouver le meilleur défi de lecture, une situation suffisamment difficile pour générer des apprentissages complexes, signifiants et transférables, et qui se situe dans la zone de développement proximal de l'élève[55]. Ces considérations nous ont amenée à poser une question dans ce sens

[55] Voir Erick Falardeau « Pistes d'entrée pour la lecture de textes littéraires : la mise en place de situations-problèmes »,*in Skholê,* hors-série *1,* 91-98, 2004.

aux enseignants suivie de trois réponses : « les élèves sont-ils motivés par l'étude de ces textes parce qu'ils sont proches de

- leurs préoccupations et centres d'intérêt ?
- leur culture d'origine ?
- leurs besoins ?

12 enseignants, soit 24% ont coché la première réponse : les textes maghrébins répondraient aux préoccupations et à l'intérêt des jeunes élèves marocains, ce qui nous semble d'ailleurs vrai, notamment pour des récits dont les personnages leur permettent une identification. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point dans un chapitre consacré à la réception esthétique des textes maghrébins. 32, soit 64% des enseignants optent pour la deuxième réponse : les textes maghrébins sont proches de la culture d'origine des apprenants. 6 enseignants, soit 12% ne répondent pas.

Formation des enseignants à l'étude des textes littéraires

L'étude des textes littéraires en classe de langue ne peut être rentable si l'enseignant n'a pas suivi une formation susceptible de lui permettre d'être en possession des outils nécessaires pour une analyse à même de rendre les élèves capables d'analyser, d'expliquer et d'apprécier les textes littéraires. Ces compétences qui définissent les cours de français de la formation générale commune au collégial requièrent effectivement des savoirs et des savoir-faire de

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

haut niveau qu'il faut développer en classe dans une optique d'enseignement de la lecture littéraire.

Consciente des problèmes posés par une formation initiale lacunaire en matière d'approches des textes littéraires, nous avons introduit une question aux enseignants à ce sujet : « Pensez-vous que l'étude des textes littéraires nécessite une formation particulière pour le professeur ? ». 52% ont répondu « oui ». Ce qui montre que les intéressés connaissent des difficultés relatives à l'étude des textes en classe. Une deuxième catégorie constituée de 20% trouve que la pratique de tels textes ne nécessiterait pas de connaissances spécifiques. La troisième catégorie, soit 24% avoue ne pas savoir.

L'analyse des 26 réponses des enseignants met en relief l'absence d'une vision claire des méthodes de lecture. C'est pourquoi nous avons jugé utile d'en reproduire quelques unes :

- Outils d'analyse, méthodologie.
- Comment analyser les textes, la méthode
- Une formation qui pourrait aider le prof à transmettre un contenu compliqué, difficile pour l'adapter au niveau des élèves
- Une formation poussée dans le domaine de la littérature (histoire littéraire, techniques littéraires, littérature comparée, aussi dans le domaine des méthodologies d'approche du texte littéraire
- La formation continue relative à l'analyse des œuvres intégrales.

- une formation qui porterait sur les différentes méthodologies pour l'étude d'un texte littéraire.
- Formation surtout méthodologique d'analyse d'une œuvre littéraire dans ses différents contextes historiques, socio-économiques…
- Formation sur le style d'écriture des auteurs/ étude comparative avec des auteurs classiques.
- Une formation qui doit être basée sur les approches susceptibles de mieux cerner une œuvre littéraire.
- Nous sommes devant un paradoxe : faire lire des textes littéraires à des élèves qui ne maîtrisent pas la langue. Avant c'était la langue et non la culture : les 2 démarches me semblent utopistes.
- Une formation pédagogique.
- Une formation pour approcher et comment approcher une œuvre littéraire.
- Une formation universitaire aux techniques d'analyse linguistique et littéraire.
- Une formation en psychologie, sociologie et littérature maghrébine.
- Formation des profs pendant 2 semaines de façon alternative : un prof universitaire s'en chargera.

Ce corpus de réponses a un point commun : la non- maîtrise d'une méthode d'approche des textes littéraires ; il nous révèle, par ailleurs, un malaise engendré par un déficit de formation didactique en matière de lecture. De plus, il met en évidence cette attitude de sacralisation des textes littéraires héritée de

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

leurs apprentissages scolaires antérieurs. Sur le plan des méthodes, les professeurs interrogés s'accordent sur l'équilibre à établir entre la lecture d'œuvres intégrales et celle de morceaux choisis, et, lorsqu'ils étudient un texte en classe, les activités qu'ils développent le plus sont la lecture à haute voix, le fait de situer le texte dans différents contextes, la lecture silencieuse et l'appel aux impressions des élèves. Ils s'accordent enfin à reconnaitre que les obstacles majeurs de l'enseignement de la littérature tiennent aux limites langagières des élèves et à leur manque d'intérêt a priori pour la lecture.

Si la priorité est donnée aux trois grands genres littéraires – récit, poésie, théâtre –, on remarque une quasi absence de la sociologie, de la pragmatique, de la rhétorique, ainsi qu'une maigre place accordée aux approches historiques, génériques, argumentatives et intertextuelles et une faible importance conférée à la problématisation de la notion de littérature : celle-ci est perçue comme un en-soi objectif (un patrimoine, une histoire, une vision du monde) ou comme une expérience subjective (connaissance et compréhension du monde et de soi), mais on ignore quasi totalement la littérature comme création artistique ou esthétique. En outre, le corpus privilégie presque exclusivement le patrimoine français classique.

Quand on les interroge sur la cause de leurs choix, les enseignants font état d'un regard critique sur la formation reçue. À l'université, les programmes sont jugés lacunaires, sans cohérence, les méthodes sont jugées inexistantes ou inadaptées, l'enseignement sans prise sur le métier, la vision de la littérature est perçue comme fermée et stérile. On pointe aussi des lacunes de la formation

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

universitaire en ce qui concerne l'épistémologie de la discipline. Aux centres de formation, à l'inverse, on apprend des méthodes de lecture et un nouveau regard sur la littérature, mais, selon les enseignants interrogés, celle-ci reste globalement trop peu abordée ou est dévitalisée.

Ce corpus de réponses a un point commun : la non- maîtrise d'une méthode d'approche des textes littéraires ; il nous révèle, par ailleurs, un malaise engendré par un déficit de formation didactique en matière de lecture. De plus, il met en évidence cette attitude de sacralisation des textes littéraires héritée de leurs apprentissages scolaires antérieurs. Sur le plan des méthodes, les professeurs interrogés s'accordent sur l'équilibre à établir entre la lecture d'œuvres intégrales et celle de morceaux choisis, et, lorsqu'ils étudient un texte en classe, les activités qu'ils développent le plus sont la lecture à haute voix, le fait de situer le texte dans différents contextes, la lecture silencieuse et l'appel aux impressions des élèves. Ils s'accordent enfin à reconnaitre que les obstacles majeurs de l'enseignement de la littérature tiennent aux limites langagières des élèves et à leur manque d'intérêt a priori pour la lecture.

Si la priorité est donnée aux trois grands genres littéraires – récit, poésie, théâtre –, on remarque une quasi absence de la sociologie, de la pragmatique, de la rhétorique, ainsi qu'une maigre place accordée aux approches historiques, génériques, argumentatives et intertextuelles et une faible importance conférée à la problématisation de la notion de littérature : celle-ci est perçue comme un en-soi objectif (un patrimoine, une histoire, une vision du monde) ou comme une expérience subjective (connaissance et compréhension du monde et de soi), mais

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

on ignore quasi totalement la littérature comme création artistique ou esthétique. En outre, le corpus privilégie presque exclusivement le patrimoine français classique.

Quand on les interroge sur la cause de leurs choix, les enseignants font état d'un regard critique sur la formation reçue. À l'université, les programmes sont jugés lacunaires, sans cohérence, les méthodes sont jugées inexistantes ou inadaptées, l'enseignement sans prise sur le métier, la vision de la littérature est perçue comme fermée et stérile. On pointe aussi des lacunes de la formation universitaire en ce qui concerne l'épistémologie de la discipline. Aux centres de formation , à l'inverse, on apprend des méthodes de lecture et un nouveau regard sur la littérature, mais, selon les enseignants interrogés, celle-ci reste globalement trop peu abordée ou est dévitalisée.

Nous avons vu que les enseignants dénoncent le très peu d'appétence que la majorité des élèves éprouvent pour la lecture en général, même si, d'après certains d'entre eux, les textes maghrébins comme La Boîte à merveilles suscitent la motivation des apprenants parce que proches de leur culture 56 .

[56] Le témoignage suivant est assez révélateur : « Je pense que le plus important pour tout professeur de français au lycée et ailleurs; c'est d'enseigner le français langue étrangère. *La Boîte à merveilles* nous offre une occasion assez favorable de remplir cette tâche plus ou moins facilement. En effet, l'oeuvre est composée par un auteur marocain d'origine amazigh, et cela a son impact sur les élèves, un impact très positif. Les apprenants se sentent concernés par ce qui se passe dans le bouquin car à tout moment ils s'y cherchent et trouvent sûrement une partie d'eux mêmes dedans, peut-être au Msid, ou dans les ruelles de Fès....mais à tous les coups, le vendredi devant le plat du couscous et chaque soir sirotant un verre de thé. Je veux dire que ce livre rapproche beaucoup l'élève du produit littéraire *La Boîte à merveilles* et de lui même en tant que Marocain. C'est là une aubaine surtout que vous savez tous que nous souffrons au Maroc d'une crise de lecture, mais avec ce bouquin au programme, nous avons une petite chance de pousser nos élèves à lire et acquérir une certaine sensibilité littéraire en provoquant leurs intérêt sur tout ce qui les représente dans ce roman ou autobiographie appelez le comme vous voulez. Enfin c'est ce que je pense. »

Cette attitude doit conduire les enseignants à proposer des activités d'exploitation pour s'assurer de la lecture effective des œuvres intégrales. C'est ce qui justifie la dernière question : « Pour vous assurer que les élèves lisent toutes les œuvres complètes obligatoires, proposez-vous des activités d'exploitation ? »

La plupart des réponses font état des grilles à compléter : « Des grilles d'évaluation intelligemment élaborées et facilitant le degré d'engagement des élèves en lecture ou encore « des consignes précises qui nécessitent, pour y répondre, la connaissance de l'intrigue, de l'évolution des personnages… ». D'autres enseignants ont recours aux résumés oraux, alors qu'une troisième catégorie se contente de se livrer à un constat désolant : « Peu d'élèves lisent les œuvres dans leur intégralité ; les autres en sont incapables ou pensent qu'elles sont trop longues » ou bien « malheureusement, les élèves ne lisent pas les passages qui leur sont indiqués. Ils attendent les moments de classe (heures de français) pour essayer de comprendre de quoi il s'agit. Entraves et obstacles : vu le niveau social des élèves, ils n'achètent pas les romans. Donc ne lisent pas. »

Telles sont donc les réponses des enquêtés quant à la lecture en général et à la pratique des textes littéraires maghrébins en particulier : elles font apparaître un certain nombre de points saillants confirmés tout au long de l'analyse du questionnaire. Et justement une des découvertes faites est, en premier lieu, l'enthousiasme des informateurs quant à l'introduction des textes littéraires maghrébins dans les programmes de langue française, les œuvres citées comme étant étudiées en classe de langue sont assez révélatrices de cette tendance. En

second lieu, la formation déficitaire en matière d'enseignement littéraire mise en relief par les réponses des enquêtés qui sont demandeurs de formation en didactique de la lecture littéraire. Enfin, un dernier constat fait par les enseignants : la maîtrise insuffisante de la langue française par les apprenants, ce qui rend problématique l'appréhension des textes littéraires. Il en résulte que les textes littéraires maghrébins, d'après les sujets enquêtés, du fait qu'ils décrivent des réalités proches des élèves, pourraient contribuer au rehaussement de leur niveau linguistique.

Dans un tel contexte d'incompatibilité cognitive, culturelle et émotive avec l'objet à lire, l'apprenti lecteur acquiert difficilement ce sentiment de familiarité qui le rendra de plus en plus expert. Son appétence pour le texte naîtra seulement s'il a la possibilité de développer un sentiment de contrôle sur sa tâche de lecture. Il s'agira alors pour le maître de trouver le meilleur défi de lecture, une situation suffisamment difficile pour générer des apprentissages complexes, signifiants et transférables, et qui se situe dans la zone de développement proximal de l'élève.

L'appropriation d'un texte littéraire passe d'abord par la création d'un horizon d'attente, c'est-à-dire la définition de ce qu'on devine du texte à lire, l'anticipation du contenu à partir de connaissances déjà maîtrisées : l'appartenance du texte à un genre, son origine historique, culturelle et géographique, son style, ses idées, son adhésion à certaines idéologies, à certains courants, l'histoire de sa réception, etc. Une telle réflexion préalable permet au lecteur expérimenté de se familiariser avec une oeuvre nouvelle en recourant à ses propres savoirs et savoir-faire et en en développant de nouveaux au besoin.

L'horizon d'attente permet en définitive au lecteur d'opter pour une posture de lecture selon les caractéristiques de l'œuvre qui "évoque des choses déjà lues […] et dès son début crée une certaine attente de la suite, […] attente qui peut, à mesure que le récit avance, être entretenue, modulée, réorientée, rompue par l'ironie", selon les règles implicites des genres et des styles.[57]

[57] Voir Hans Robert Jauss. *Pour une esthétique de la réception*, *Op.cit*. p. 50.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Conclusion

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Pour déterminer la place des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire, nous avons dû consacrer cette première partie à l'examen de la situation de la langue française au Maroc, le paysage linguistique marocain, voire maghrébin étant complexe et fortement marqué, pour des raisons historiques, par le plurilinguisme. D'autre part, un autre argument milite en faveur de cette perspective d'approche : il fallait bien interroger ce qui peut paraître comme évident, car les œuvres littéraires se font dans et par la langue, leur appréhension nécessite, entre autres, la maîtrise de la compétence linguistique.

Cet examen en amont et en aval du statut de la langue française nous a montré que l'enseignement de la langue française fait l'objet d'un intérêt particulier dans la politique éducative du Maroc : il est actuellement conçu comme un véhicule de culture et d'ouverture sur l'autre. D'ailleurs les différentes finalités préconisées dans les Instructions Officielles sont nettes à ce sujet, il s'agit, entre autres, de favoriser non seulement l'élargissement culturel de l'élève, son développement intellectuel et l'épanouissement de sa personnalité, mais aussi son ouverture sur le monde extérieur dans un esprit de compréhension et de tolérance. Ainsi, on reconnaît à l'enseignement de la langue française sa dimension culturelle qu'il avait perdue avec l'adoption des méthodes audiovisuelles et les approches communicatives par lesquelles nous avons effectué un détour ; ce qui nous a permis d'examiner le statut des textes littéraires qui s'est trouvé bien précaire du fait de l'introduction d'autres genres de documents tels que les dialogues fabriqués pour les besoins de la classe ou les documents authentiques dans l'enseignement de la langue française, la visée

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

étant de doter les apprenants d'une compétence de communication jugée primordiale pour leur formation. De ce fait, les textes littéraires se sont trouvés réduits à la portion congrue en classe de français alors que la littérature était la base de l'enseignement traditionnel. Ces méthodes ont participé à la mise en cause de l'utilisation de la littérature dans l'enseignement, y compris en langue maternelle et en particulier dans les débuts de l'apprentissage. Ce processus de désacralisation, en quelque sorte de la littérature dans l'enseignement du français, a commencé avec l'importance qu'avait prise la linguistique, qui a réussi à imposer la perception de la langue comme une réalité orale, alors que la littérature relève essentiellement de l'écrit.

Dans le cas du Maroc, les récentes réformes, en déterminant de nouvelles finalités à l'enseignement de la langue française, ont réhabilité l'enseignement littéraire à commencer par le secondaire collégial où l'ouverture vers d'autres cultures constitue une compétence capitale de cet enseignement. L'examen des nouvelles Instructions Officielles nous révèle que non seulement des œuvres intégrales des littératures française et maghrébine(s) trouvent leur place aux programmes des lycéens, mais, au niveau des approches, le lecteur, pour la création du sens, est pris en considération. Cette nouvelle situation nécessite l'adhésion des enseignants au projet d'introduction des littératures francophones dans les programmes : c'est grâce à eux, à leur savoir faire que la transmission du patrimoine littéraire est assurée ; mais ont-ils les compétences requises pour ce faire ? Ont-ils reçu la formation nécessaire à cet effet?

L'enquête réalisée auprès des enseignants nous a d'abord donné une idée sur leurs habitudes de lecture, sur leurs représentations sur le fait littéraire maghrébin. En effet, il faut dire que les positions sont différentes quant à la place des littératures maghrébines dans l'enseignement de la langue française au Maroc, notamment leur introduction en lecture ; mais la tendance, pour ce qui est des enquêtés, est plutôt favorable : la majorité des professeurs avancent que les littératures maghrébines occupent une place importante dans leur enseignement. Peut-être faut-il voir dans ce résultat un attachement au patrimoine national, à une certaine identité, car en dépit de l'instrument linguistique utilisé, la plupart des maghrébins francophones considèrent ces littératures comme une partie du patrimoine culturel maghrébin. A l'inverse, une minorité accorde une place peu importante à ces littératures : les représentations négatives développées au cours de leur propre formation pourraient être à l'origine leur attitude.

Un autre aspect de l'évolution de l'enseignement de la langue française, c'est que les Recommandations Pédagogiques reconnaissent aux auteurs francophones une place dans l'enseignement de la langue française ; la séance de lecture peut donc aussi avoir comme supports des textes et des poèmes variés, d'auteurs francophones, notamment marocains, en vue d'élargir les horizons culturels des apprenants et de les sensibiliser à la diversité linguistique francophone.

D'autre part les informateurs déclarent, Certes, lire les textes maghrébins, notamment ceux des écrivains comme Ahmed Sefrioui, Mohammed Khair-Eddine, Driss Chraïbi ou Tahar Ben Jelloun : ils introduisent, dans leur cours de

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

lecture les textes connus de ces auteurs, selon différentes méthodes (lecture méthodique, lecture analytique, etc.). Mais si nous dépassons le stade des déclarations, de nouvelles interrogations nous interpellent au sujet de la réception réelle des œuvres des écrivains maghrébins : Quels discours critiques les enseignants, représentés par les concepteurs des manuels, tiennent-ils sur les littératures maghrébines ? A quel(s) types de publics les textes maghrébins sont-ils destinés ? Comment sont-ils réellement lus dans l'institution scolaire ? Quel (s) usage(s) en fait-on ?

Ce sont ces questions que nous nous proposons d'examiner dans la deuxième partie.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

DEUXIEME PARTIE

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Réception des textes littéraires maghrébins en milieu institutionnel

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Introduction

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

La recherche accorde peu de place aux auteurs des manuels : leur approche des textes littéraires serait purement pragmatique. Il serait inutile de nier le bien-fondé d'une telle position, mais il faut bien admettre que les auteurs des manuels sont aussi des lecteurs : les questionnaires qu'ils élaborent, qu'ils proposent aux enseignants et aux élèves traduisent leur compréhension et leur interprétation du fait littéraire étudié. Dans ce sens, ces dispositifs, s'ils sont interrogés, analysés, constituent un matériau précieux pour l'étude de la réception des textes littéraires dans le milieu institutionnel ; ce qui a été rarement tenté dans les recherches réalisées en littératures maghrébines. Les auteurs des manuels et d'anthologies ne bénéficient que de peu d'intérêt dans les recherches universitaires alors que par les choix effectués en matière de littératures et par les questionnaires destinés à accompagner les morceaux choisis, on oriente les codes de lecture/écriture en situation scolaire.

Certes, L'analyse des manuels de littérature est un exercice ancien, souvent centré sur les contenus, le choix des textes, les outils critiques. Miroirs d'une époque et de la littérature elle-même dans son historicité, ils sont régulièrement au centre d'analyses critiques et de débats ; mais on note, pour ce qui est de l'interrogation sur la réception littéraire maghrébine appliquée aux manuels de la réforme, l'absence de recherches conséquentes consacrées à ce domaine. On nous objectera que les enseignants ne sont pas des suiveurs dociles des manuels aussi sophistiqués soient-ils, nous n'en disconvenons pas, cependant il faut noter que même si ces outils sont parfois boudés, ils restent indispensables

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

à l'enseignement/apprentissage[58] : les manuels scolaires sont des livres qui ne fonctionnent que dans l'institution scolaire et dont les règles du genre sont largement spécifiques, ils servent à la transmission des savoirs de génération en génération, et donc à la définition de ces savoirs, de leur statut et de la forme qu'il faut leur donner, de leur autonomie, de leur rapport aux disciplines et aux données du réel et des manières les plus adaptées de les faire acquérir aux jeunes générations. D'ailleurs, en 1994, la revue *Pratiques* consacre un de ses numéros aux manuels scolaires, situant d'entrée de jeu la question en ces termes:

> "*L'usage des manuels scolaires dans les classes continue d'être problématique. Objets de négociations infinies dans les conseils d'enseignement, symptômes d'un savoir pléthorique ou contradictoire, complexes ou trop elliptiques dans leur mode d'accès aux notions enseignées, les manuels sont souvent jugés un mal nécessaire mais un mal quand même par leurs principaux utilisateurs, les élèves comme leurs professeurs… Il semble que l'utopie des classes sans manuels se soit quelque peu affaiblie".*

Ces quelques références nous autorisent à penser qu'il s'agit bien d'un sujet inépuisable, et pour lequel les réponses varient en fonction des époques où elles se posent ; nous pouvons même avancer qu'appliqué au domaine particulier de la réception des littératures maghrébines, le sujet se démarque d'autres recherches d'ordre didactique par son originalité.

Cette deuxième partie constituée de quatre chapitres est donc entièrement consacrée à une enquête systématique sur la place des textes littéraires dans les

[58] A ce propos, Marceline Laparra s'exprime en ces termes : « Un enseignant ne peut pas ne pas utiliser de matériel didactique dans sa classe. Affirmer que tous les matériels disponibles sont imparfaits peut conduire certains professeurs à essayer de s'en passer et à produire eux-mêmes ce dont ils ont besoin. Si une telle attitude peut se révéler bénéfique pour des maîtres expérimentés, dotés d'une solide formation en didactique et travaillant au sein d'une équipe structurée, elle ne peut qu'être à hauts risques pour des maîtres débutants, peu formés et trop souvent isolés dans leur établissement », "Ouvrages de grammaire et formation initiale des enseignants, Pratiques des manuels" *in Pratiques*, n°82, juin 1994.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

manuels en usage aux niveaux du secondaire collégial et du secondaire qualifiant.

Le premier chapitre est une interrogation sur la place des textes littéraires dans les programmes scolaires et les documents officiels, de leur audience dans l'institution, des auteurs qui sont encore privilégiés par les élaborateurs des programmes.

Le second sera consacré au degré de représentativité des auteurs maghrébins dans la culture littéraire qui se transmet dans l'enseignement/apprentissage de la langue française au Maroc d'aujourd'hui.

Le troisième concerne le discours des manuels sur les littératures maghrébines, les représentations que les concepteurs des manuels se font sur elles et sur les auteurs qui en sont représentatifs, l'influence des critiques sur le discours des élaborateurs des programmes.

Le quatrième chapitre a trait à la réception de deux œuvres au programme des lycéens : il s'agit de *La Boîte à merveilles* de Sefrioui et de *Il était une fois un vieux couple heureux* de Khair-Eddine. On se propose d'examiner, à travers l'analyse des questionnaires, des activités d'exploitation des textes et des thèmes proposés, leur réception par les pédagogues, et partant celle que l'on veut transmettre aux élèves.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

CHAPITRE I

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Place des textes littéraires dans les programmes scolaires

Dans la première partie, il a été question de l'enseignement du français au Maroc, le présent chapitre a pour objectif la détermination de l'importance de la représentativité des textes littéraires maghrébins dans les documents officiels, notamment dans les manuels scolaires en usage, actuellement, au Maroc aussi bien au niveau du cycle secondaire collégial qu'au niveau du cycle qualifiant (lycée). Il va de soi que le primaire n'est pas pris en compte dans la présente recherche : les objectifs de ce cycle sont ramenés à l'étude de la langue française.

Constitution de corpus

Des précisions sur la constitution du corpus et sur les modalités de travail, avant de se hasarder dans l'analyse proprement dite, sont nécessaires.

Notre enquête nous a permis de retenir un corpus de 15 manuels ; il s'agit donc d'un sondage de la totalité de la production des manuels en usage dans les collèges et lycées de 2000 à nos jours. L'ensemble se répartit comme suit :

Tableau 12

Répartition des manuels selon les cycles

Cycles	***1ère***	***2ème***	***3ème***	***Total***
Secondaire collégial	2	2	2	6
Secondaire qualifiant	3	3	4	10
Totaux	5	5	6	16

Notons que les manuels en usage au niveau du secondaire qualifiant (lycée) sont destinés à toutes les séries confondues : lettres et sciences. Nous avons, par commodité, appelé le tronc commun « 1ère » qui correspond à la seconde française. La deuxième est la première française alors que la troisième est la terminale. D'autre part, il convient de signaler que nous avons limité la période d'investigation à 1999-2009 pour diverses raisons, la principale étant la révision et l'adaptation des programmes et des méthodes, des manuels scolaires et des supports didactiques préconisée par la Charte Nationale d'Education et de Formation (1999) :

> « *Il sera procédé à une refonte de l'ensemble des composantes didactiques et pédagogiques des processus d'éducation et de formation, dans la double perspective de : réussir la mise en place progressive de la nouvelle organisation pédagogique du système d'éducation- formation,(…) ; rehausser fondamentalement la qualité des enseignements à tous les niveaux. Cette refonte touchera, notamment, les programmes et les curricula, les horaires et les rythmes scolaires, les manuels et livres scolaires, l'évaluation des apprentissages et l'orientation des apprenants ; la refonte s'étend aux établissements d'éducation formation publics et privés. »*[59]

D'autre part, notre recherche couvre un espace-temps d'une dizaine d'années, période des grandes réformes de l'éducation qui coïncide avec le changement du statut de la langue française au Maroc en raison de l'introduction de la littérature dans l'enseignement, notamment au niveau des lycées. Enfin, outre la rénovation des programmes et des curricula, un dernier argument milite en faveur de la délimitation de notre corpus dans le temps : la parution des nouvelles *Instructions Officielles*.

[59] Voir M.E.N, *Charte Nationale d'Education et de Formation*, 1999, pp.46-47

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Modalités de travail

Porter l'interrogation sur la réception des textes littéraires maghrébins, sur leur nature et leur importance nous a amenée à opter, dans un premier temps, pour une analyse des contenus. C'est pourquoi nous avons élaboré une grille plurifonctionnelle, moyen méthodique, rationnel et exhaustif de « balayage » des manuels. Le résultat en est :

- la ventilation de la totalité des textes en fonction de leur appartenance à un genre,
- un relevé des fréquences d'apparition des extraits suivant les littératures étudiées ;
- une quantification catégorielle des extraits ;
- la mise en valeur de certains regroupements en fonction de critères significatifs (auteurs ; œuvres ; nombre d'extraits d'œuvre par auteur ; etc.).

Les différentes représentations des textes littéraires dans les manuels scolaires

Constatations générales

Le recensement effectué sur notre corpus nous a permis de dégager, par ordre chronologique, la répartition suivante :

Tableau 13

La Répartition des auteurs selon la nationalité littéraire

	Auteurs		**textes**	
Littératures	**0cc**	**%**	**Occ**	**%**
Moyen Age	**01**	**0,38%**	**-01**	**00,10%**
XVIe français	**02**	**00,77%**	**04**	**00,41%**
XVIIe français	**04**	**01,55%**	**54**	**05,56%**
XVIIIe français	**08**	**03,11%**	**55**	**05,67%**
XIXe français	**16**	**06,22%**	**302**	**31,13%**
XX et XXIefrançais	**143**	**55,64%**	**340**	**35,05%**
Maghrébins	**15**	**05,83%**	**103**	**10,61%**
Autres francophones	**06**	**02,33%**	**10**	**01,03%**
Etrangers	**12**	**04,66%**	**51**	**05,25%**
Anonymes	**50**	**19,45%**	**50**	**05,15%**
TOTAUX	**257**	**99,94%**	**970**	**99,96%**

La lecture de ce tableau révèle la prédominance de la littérature française, avec environ 806 textes, soit 83,09% de la totalité des extraits recensés dans les manuels inventoriés. Les auteurs sont au nombre de 224, soit 87,15% de l'ensemble. Par ailleurs, les littératures maghrébines (Algérie, Maroc, Tunisie) ne sont représentées que par 103 occurrences, soit 10,61% avec 15 écrivains, soit 5,83% des auteurs étudiés en classe de français. Le constat est encore plus aride pour les autres littératures francophones : 10 extraits en tout et pour tout, soit

1,06% des textes littéraires partagés entre 6 écrivains, soit 2,33% des 258 élus [60]. Ces remarques faites, il conviendrait maintenant d'examiner de plus près la composition du panthéon littéraire scolaire de Maroc. Nous procéderons, en effet, au classement en fonction des auteurs représentant les littératures considérées et des genres et sous-genres classiques.

Le panthéon littéraire français au Maroc

Le statut et les objectifs assignés à l'apprentissage de la langue française, comme nous en avons déjà fait état dans la première partie, ayant changé, l'on comprend aisément qu'une large place soit faite aux auteurs « contemporains » s'exprimant dans un français moderne. La conséquence en est une présence remarquée, dans les manuels scolaires, des auteurs du XXème siècle, 143 auteurs, soit 55,64%, avec 340 occurrences. Les quatre genres convoqués sont le roman, la poésie, le théâtre, les contes et nouvelles.

Les textes romanesques

Dans les manuels destinés aux élèves des collèges et des lycées toutes sections confondues, le nombre de textes romanesques du XXème siècle atteint 126, soit 37,05 de l'ensemble des extraits recensés pour la littérature française contemporaine. Les auteurs choisis et dominants dans le genre romanesque ont acquis une renommée dans l'institution scolaire que ce soit au Maroc ou dans l'hexagone. Quelles sont donc les figures centrales de ce panthéon ?

[60] Il s'agit de Léoplold Sédar Senghor (3 poèmes), de Makouta M'Boukou (1 poème), (de David Diop (1 poème), de Verhaeren (Belgique) (1 poème), de Simenon (1 texte romanesque) (Belgique) et de Ramuz (Suisse) (1 poème).

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Pierre Boulle arrive en tête de liste avec 34 extraits, soit 26,98% des textes inventoriés ; ils proviennent de *La Planète des singes*, œuvre proposée, en lecture, comme un roman de science-fiction pour les élèves de la 1ère année du secondaire qualifiant ; il faut noter, chemin faisant, que les textes de Sefrioui, écrivain marocain, sont également importants au même niveau parce que programmés pour la lecture intégrale.

Albert Camus arrive en seconde place avec 9 extraits, soit 7,14% ; ils proviennent essentiellement de deux récits : *L'Etranger* et *La Peste* proposés aussi bien aux élèves du secondaire collégial (3 extraits) qu'à ceux des lycées (6 occurrences). Alors que 8 extraits, soit 6,34% reviennent à la littérature de jeunesse représentée par Henri Malot pour *Sans famille*, œuvre inscrite au programme de lecture suivie de la 3ème année du secondaire collégial. Marguerite Yourcenar arrive en 4ème position, avec 7 extraits, soit 5,55% de l'ensemble des textes romanesques du XXème siècle. La plupart se rencontre au niveau collégial : au total 5 provenant essentiellement de ses récits, *Mémoires d'Hadrien* et *Le Temps, ce grand sculpteur*. Simone de Beauvoir est également présente par 5 extrais de son ouvrage autobiographique, *Mémoires d'une fille rangée*.

La poésie

Le développement du goût esthétique est un des objectifs majeurs assignés à la poésie. C'est pourquoi la poésie contemporaine occupe une place non négligeable à tous les degrés de l'enseignement de la langue française au Maroc,

et ce en dépit du constat relatif à la perte du terrain, dans les média, de ce genre littéraire :

> « *(…) la poésie continue à perdre du terrain dans les journaux : Le Monde des livres peut laisse passer une année entière sans rendre compte d'un seul livre nouveau de poésie française contemporaine ; les libraires, dont la majorité n'a même plus de rayon consacré à ce genre d'ouvrages, et la télévision (mais cela allait déjà de soi au siècle précédent) ne s'y intéressent pas* (…) »[61].

Le genre poétique du XXème siècle a donc droit à 96 occurrences, soit 28,23% de l'ensemble des textes recensés, dont 62 figurent aux programmes du secondaire qualifiant (soit 18,23%).

Les élaborateurs ont une prédilection particulière, s'agissant du XXème, pour la poésie de Jacques Prévert : ils sont au nombre de 11, soit 11,45% des poèmes dénombrés ; les deux tiers sont étudiés notamment au secondaire qualifiant et proviennent pour la plupart de *Paroles*. Les poèmes de Paul Eluard sont également élus : le poète est également présent par 8 poèmes figurant dans les manuels destinés aux lycéens. Ils sont extraits de *Capitale de la douleur* et *Le Livre ouvert*. Guillaume Apollinaire, quant à lui, ne dépasse pas 5 poèmes issus de *Alcools*. Louis Aragon, absent également au niveau des manuels du collège, ne dépasse pas 4 poèmes issus de *Les Yeux d'Elsa*. D'autres poètes tels que Robert Desnos, Paul Valéry, Maurice Carême, René Char, Pierre Reverdy sont convoqués par des poèmes dans des proportions allant de 2 à 4.

Tels sont donc les poètes modernes qui ont une place dans l'institution scolaire marocaine. Ils sont relativement importants par le nombre d'extraits,

[61] Voir Jacques Roubaud. « Obstination de la poésie », in *Le Monde diplomatique*, janvier 2010, p. 22.

mais pas par le nombre de recueils dont ils proviennent. Il est hors de question, à cette étape de la recherche, de nous livrer à l'analyse immédiate des raisons d'une telle sélection, il convient toutefois de signaler que la présence de tel ou tel poète, à tel niveau, dans telle section, serait commandée par des convictions pédagogiques, l'absence le serait aussi. Mais il ne s'agit là que d'hypothèses devant faire l'objet d'une analyse des plus approfondies. Quoi qu'il en soit la présence de la poésie française en général reste relativement importante dans les programmes scolaires, contrairement à la poésie francophone (maghrébine et autres) qui est insignifiante.

Le genre dramatique

Le genre dramatique du XXème siècle n'a pas la faveur des élaborateurs des programmes : 78 extraits, guère plus; proposés notamment dans les manuels du secondaire qualifiant. La plupart vont à Jean Anouilh proposé en lecture intégrale en 1ère année du bac. Il a droit à l'analyse de 47 extraits de son œuvre majeure : *Antigone*, soit 60,25% des 78 textes dénombrés. Il est suivi par Eugène Ionesco, dramaturge représentatif du théâtre de l'absurde (d'avant garde) : 4 extraits de *La Cantatrice Chauve* et de *La leçon*. Jules Romains ne figure que par 2 extraits de *Knock* alors que *Marius* de Marcel Pagnol fournit un extrait au secondaire collégial. Dans le domaine des littératures maghrébines, le genre dramatique est inexistant même si certains auteurs ont produit des pièces de théâtre. Jean Giroudoux a, quant à lui, une place moins importante : 2 extraits proposés en classe de seconde (tronc commun marocain). Un extrait de *Marius*

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

de Pagnol est choisi pour être lu au collège ; d'autres dramaturges ne dépassent pas un texte non plus.

Les contes et les nouvelles

Le genre arrive en 4ème position dans les manuels destinés à l'apprentissage de la langue française, avec 43 occurrences, soit 12,64% des textes littéraires dénombrés. Les conteurs et nouvellistes du XXème siècle sont surtout présents dans les manuels destinés aux élèves des collèges : 30 au total, soit 69, 76% de l'ensemble du corpus constitué par le genre de l'époque moderne. Ce qui se comprend aisément du fait de l'âge des apprenants et de leurs centres d'intérêt. Mais quand on examine les manuels du secondaire qualifiant (lycée) que la place est surtout faite au conte et à la nouvelle philosophique. Ainsi en est-il des textes de Michel Tournier qui sont au nombre de 7, soit 16,27% sur l'ensemble des 47 modernes. La remarque est aussi valable pour le XIXème sur lequel nous reviendrons. Un écrivain marocain contemporain, Abdelhaq Serhane, est convoqué par une nouvelle dans les manuels en usage au niveau de la 3ème année du cycle collégial ; nous y reviendrons plus loin.

Tableau 14

Auteurs du XXè siècle cités selon les genres

Roman	**occ**	**Poésie**	**occ**	**Théâtre**	**occ**	**Contes et nouvelles**	**occ**
P. Boulle	34	Prévert	11	Anouih	47	Tournier	07
H. Malot	09	Eluard	08	Ionesco	04		
A. Camus	09	Apollinaire	05	Romains	02		
Yourcenar	07	Aragon	04	Giroudoux	02		
S .Beauvoir	05	Desnos	04				

Le XIXe siècle

Numériquement les auteurs du XXe sont très importants (143 auteurs) ; mais leur présence par le nombre de textes est de loin inférieure à celle des écrivains du XIXe : 16 auteurs pour 302 extraits, soit un taux moyen de 18,87% par écrivain. Cette préséance révèle que la littérature française du XIXe continue d'être prisée par les enseignants marocains. Ce qui n'est pas pour nous étonner : elle bénéficie de la légitimation des instances culturelles et pédagogiques ; d'ailleurs, la majorité des écrivains appelés à contribution a touché à plusieurs genres. C'est ce que nous allons examiner par ordre croissant de représentativité.

Les textes romanesques

Les élaborateurs des programmes semblent accorder un intérêt certain au genre romanesque du XIXe : 150 occurrences sur les 302 textes recensés pour cette période, soit 49,66%.

C'est Victor Hugo qui constitue la figure de proue dans ce corpus : 80 extraits, 53,33 des textes romanesques du XIX e siècle. La plupart proviennent de *Les Misérables* et *Le Dernier jour d'un condamné*. Il faut noter à cet effet que le deuxième récit est inscrit comme roman à thèse au programme du secondaire qualifiant : il fait partie des œuvres à étudier en première année du bac ; d'où le nombre important d'extraits qui en sont issus, retenus dans les manuels examinés. E. Zola jouit aussi d'une certaine audience : il vient en troisième position avec 18 extraits, soit 12% proposés en lecture essentiellement aux

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

lycéens. Il est suivi par Stendhal dont *Le Rouge et le noir* trouve également sa place dans le programme de lecture proposé en terminale. Gustave Flaubert se rencontre à tous les niveaux de l'enseignement du français : ses 15 extraits, soit 10% provenant de *L'Education sentimentale* et de *Madame Bovary*. Alphonse Daudet se rencontre surtout au niveau collégial avec 07 extraits, soit 4,66%. Alors que Maupassant ne dépasse pas les 6 textes, soit 4%, tirés, dans la plupart des cas, de son récit fantastique *Le Horla*.

Le genre poétique

Au niveau de la poésie qui enregistre 49 occurrences sur les 302 comprenant tous les genres, soit 16,22%. C'est Charles Baudelaire qui demeure sans conteste le poète le plus prisé : 19 textes ayant pour origine *Les Fleurs du Mal* ou *Petits poèmes en prose*, soit 38,77 de l'ensemble des poèmes recensés. 18 sont destinés aux lycéens, 1 seul trouve une place au collège. Le même constat est valable pour Paul Verlaine dont 7 poèmes sur 8 sont proposés à l'étude au niveau du secondaire qualifiant. Lamartine et Arthur Rimbaud fournissent chacun 7 poèmes aux classes du secondaire qualifiant. *Les Contemplations* et *Orientales* de Victor Hugo sont les deux recueils cités 3 fois dans les manuels.

Le genre dramatique

Le genre dramatique du XIXe siècle français est le parent pauvre des programmes scolaires : il ne dépasse pas 10 occurrences (soit 3,31%) réparties de manière à peu près égales entre 3 auteurs : Alfred de Musset, Eugène Labiche et Victor Hugo.

Les conteurs et nouvellistes

Les contes et nouvelles occupent une place non négligeable dans l'apprentissage de la langue française au Maroc : 93 contes et nouvelles dénombrés, soit 30,79%, taux de loin supérieur à celui de la poésie et du théâtre. Guy de Maupassant arrive en première position avec une trentaine d'extraits : ce sont *La Ficelle* et Aux *champs* qui fournissent la plupart des extraits aux différentes éditions des manuels du secondaire qualifiant. Les deux récits sont proposés au tronc commun (seconde) avec pour objectif l'étude de la nouvelle réaliste. Prosper Mérimée, avec 20 occurrences, soit 21,50%, est étudié au même niveau : *La Vénus d'Ille* est choisie en vue de l'étude de la nouvelle fantastique. 16 extraits de Théophile Gautier sont proposés, à travers les différentes éditions, notamment au lycée : il s'agit de sa nouvelle *Le Chevalier double*, on vise l'étude de sa structure formelle, la production d'un récit d'invention, des énoncés en adéquation avec la situation de communication et la découverte « d'un genre de production artistique et culturelle : le fantastique ».

Tableau 15
Fréquence des textes littéraires du XIX selon les genres canoniques

Roman	**Occ**	**Poésie**	**Occ**	**Théâtre**	**Occ**	**Contes et nouvelles**	**Occ**	**Total**
V. Hugo	**80**	C. Baudelaire	**19**	V. Hugo	**04**	G. Maupassant	**30**	**146**
E. Zola	**18**	P. Verlaine	**08**	A. Musset	**03**	P. Mérimée	**20**	**59**
Stendhal	**17**	Lamartine	**07**	E. Labiche	**03**	Th. Gautier	**16**	**47**
G. Flaubert	**15**	Rimbaud	**07**			Autres	**27**	**22**
A. Daudet	**07**	V. Hugo	**05**					**12**
Maupassant	**06**	Autres	**03**					**09**
Autres	**07**							**07**
Totaux	**150**	**49**		**10**		**93**		**302**

Les XVIII, XVII et XVI

Rares sont les auteurs représentatifs de la littérature classique qui se maintiennent dans les manuels scolaires : quelques noms célèbres qui ne dépassent pas 15 auteurs pour 149 occurrences. 98 se rapportent au XVIIIe alors que 47 sont consacrées au XVIIe et 4 dont les auteurs sont Rabelais et Ronsard, concernent le XVIe[62].

Au niveau de la prose, il s'agit d'œuvres d'auteurs consacrées :à commencer par celles de Balzac en passant par Voltaire, Jean Jacques Rousseau, Montesquieu, La Bruyère et Diderot jusqu'à l'Abbé Prévost.

Voltaire est en tête pour le conte, 43 occurrences, 43,87% de la totalité des textes dénombrés : ils sont étudiés en classe de français: *Zadig* et *Candide* sont convoqués, notamment en terminale.

Le Père Goriot de Balzac a également droit de cité en terminale : 22 occurrences sur les 55 recensées pour le XVIII, soit 40%. Il est proposé avec pour objectif l'étude des caractéristiques du roman réaliste. Les extraits de Jean Jacques Rousseau qui sont au nombre d'une douzaine sont issus d'œuvres différentes : ils servent à la lecture ou de support à l'étude de la langue ou entrent dans une thématique donnée. Ils ont pour origine *Les Rêveries d'un promeneur solitaire* ou *L'Emile*. Beaumarchais, pour ce qui du genre dramatique, est présent avec 3 extraits de sa pièce *Le Mariage de Figaro*.

[62] François Villon (XVe) est présent par un poème.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Les textes du XVII e siècle sont surtout empruntés au théâtre : ils sont au nombre de 52, soit 96,29% des 54 extraits se rapportant à la même période[63]. 25 textes sont de Molière, soit 46,29%, dont 16 sont étudiés au collège alors que 9 le sont au lycée. C'est son œuvre *Le Bourgeois gentilhomme* qui est étudiée en tronc commun (seconde), la compétence visée est l'étude d'une comédie (structure, personnages, espace et temps, langage théâtral et formes du comique…). Le même constat peut être fait pour L'œuvre de Racine qui fournit 18 extraits, soit 33,33% : 16 proviennent d'*Andromaque* et font l'objet d'une étude de la tragédie en terminale. Corneille ne dépasse guère 3 textes.

La Fontaine, dans le domaine des fables, ne dépasse pas 6, soit 11,11, répartis, de manière presque identiques, à tous les niveaux du collège.

Le Moyen âge est représenté par un seul poète : François Villon ; c'est pourquoi, nous ne sommes pas attardée sur ce taux de représentativité qui, comparée aux autres, est sans importance. Il faut cependant noter que les résultats obtenus dénotent la postérité de la littérature française : des œuvres restent consacrées parce qu'elles ont défié les années, les modes et les différentes écoles de critique. Les textes en sont divers, allant, à travers plusieurs siècles, de la prose à la poésie : extraits de prosateurs et poètes du XVIe siècle et textes du XVIIe siècle de Molière, de Racine et de Corneille. Nonobstant ce constat, il faut noter que les écrivains qui font autorité en matière d'enseignement/apprentissage de la langue française sont ceux du XIXe et du XXe. Certes, il existe plusieurs cas de figure dans le degré de représentativité :

[63] La prose de Madame de Sévigné est également présente avec 2 extraits.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

une minorité est sur-représentée, une deuxième catégorie est sous-représentée alors qu'une troisième est carrément exclue.

Si donc la littérature française jouit d'une place privilégiée dans l'enseignement de la langue française au Maroc, et ce, à travers ses écrivains les plus illustres (des classiques en passant par les romantiques et les naturalistes jusqu'aux représentants du nouveau roman) aussi bien les que ses genres canoniques, on est en droit de porter l'interrogation sur la réception des littératures maghrébines : quels sont les écrivains qui ont droit de cité dans les manuels et programmes scolaires marocains même si le nombre de textes qui leur reviennent n'est pas, comme on a dû le noter, très important ? Quelles sont, parmi leurs œuvres, celles qui sont choisies pour l'enseignement/apprentissage de la langue française au Maroc ? Nous examinerons ces questions dans le chapitre suivant.

Tableau 16

Tableau récapitulatif des genres

Genres littéraire	**Roman**	**Poésie**	**Théâtre**	**Contes Nouvelles**	**Totaux**
Moyen Age		01			**01**
XVIème	01	02			**03**
XVIIème	02	46		06	**54**
XVIIIème	48		03	04	**55**
XIXème	150	49	10	93	**309**
XXème	123	96	78	43	**340**
Litt. Maghrébine	95	06		02	**103**
Litt. Francophone	03	07			**10**
Etrangers	43	02	01	05	**51**
Anonymes	34	04	02	10	**50**
Totaux	500	213	94	163	**970**

Chapitre II

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

La Réception des textes littéraires maghrébins dans le secondaire

Les textes maghrébins, faut-il le rappeler, comparés aux textes français, ont une place non négligeable dans les manuels et programmes scolaires même si tous les genres ne sont pas représentés. Ce qui se comprend aisément en raison de leur émergence à une date récente[64]. Si l'on s'en tient aux statistiques, ils sont au nombre de 103, soit 10,61%.

Audience des auteurs maghrébins

A première vue, la représentation chiffrée est faible, mais il faut dire l'enseignement/apprentissage de la langue française, selon certains pédagogues, devrait passer par le biais d'auteurs authentiquement français. D'ailleurs, l'argument avancé est que l'écriture des auteurs maghrébins n'est pas totalement conforme aux normes. Sans trop nous appesantir sur ces considérations, disons simplement que les littératures d'expression française issues du Maghreb sont, sur le plan de la production, en dépit de la politique d'arabisation et du changement du statut de la langue française, toujours florissantes. Nous en voulons pour preuve le nombre de titres qui paraissent, ne serait-ce que pour le genre romanesque, chaque année. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point plus, contentons-nous maintenant d'examiner l'audience accordée à ces auteurs: dans ce nombre de textes, quels sont les auteurs élus ? A travers quels genres et quelles œuvres ? Selon quels critères ?

[64] Voir Jean Déjeux. *Maghreb- Littératures de langue française*, Paris, Arcantère, 1993.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Tableau 17
Les auteurs maghrébins cités dans les manuels du secondaire

Auteurs	**collèges**	**lycées**	**Totaux**
A. Sefrioui	00	35	**35**
M. Kair-Eddine	02	26	**28**
D. Chraïbi	02	11	**13**
A. Laâbi	01	05	**06**
N. Farès	00	02	**02**
T. Ben Jelloun	02	02	**04**
A. Serhane	01	00	**01**
R. Boudjedra	01	00	**01**
F. Mernissi	00	01	**01**
M. L. T Amrouche	01	00	**01**
M. Dib	00	01	**01**
M. Feraoun	00	01	**01**
A. Khatibi	01	00	**01**
M. Binebine	00	01	**01**
Autres	05	02	**07**
Totaux	**16**	**87**	**103**

Le tableau visualise les occurrences des textes littéraires selon les cycles d'enseignement. Ainsi, on constate que les écrivains maghrébins sont très peu sollicités en classe de français du collège : l'ensemble des textes maghrébins proposés pour le secondaire collégial ne dépasse pas les 16, soit 15,53%, alors que leur présence au niveau du secondaire qualifiant est plus conséquent : 87 extraits, soit 84,46%.

D'autre part, on remarque que les trois auteurs qui ont le plus de textes dans ce nombre restreint d'extraits sont Ahmed Sefrioui, Mohammed Khair-Eddine et

Driss Chraïbi : les trois sont aux programmes des classes du secondaire qualifiant. Le premier est présent, dans les trois éditions, en 1ère du bac, avec 35 extraits, soit 33,98% des textes maghrébins recensés. On assiste à la réhabilitation de l'auteur, surtout après son décès ; est-ce l'influence de certains critiques, comme Mouzouni[65], qui a déterminé le choix des élaborateurs des programmes ; certes, Sefrioui a toujours été présent, au même titre que Mouloud Feraoun et Mouloud Mammeri dans les manuels scolaires marocains, mais il l'était surtout à travers des extraits destinés aux collégiens. S'agit-il des qualités de son écriture comme cela avait été mis en évidence pour certains auteurs dans les manuels scolaires algériens par Christiane Achour [66]? Nous essaierons d'examiner cette question plus loin. Revenons-en au deuxième auteur, Mohammed Khair-Eddine : Il a droit à l'analyse de 28 extraits dont 26 figurent dans les manuels de la 2ème année du bac (toutes séries confondues). Considéré comme l'enfant terrible de la littérature marocaine d'expression française révolté contre le pouvoir, l'auteur ne pouvait espérer trouver un jour sa place dans l'institution scolaire. De plus son écriture était conçue comme étant hermétique[67]. Est-ce donc en raison de l'évolution de sa pratique? D'un changement idéologique dans son parcours personnel que Mohammed Khair-Eddine est enfin intégré dans les programmes scolaires à l'exclusion d'autres écrivains de

[65] Cf. Lahcen Mouzouni, *Réception critique de Sefrioui- Esquisse d'une lecture sémiologique du roman marocain de langue française*, Casablanca, Afrique-Orient, 1985.

[66] Voir Christiane Chaulet Achour. *Abécédaires en devenir – Idéologie coloniale et langue française en Algérie*, Alger, éd. de l'Enap, 1985 ; également « Monsieur Jourdain ou Caliban ? Centre et périphérie dans les corpus des textes littéraires au Maghreb », Paris, *Le Français dans le Monde* n° 189, novembre-décembre 1984, pp.77-86.

[67] Cf. Jean Déjeux. *Littérature maghrébine d'expression française*, Québec, Canada, Editions Naaman Sherbrooke, 1978. Voir également Zohra Mezgueldi, *Oralité et stratégies scripturales dans l'oeuvre de Mohammed Khaïr-Eddine*, thèse d'Etat soutenue à Lyon II, 2000.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

renommée ? Toutes ces hypothèses demandent à être vérifiées, il n'en demeure pas moins vrai que l'auteur est maintenant connu, à travers l'étude de ses textes, dans l'institution scolaire. Même au collège, il le devient grâce à un extrait de son journal intime. Driss Chraïbi, le « précurseur », dont les romans sont réécrits par d'autres auteurs, est incontournable quand il est question d'étude de la littérature maghrébine d'expression française. Il a 13 extraits, soit 6,25% des 103 dénombrés ; on en dénombre 11en 2ème année du cycle du bac et 2 au niveau collégial. C'est dire que c'est tout de même peu pour un écrivain de mérite qui se considère comme étant le « commenceur ». N'est-il pas l'un des premiers à avoir trouvé sa place dans l'université marocaine avec *Le Passé simple* ? Une autre nouveauté dans l'enseignement de la langue française au Maroc : l'introduction de Abdellatif Laâbi, l'un des membres du groupe « Souffles » les plus virulents, avec 6 occurrences, soit 5,82% des textes maghrébins recensés ; C'est surtout le poète qui est convoqué : un extrait de son recueil, *Le Spleen de Casablanca* [68] figure à côté de « l'invitation au voyage », poème *Les Fleurs du mal* de Charles Baudelaire. Il fournit en tout 5 poèmes et un texte en prose. On les rencontre surtout au niveau du secondaire qualifiant (lycée), il est présent par une traduction au niveau collégial. Faut-il remarquer, à ce propos, que Laâbi n'est pas seulement présent en tant que poète, mais aussi comme traducteur de poésie d'expression arabe ; ainsi présente-t-il deux poèmes en terminale: l'un dont le titre est « Un amoureux de Palestine », issu de *Rien qu'une autre année*[69] de Mahmoud Darwich, poète palestinien, et un deuxième « Ben Msik » du Recueil

[68] Paris, La Différence, 1996.

[69] Paris, Unesco/Editions de Minuit, 1983

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

intitulé *Rires de l'arbre à palabres* [70] de Abdallah Zrika, poète marocain. Tahar Ben Jelloun, en dépit de son abondante production romanesque, ne jouit pas d'une place importante au niveau de la réception scolaire : pas plus de 4 extraits répartis de manière égale dans les deux cycles du secondaire. Le prix Goncourt (1987), l'invitation de l'auteur à différentes émissions sur différents plateaux de télévision, bref toute la médiatisation dont son œuvre fait l'objet seraient-ils sans effet sur les élaborateurs des programmes ? Quoi qu'il en soit bien d'autres écrivains talentueux n'ont pas la place qu'ils méritent en milieu scolaire.

Nabile Farès est proposé en terminale : il a droit à deux extraits de son recueil, *Mémoire de l'Absent*. Alors que d'autres auteurs célèbres ne dépassent pas un extrait chacun : il s'agit de Serhane, Dib, Feraoun, Binebine, Youssef Sebti et 5 autres écrivains moins connus. La littérature féminine ne dépasse pas 2 voix qui sont celles de M.L. T Amrouche et Mernissi ; c'est dire que cette littérature a du mal à se frayer un chemin dans l'institution scolaire. Mais il faut bien admettre qu'on s'oriente vers la reconnaissance effective de « l'écriture féminine ».

Les manuels connaissent des départs, mais aussi des intégrations d'auteurs qui arrivent à s'imposer en raison de la qualité incontestable de l'écriture de leurs œuvres. Cet état de fait signifie-t-il que les promoteurs des manuels suivent l'évolution des littératures maghrébines ? Il ne saurait être question de répondre par l'affirmative à ce stade de notre recherche ; on peut cependant avancer sans risque d'erreur que nombreux sont les auteurs dont l'absence, au niveau de

[70] Paris, l'Harmattan, 1982.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

l'enseignement de la langue française, est notable. Leurs œuvres présentent cependant de grandes qualités thématiques et esthétiques. Cette question mérite une analyse détaillée, ce qui dépasse les objectifs fixés pour notre recherche, contentons-nous d'examiner pour le moment les genres maghrébins présents dans les manuels scolaires : les littératures maghrébines d'expression française sont-elles, à l'instar de la littérature française, présentes à travers le roman, la poésie, le théâtre et les contes ? Quelles sont les œuvres choisies pour l'enseignement/apprentissage de la langue française dans l'institution scolaire marocaine ?

Les œuvres littéraires maghrébines

Les 103 textes maghrébins que avons pu identifier au cours de notre investigation, comme le montre le tableau ci-après, sont constitués de 95 extraits de romans, 6 poèmes, une nouvelle et un conte . Ils proviennent d'une vingtaine de romans, 4 recueils de poèmes (dont deux traductions), 1 recueil de nouvelles et recueil de contes dus à 15 auteurs (20 si l'on prend en compte les auteurs moins connus). On constate que 4 de ces œuvres ont paru entre 1950 et 1962, alors que 80,95% ont paru entre 1972 et 2005. Les secondes sont écrites par des écrivains de différentes générations. Que peut-on déduire de ces constatations générales ?

Compte tenu de l'ensemble des productions maghrébines, qu'il s'agisse du genre romanesque, ou dramatique, ou poétique, ou encore des nouvelles et contes, nous constatons que le corpus figurant dans les manuels scolaires ne

représente qu'une partie infime du patrimoine littéraire maghrébin : 21 œuvres sur les 1232 recensées pour lac seule période allant de 1945 à 1990 inclus, soit 1,70%. Mais il faut bien convenir que toutes les œuvres des littératures qu'il s'agisse de la française ou des autres littératures ne pourraient faire l'objet d'une sélection en vue de leur introduction dans l'institution scolaire. Des critères interviennent, en tous les cas, pour l'élection de tel ou tel auteur, de telle ou telle production. Mais quelles sont alors les œuvres maghrébines choisies ?

Tableau 18

Répartition des extraits maghrébins selon les œuvres dont ils proviennent (par ordre décroissant)

Auteurs	**Œuvres**	**Oc**
Ahmed Sefrioui	*La Boîte à merveilles*	**35**
M. Khair-Eddine	*Il était une fois un vieux couple* *On ne met pas en cage …*	**26** **02**
Driss Chraïbi	*La Civilisation, ma mère !...* *Succession ouverte* *Lu, Vu, entendu*	**11** **01** **01**
A. Laâbi	*Le Fond de la jarre* *Le Spleen de Casablanca* *Le Règne de barbarie* *Le Chemin des ordalies* *Rires de l'arbre à palabres* *Rien qu'une autre année*	**01** **01** **01** **01** **01** **01**
T. Ben Jelloun	*La Réclusion solitaire* *Le Racisme expliqué à ma fille*	**02** **02**
Nabile Farès	*Mémoire de l'absent* *L'Exil et le désarroi*	**01** **01**
Mouloud Feraoun	*Le Fils du pauvre*	**01**
Mohammed Dib	*La Grande Maison*	**01**
R. Boudjedra	*Lettres algériennes*	**01**
A. Serhane	*Le Vélo*	**01**
M. T Amrouche	*Le Grain Magique (p.48*	**01**
Fatima Mersnissi	*Rêves de femmes, une enfance au harem*	**01**
M. Binebine	*Cannibales*	**01**
A. Khatibi	*La Mémoire tatouée*	**01**
Y. Amine Elalamy	*Les Clandestins*	**01**
Autres	4 récits et un essai	**06**
Totaux	27	**103**

Notons d'abord que le premier roman a derrière lui 66 ans, il s'agit de La *Boîte à merveilles* de Ahmed Sefrioui ; alors que le dernier a paru en 2005 : c'est un roman de Mahi Binebine *Cannibales*, lequel récit a donc derrière lui juste 4 ans et trouve déjà sa place paru seul extrait dans l'institution. Il faut tout de même noter qu'il s'agit là d'une exception.

Les figures classiques de la littérature maghrébine : Sefrioui et Chraïbi

Ahmed Sefrioui et Driss Chraïbi sont bien les figures qui se maintiennent dans les manuels scolaires : ils comptent parmi les écrivains qui sont en tête de liste, avec un roman pour le premier et trois pour le second.

La Boîte à merveilles (1954) de Sefrioui occupe, comme nous l'avons déjà signalé, une place de choix dans le corpus de manuels étudiés. Il est programmé pour la lecture intégrale en 1ère du bac. Les compétences visées à travers son étude sont, entre autres, l'étude : de l'incipit d'un roman autobigraphique ; du point de vue ; du rôle des personnages secondaires dans un roman autobiographique et des enjeux d'un roman autobiographique[71]. Sefrioui reste donc un auteur scolaire de premier plan : ses œuvres sont parmi les premières, pour ce qui est des littératures maghrébines a avoir fourni des extraits à l'enseignement/apprentissage de la langue française au Maroc. Il en va de même pour Mohammed Dib avec *La Grande maison* (1952), premier volet de la trilogie

[71] VoirZohra Tolba et *alii*. *Les œuvres intégrales, Français 1ère année du baccalauréat,* Casablanca,Ed. Al Madariss, Coll. « Repères », 2006, p. 8.

« Algérie ». Feraoun également avec son récit autobiographique *Le Fils du pauvre* (1950). Mais force est constater que la réforme de l'éducation au Maroc n'accorde pas d'importance particulière à ces auteurs : chacun des deux auteurs ne dépasse pas un seul extrait en provenance des deux romans cités.

Driss Chraïbi est présent par trois récits : *Succession ouverte* (1962), *La Civilisation, ma mère !...* (1972) et *Vu, lu, entendu* (1998). Mais c'est *La Civilisation, ma mère !...* (1972) qui est programmé en lecture intégrale pour les élèves de la terminale : 11 extraits sont proposés, en terminale, à l'analyse[72]. Ces dernières années, Les élaborateurs des programmes officiels semblent accorder leur intérêt à l'œuvre posthume de Mohammed Khair-Eddine, *Il était une fois un vieux couple heureux* (1995), laquelle véhicule la même thématique que *La Civilistion, ma mère !...* ou encore *Succession ouverte*. D'où la régression, au niveau de l'institution scolaire, du romancier de la première génération.

Les textes des écrivains de la deuxième génération : de nouvelles voix

Les deux écrivains de renommée qui ont percé dans les programmes scolaires, sont deux, et non des moindres, appartenant au groupe « *Souffles* »[73] : Mohammed Khair-Eddine et Abdellatif Laâbi. Ce sont même parmi les plus virulents, ce n'est à notre sens que justice rendue à de grands ténors la littérature marocaine d'expression française : ils ont longtemps milité pour les droits de l'homme, donc pour une littérature engagé.

[72] Voir Mustapha Laabou, *Lire facilement mes œuvres au lycée- Analyse des œuvres au programme*, Salé, Impimerie Beni Snassen, 2003, pp.97-135.

[73] Le groupe *Souffles* a émergé en 1966, Voir M. Gontard, *La Violence du texte*, *Op.cit*.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Le premier, comme nous en avons déjà fait état, est convoqué par son récit posthume, *il était une fois un vieux couple heureux* : 25 extraits, soit 24,27% des textes maghrébins recensés. Ils sont proposés à l'analyse par des élèves de terminale. Le récit a, en fait, remplacé *La Civilisation, ma mère !...* de Driss Chraïbi. Les compétences visées à travers cette lecture sont l'étude de « *l'illusion du réel dans l'incipit ; de l'organisation du récit ; des techniques narratives : la polyphonie ; de l'organisation du récit* (et enfin celle) *de l'épilogue* »[74]. Dans une deuxième édition les compétences à développer chez les apprenants avancées sont légèrement différentes : sont mises en avant la communication orale et par écrit à partir d'une œuvre littéraire ; la reconnaissance « *des caractéristiques d'un roman maghrébin dont la spécificité de l'écriture chez un auteur maghrébin, l'organisation du récit, les lieux et le temps dans le récit, la présence de l'auteur dans le texte, le texte littéraire comme moyen de véhiculer une culture* »[75].

« Théoricien dans *Souffles*, témoin, durant l'épreuve carcérale, moraliste aujourd'hui », pour reprendre les termes du Professeur Marc Gontard[76], Abdellatif Laâbi, le poète, a finalement trouvé sa place dans l'institution scolaire. Son poème *Le Spleen de Casablanca* est étudié au niveau du secondaire qualifiant. On cherche à faire acquérir aux élèves une compétence qui peut être commune à tous les poèmes : « *Lire un poème lyrique* », avec pour objectif « *La*

[74]Voir Zohra Tolba et *alii*, *Les Œuvres intégrales, 2ème année du baccalauréat,* Casablanca, Ed. Al Madariss, 2007, p. 77.

[75] Mohamed Malki, Fatima Irhoudane, Fouad Zekri, *Bien lire mes œuvres au bac*, Rabat, Nadia Edition, 2007, p. 89.

[76] Voir *Le Moi étrange*, Paris, l'Harmattan, 1993, p.93.

description au service de la valorisation et de l'expression de soi »[77]. 2 autres poèmes de ses 2 recueils *Règne de barbarie* et *Le Chemin des ordalies* sont proposés à la lecture des élèves de 1ère année du baccalauréat. Il est également convoqué une fois en tant que romancier ; un extrait de son roman *Le Fond de la jarre* est présenté, dans la rubrique lecture/écriture, aux élèves de la 1ère année du baccalauréat ; les objectifs visés sont de « récrire un incipit » et d' « adopter un point de vue »[78]. Si Kateb Yacine s'était converti à un certain moment de sa vie à l'écriture en dialectal arabe, Abdellatif Laâbi, lui, a œuvré dans le domaine de la traduction. C'est à ce titre qu'il est également appelé à contribution dans les manuels scolaires avec deux recueils de poèmes : *L'arbre à palabres*, de Abdallah Zrika, poète marocain, et *Rien qu'une autre année de* Mahmoud Darwich, poète palestinien.

La marginalisation des œuvres de Ben Jelloun

Deux œuvres seulement de Tahar Ben Jelloun considéré également comme un auteur de la deuxième génération : *La réclusion solitaire* et *Le Racisme expliqué à ma fille*, avec quatre extraits, soit 3,88%. La production du Prix Goncourt est abondante, mais elle ne trouve pas encore sa place dans l'institution scolaire. Les pédagogues boudent-ils l'auteur de *La Nuit sacrée* pour des raisons idéologiques ? Il est vrai que l'œuvre Tahar Ben Jelloun a fait l'objet de plusieurs critiques : son écriture ne serait pas assez engagée contrairement à celle d'autres auteurs du groupe de *Souffles*. De plus, son installation en France depuis

[77] Cf. Zohra Tolba, 2ème, *Op.cit*. p. 100.
[78] Cf. Zohra Tolba, 1ère …, *Op.cit*., p.24.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

plusieurs années ne le servirait pas : ce qui pourrait être mal vu par des lecteurs marocains. D'ailleurs, son œuvre est controversée, notamment *Cette aveuglante absence de lumière*, roman inspiré de faits réels, basés sur le témoignage d'un ex-détenu, Aziz Binebine, qui a passé 18 ans dans le bagne-mouroir de Tazmamart pour avoir participé au putsch de 1972. Par ailleurs, on reproche à l'écrivain de n'avoir jamais dénoncé les exactions du monarque du temps de son règne et d'écrire sur Tazmamart neuf ans après la fermeture du bagne. *« J'étais comme tous les Marocains, j'avais peur. Je ne voulais pas affronter Hassan II de face. »* Telle est la justification de Tahar Ben Jelloun.[79]

La polémique est aussi suscitée par l'affaire de l'emploi et de l'exploitation de la main d'œuvre illégale qui a éclaboussé la création littéraire du défenseur des droits des immigrés en France.

Abdelkébir Khatibi et Rachid Boudjedra ont droit chacun à un extrait de leurs œuvres respectives *La Mémoire tatouée* et *Lettres algériennes*. Le premier, proposé en première année du bac, est un roman autobiographique, où l'auteur raconte sa vie « par bribes » en se livrant à la « parodie du coran » et au dialogue avec Nietzsche. Il est présent avec Ghita El Khayat, au collège à travers *Correspondance ouverte*[80]. Le récit de Boudjedra, *Lettres algériennes*, fournit un extrait à la 3ème année du collège. Ces vingt-neuf lettres venues d'Alger qui évoquent le FIS, la violence et de la peur. Ces lettres ressemblent, selon les

[79] Voir, entre autres, Mouna Hachim, « Ploémique autour du roman », *Maroc Hebdo*, janvier 2001 ; Stephen Smith et Jean-Pierre Tuquoi, « La polémique à propos du livre », *Le Monde*, 10 janvier 2001 et Florence Aubenas et José Garçon, « Ben Jelloun s'enferre dans Tazmamart : polémique autour de son dernier roman, consacré au bagne marocain », *Libération-France*, 15 janvier 2001.

[80] Rabat, Marsam éditions, 2005.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

termes de Daniel Rondeau, à tous les livres de Boudjedra. « Même rage, mêmes improvisations, mêmes provocations, salutaires »[81].C'est dire que l'enseignement/apprentissage de la langue française doit contribuer, par le biais des textes maghrébins, au développement de certaines valeurs, à savoir l'ouverture sur l'Autre, le savoir-vivre ensemble et donc la tolérance.

Nabile Farès fait son entrée dans l'institution scolaire, au secondaire qualifiant, avec deux extraits de ses deux œuvres, soit 1,94% : il s'agit de *La Mémoire de l'absent* et de *L'Exil et le désarroi*. Ce qui constitue un faible pourcentage par rapport aux autres. Il est en fait courant d'entendre que l'écriture de Nabile Farès est hermétique, donc inaccessible au lecteur ordinaire. En dépit de ces considérations, l'auteur est proposé en lecture aux lycéens ; il côtoie enfin Mohammed Khair-Eddine, peut-être en raison de références communes à la culture et à l'Histoire des Imazighen. En tous les cas, selon Anne Roche « (…) *L'Exil et le Désarroi*, paru en 1976, dans le contexte du conflit algéro-marocain alors dans sa phase aigüe, le livre aurait, paraît-il, bénéficié d'une étrange audience à Rabat… Farès aurait-il écrit un livre *anti-algérien* (c'est l'auteur qui souligne)»[82]. Ces considérations d'ordre idéologique auraient-elles une influence sur le choix des concepteurs des manuels ? La question mérite une réflexion. Faut-il remarquer que les textes de l'auteur sont proposés sans consignes aux élèves/lecteurs.

[81] Cf., Daniel Rondeau, « *Les Lettres algériennes* de Rachid Boudjedra. Celui qui affronte l'islamisme à mots nus», Paris, *Le Nouvel Observateur*, 3 novembre 1995, pp. 102-103.

[82] Anne Roche, « Sur l'œuvre de Nabile Farès- L'acceptabilité d'un discours politique : Nabile Farès en marge des pays en guerre », *Annuaire de l' Afrique du Nord*, Vol XV, 1976, p.958

Abdelhaq Serhane apparaît dans les manuels comme nouvelliste, avec un texte intitulé *Le Vélo*, proposé en 3ème année du collégial. Si le professeur Marc Gontard affirme que ce « qui frappe à la lecture de Serhane, c'est l'impression de ressassement, le sentiment du déjà lu, qui révèlent la difficulté, pour l'auteur de se débarrasser d'une double paternité encombrante : celle de Ben Jelloun (…) et de Boudjedra (…) »[83], nous avançons, pour notre part, qu'il n'oublie pas son style d'instituteur qu'il retrouve dans la nouvelle proposée à la lecture des collégiens. Son choix n'est pas gratuit car « la phrase même de Serhane reste d'une grammaticalité appliquée, sans autre subversion des catégories lexicales ou syntaxiques que l'insertion, de temps à autre, d'une expression en dialecte marocain(…). *Ce conformisme de la phrase va parfois jusqu'au phrasé* »[84].

L'écriture féminine

Deux femmes sont représentées dans les manuels scolaires. M. L. T Amrouche et Fatima Mernissi ne dépassent pas deux extraits un pour chacune d'elles, soit 1,94% de l'ensemble des textes maghrébins. Le premier provient d'un recueil de contes, *Le Grain magique*. Alors que le second est l'entrée de *Rêves de femmes, une enfance au harem*, récit de la sociologue marocaine, proposé, en première année du baccalauréat, pour l'étude de l'incipit d'un roman autobigraphique. Cette sous-représentation de la littérature féminine signifie-t-elle qu'elle est dénuée d'intérêt ? Non, car « certains romans féminins témoignent de la maturité de leurs auteurs. Leur écriture de désir et d'excès

[83] *Le Moi étrange*, *Op.cit*., p.152.
[84] *Idem*. C'est nous qui soulignons.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

parfois sont au service d'une grande sensibilité dans l'introspection rarement atteinte dans les romans des auteurs masculins »[85]. De plus, la production féminine au Maghreb est florissante. Ainsi pour nous en tenir au Maroc, plusieurs dizaines de récits féminins ont été publiés[86]. D'ailleurs, l'admission d'Assia Djebar, romancière algérienne, dans l'Académie Française n'est-il pas une reconnaissance effective de la littérature féminine maghrébine ? Il est regrettable que l'académicienne ne soit présente par aucun de ses écrits au niveau de l'école marocaine. Tout au plus peut-on lire un texte de présentation de Djebar dans le manuel de français de 3ème année collégiale ; il est intitulé « Tu représentes tes frères »[87]. Il est de Jean Déjeux :

La romancière avait vingt ans quand elle termina son premier roman, *La Soif*. Ainsi Assia Djebar fit son entrée dans la littérature algérienne.Depuis, l'auteur se fit connaître par trois autres romans, une pièce de théâtre, un recueil de poèmes, des conférences à Paris. Son père lui disait : « Tu représentes tes frères », considérant en effet que ses enfants devaient être armés sur le plan intellectuel parce que le pays aurait besoin un jour d'une élite. Assia Djebar se sentait ainsi d'une certaine façon déléguée par les siens auprès d'un autre monde et elle travaillait avec acharnement.

En dix ans, de 1957 à 1967, Assia Djebar a publié quatre romans, dont les trois premiers étaient des livres de jeunesse *: La Soif* en 1957, *Les Impatients* en

[85] Jean Déjeux, *La Littérature maghrébine d'expression française*, Paris, PUF, 1992, p.80.

[86] Voir Marc Gontard, « L'être femme au Maroc », *Le Moi étrange*, *Op.cit*., p. 181.

[87] Voir Ahmed Fertat et *alii*, L'Heure de français, 3ème année du cycle secondaire collégial, Mohammedia, Librairie Papeterie Nationale, 2005, p. 84.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

1958, *Les Enfants du nouveau monde* en 1962 et *Les Alouettes naïves* en 1967, publié chez Julliard. (…) Elle Vit actuellement à Paris. [88]

L'extrait du critique littéraire sur la vie de l'auteur est proposé aux élèves avec pour objectif la lecture du récit de vie. Il faut dire que sur le plan strictement didactique, la compétence visée est discutable, il n'en demeure pas moins vrai que le texte garde son importance dans la mesure où il contribue à une meilleure connaissance de la romancière, et partant de l'écriture féminine algérienne.

Les nouveaux venus

Parallèlement à ces constats, il faut remarquer que de nouveaux marocains tels que Mahi Binebine, Youssef Amine Elalamy, Saïd Fennane, Karima Lahbabi et Loubaba Adnane El Alaoui viennent de faire leur entrée dans les programmes scolaires.

Les 5 auteurs ne dépassent pas 6 extraits, soit 5,82% des textes recensés. Ils sont parsemés aussi bien au collège qu'au lycée. Les extraits tirés de *Cannibales* de Mahi Binebine et de *Les Clandestins* de Youssef Amine Elalamy ; l'objectif visé est, selon les concepteurs des manuels, « littérature et critique sociale »[89].

Les trois autres auteurs sont inscrits en 3ème année du secondaire collégial : *Candidat au rêve*, seul récit de Loubaba Adnane El Alaoui ; Le *Jardin des mots*, ouvrage de Karima Lahbabi publié en 1995 à l'imprimerie Fedala.

---

[88] Jean Déjeux. *Littérature maghrébine de langue française*, Québec, Canada, Editions Naaman Sherbrooke, 1978, pp. 247-250.

[89] Zohra Tolba et *alii*. *Les œuvres intégrales- 1ère année du baccalauréat, Op.cit*., p. 29.

Si l'on excepte l'écrivain artiste Mahi Binebine qui écrit régulièrement ou bien encore Youssef Amine Elalamy qui s'accroche encore à l'écriture, les textes des autres ne sont pas promis à la postérité ; d'ailleurs leurs livres ont audience limitée : ils ont été édités dans des imprimeries marocaines peu connues.

Les auteurs marginalisés

A ces constats, on peut ajouter des remarques résultant de l'examen comparatif de la réception des écrivains maghrébins. D'abord, on note la réduction de certains grands noms de la littérature à « la portion congrue » comme on peut regretter l'absence d'autres parmi les écrivains des différentes générations. Tahar Ben Jelloun, en dépit des déboires liées à sa vie privée, demeure un écrivain de talent ; Laâbi également ; mais les deux sont très mal représentés. Mohammed Dib subit le même sort : son œuvre se réduit-elle à un extrait de *La Grande maison* ? Boudjedra n'a-t-il écrit que *Lettres algériennes* ? Fatima Mernissi est-elle la seule femme à écrire en français ?

Beaucoup d'écrivains cités figurent dans les manuels scolaires, il faut bien l'admettre, par des textes peu représentatifs de leurs talents : des traductions pour Abdellatif Laâbi, une correspondance pour Khatibi, un essai pour Ben Jelloun, un texte biographique de Jean Déjeux pour Assia Djebar. Ils sont ainsi introduits en contrebande.

Les autres genres maghrébins

L'audience de la poésie maghrébine dans les manuels est limitée à cinq poèmes, soit 1,87% des 213 poèmes recensés pour l'ensemble des littératures considérées : ils sont signés par Abdellatif Laâbi Nabile Farès et Youssef Sebti, encore y intégrons-nous des traductions de Mahmoud Darwich, poète palestinien d'expression arabe, et de Abdallah Zrika, poète marocain.

Pourtant, la production en la matière est abondante. En effet, si l'on se fie aux statistiques de Jean Déjeux, elle a atteint, de 1945 à 1990 inclus, 677 recueils de poèmes pour 369 poètes[90]. Ne sont pris en considération dans les chiffres avancés ni la qualité des textes, ni la renommée de certains auteurs, ni encore ceux qui passent inaperçus : de nombreux recueils n'ont en fait de poétique que le nom car des auteurs ont fait des vers, ont « *versifié, mais n'ont pas atteint l'état de grâce poétique, avec la plongée dans les profondeurs de l'inconscient, le regard au-delà de l'horizon et surtout le langage et les images qui transfigurent la réalité* »[91].

Sans céder à l'apologie non plus, il faut admettre tout de même que sur cette production poétique, des recueils reconnus par leurs qualités thématiques et esthétiques existent bel et bien, et de ce fait méritent d'être étudiés dans l'institution scolaire marocaine. Mais, dans l'état actuel des choses, ce n'est pas le cas : la poésie maghrébine n'est pas prisée par les pédagogues. Les raisons de cet état de fait méritent d'être examinées.

---

[90] Jean Déjeux, *La Littérature maghrébine d'expression française*, *Op.cit*., 67.
[91] Jean Déjeux, *Maghreb-Littératures*…*Op.cit.,* p. 83.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

En effet, les concepteurs des programmes appartiennent au corps des enseignants ; ils ont donc reçu leur formation académique et/ou professionnelle dans les universités. Or, dans les différents dispositifs de formation, la poésie n'a pas de place notable dans les études littéraires maghrébines ; dans les établissements de formation tels que les ENS et les CPR, elle est pratiquement inexistante. Nous reviendrons sur ce point plus loin, signalons cependant que « la tradition de la poésie d'expression française » remonte au début du siècle, précédant « le genre romanesque »[92]. Il n'y a donc pas lieu de la soumettre à ce genre de mutilation. « Nulle part au Maghreb, il n'y eut un mouvement poétique aussi marquant que celui de la revue *Souffles* (1966-1969). D'autre part, l'évolution de la situation politique et idéologique mondiale et même maghrébine fait qu'il est inutile de continuer à « jeter dans l'aire de la subversion » des poètes comme Loakira, Nissaboury et autres.

Combien de temps faut-il encore pour qu'ils soient introduits dans les programmes scolaires ? Pour ce qui est de la poésie française, Baudelaire, Verlaine, Rimbaud et Mallarmé n'ont pas été élus facilement pour faire leur entrée dans l'institution scolaire française : ils sont définitivement recalés dans les manuels en usage dans les établissements entre 1872 et 1923[93]. Ce qui montre que l'écriture ou le style de l'écrivain ne sont pas toujours déterminants dans la réception ; le choix s'opère sur des bases morales et éducatives.

[92] Voir à ce sujet les différents ouvrages de Jean Déjeux.

[93] Voir, Emanuelle Fraisse. « L'invention d'une littérature scolaire : les manuels de morceaux choisis de 1872 à 1923 », *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 59, juillet-septembre 1985, pp. 108-09.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

L'audience du genre dramatique maghrébin, contrairement au théâtre français qui fournit 93 textes aux programmes scolaires marocains, n'est pas meilleure : son absence est flagrante dans l'institution scolaire. Il est permis d'avancer que les pièces maghrébines, même si elles existent, ne sont lues que par un public très restreint. Les arguments pour marginaliser ces littératures, comme le souligne fort à propos Christiane Achour, ne manquent pas : d'une part, l'insuffisance de leur impact car elles n'auraient pas encore fait « les preuves de leur *légalité » « elles seraient plus des documents que de véritables œuvres d'art* » ; d'autre part, elles seraient inaptes à l'universalité« elles se cantonneraient dans l'évocation de problèmes trop spécifiques et ne parviendraient pas comme les « vraies » littératures à dire la condition universelle et donc à susciter la motivation d'un large public[94].

Quoi qu'il en soit les littératures maghrébines font l'objet de nombreuses recherches dans différentes institutions à travers le monde. Au Maghreb, elles sont restées peu connues, notamment au niveau de l'enseignement secondaire jusqu'à la fin du siècle dernier où elles ont trouvé officiellement une place, au niveau des programmes scolaires du secondaire qualifiant (lycées), avec l'introduction de la lecture intégrale. *La Boîte à merveilles* de Ahmed Sefrioui, *La Civilisation, ma mère !...* de Driss Chraïbi et *Il était une fois un vieux couple heureux* de Mohammed Khair-Eddine, comme nous l'avons signalé, sont, sur le plan de l'analyse purement quantitative, les récits dominants. Mais quelle(s)

[94] Cf., Christiane Achour. « Monsieur Jourdain ou Caliban ? Centre et périphérie dans les corpus des textes littéraires au Maghreb », *Le Français dans le monde* n° 189, novembre-décembre 1984, pp. 87-88.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

lecture(s) les concepteurs des manuels en donnent-ils ? A travers quelles consignes ? Quelles sont les approches critiques privilégiées ?

Ces questions et bien d'autres liées à la réception proprement dite feront l'objet d'un examen dans les chapitres suivants de la présente recherche.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Chapitre III

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Le discours des manuels sur les littératures maghrébines

Nous avons abordé dans les chapitres précédents le degré de représentativité des littératures maghrébines dans les programmes scolaires marocains. Mais il faut dépasser l'analyse d'ordre quantitatif pour des questions sur la perception que les concepteurs des manuels se font des littératures maghrébines et l'usage auquel ils soumettent les textes littéraires qui en sont représentatifs, les dispositifs proposés aux élèves aussi bien qu'aux enseignants. C'est ce que nous nous proposons de faire. Pour l'atteinte de cet objectif, nous interrogerons les présentations faites des littératures maghrébines dans les différentes éditions, les textes, leur thématique, les questionnaires d'accompagnement et les outils d'analyse proposés aux élèves.

La présentation des littératures maghrébines dans les manuels

Toutes les éditions des manuels destinés aux élèves du secondaire qualifiant (lycée) comportent une présentation des littératures maghrébines, ce qui n'a jamais existé auparavant (dans les années 60-90)[95]. C'est dire que l'enseignement de la langue française a changé de statut : de l'aspect purement linguistique à la dimension culturelle. La présentation est constituée généralement d'une introduction générale, des genres littéraires, des étapes, des courants et des

[95] Voir Lahcen Benchama, *Recherches sur l'enseignement du françaisdans le Maroc contemporain-Le cas des textes littéraires français et francophones*, thèse de doctorat, Université Paris-Sorbonne IV, 1996.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

grands thèmes de la littérature maghrébine. Une seule se démarque par rapport aux autres dans la mesure où elle appréhende autrement cette présentation. Ainsi, en fonction des objectifs tracés pour l'étude de *La Boîte à merveilles* de Sefrioui, se trouvent mis en relief les éléments suivants :le biographique formes et enjeux, les écritures biographiques. Ces précisions d'ordre terminologique sont suivies d'une introduction à la littérature maghrébine où l'on essaie de la présenter selon un ordre chronologique en trois étapes : des années 50 aux années 80. On fait une place particulière à la littérature féminine suivie des perspectives de la littérature maghrébine. Ces remarques faites, il faut constater que toutes ces éditions, pour ce qui est l'introduction générale aux littératures maghrébines, se présentent, sur le plan de la forme, comme le Lagarde et Michard. Que l'on nous permette d'en reproduire un exemple[96]

[96] Voir Mustapha Laabou, *Lire facilement mes œuvres 1ère année du cycle du baccalauréat*, Salé, Imprimerie Beni Snassen, 2005, pp. 207-209.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Tableau 19

Tableau chronologique des principaux événements politiques

Année	Evénements historiques	Littératures (auteurs, œuvres)
1912-1949	Instauration du protectorat français au Maroc Pénurie alimentaire Misère, forte émigration rurale, Lutte pour l'indépendance	Ahmed Sefrioui, *Le Chapelet d'ambre*
1952	Emeutes à Casablanca	
1954		Driss Chraïbi, *Le Passé simple* Ahmed Sefrioui, *La Boîte à merveilles*
1955	Retour de Mohamed V, exilé en 1953	Driss Chraïbi, *Les Boucs*
1956	Indépendance du Maroc (3 mars)	Driss Chraïbi, *L'Ane*
1958	Réformes économiques, sociales et politiques	Driss Chraïbi, *De Tous les horizons*
1961	Mort du roi Mohammed V (26 février) Avènement du roi Hassan II	Driss Chraïbi, *La Foule*
1962	Référendum qui institue le multipartisme et la séparation des pouvoirs. Emeutes populaires à Fès, Rabat et casablanca	Driss Chraïbi, *Succession ouverte*
1965	Assassinat du leader du parti socialiste marocain à Paris (Ben Barka)	
1967		Mohammed Khair-Eddine, *Agadir.* Abdallah Laroui, *L'Idéologie arabe contemporaine.*
1968		Mohammed Khair-Eddine, *Corps négatif, Soleil arachnide* Abdelkébir Khatibi, *Le Roman maghrébin.* Zaghloul Morsy, *D'un soleil réticent.*
1969		Abdellatif Laâbi, *L'OEil et la nuit.*
1970		Mohammed Khair-Eddine, *Moi l'aigre.*
1971	Première tentative de putch militaire à Skhirat (Juillet)	Abdelkébir Khatibi, *La Mémoire tatouée.*
1972	Deuxième tentative de putch. Sévère répression	Driss Chraïbi, *La Civilisation, ma mère !*

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

1973		Mohammed Khair-Eddine, *Le Déterreur.* Tahar Ben Jelloun, *Harrouda.* Abdelkébir Khatibi, *Le Prophète voilé.* Ahmed Sefrioui, *La Maison de servitude.*
1975	La Marche verte pour la récupération pacifique du Sahara marocain occupé par les Espagnols	Driss Chraïbi, *Mort au Canada.* Mohammed Khair-Eddine, *Ce Maroc.*
1976		Tahar Ben Jelloun, *Les Amandiers sont morts de leurs propres blessures.* Mohammed Khair-Eddine, *Une Odeur de mantèque.*
1978		Tahar Ben Jelloun, *Moha le fou, Moha le sage*. Abdellatif Laâbi, *Chroniques de la citadelle d'exil*. Mohammed Khair-Eddine, *Une vie, un rêve, un peuple, toujours errants.*
1979		Abdelkébir Khatibi, *Le Livre du sang.*
1980		Edmond El Maleh, *Parcours immobile.*
1981	Emeutes populaires à Casablanca et d'autres villes.	Tahar Ben Jelloun, *La Prière de l'absent.* Driss Chraïbi, *Une Enquête au pays.*
1982		Driss Chraïbi, *La Mère du printemps.* Abdelkébir Khatibi, *Amour bilingue.* Abdellatif Laâbi, *Le Chemin des ordalies.*
1983		Tahar Ben Jelloun, *L'Ecrivain public.* Edmond El Maleh, *Ailen ou la nuit du récit*. A. Serhane, *Messaouda.*
1984		Mohammed Khair-Eddine, *Légende et vie d'Agoun Chich.*
1985	Levée de la censure Modernisation du pays Libération des prisonniers politiques Reconnaissance des partis d'opposition dont l'Istiqlal	Tahar Ben Jelloun, *L'Enfant de sable.* Abdellatif Laâbi, *La Brûlure des interrogations.*
1986	Continuation de ces mesures	Driss Chraïbi, *Naissance à l'aube.*

		Edmond El Maleh, *Mille ans un jour.* A.Serhane, *Les Enfants des rues étroites.*
1987	Continuation de ces mesures Acte de candidature pour rejoindre la communauté européenne	Tahar Ben Jelloun, *La Nuit sacrée*. Prix Goncourt décerné à Tahar Ben Jelloun
1990	Création du Maghreb arabe (UMA) : Maroc, Tunisie, Algérie, Libye et Mauritanie.	Tahar Ben Jelloun, *Jour de silence à Tanger.* Edmond El Maleh, *Le Retour d'Abou El Haki.* Abdelkébir Khatibi, *Un été à Stockholm.*
1991		Tahar Ben Jelloun, *Les Yeux baissés.* Driss Chraïbi, *L'Inspecteur Ali.*
1992	Nouvelle constitution élargissant le rôle du Parlement et la séparation des pouvoirs (septembre)	Tahar Ben Jelloun, *L'Ange aveugle.*
1993	Etude d'un projet de référendum sur l'autodétermination du Sahara d'après le plan de paix de l'ONU en 1988.	Driss Chraïbi, *Une Place au soleil.* Abdellatif Laâbi, *L'Etreinte du monde.* Tahar Ben Jelloun, *L'Homme rompu.*
1994	Le Maroc adhère au GATT.	
1996	Adoption, le 13 septembre d'une nouvelle réforme constitutionnelle, qui institue notamment une Chambre des conseillers- à côté de la chambre des représentants- et renforce les prérogatives du roi.	
1997	Premières élections législatives (Union socialiste des forces populaires, 6 sièges) Gouvernement de coalition de A. Youssfi. M. Abderrahmane Youssfi, secrétaire général de l'USFP, est nommé premier ministre d'un gouvernement d'alternance le 4 février. Driss Basri est maintenu à l'intérieur.	Driss Chraïbi, *L'Homme du livre.* Tahar Ben Jelloun, *Le Premier amour est toujours le dernier.*
1999	Mort de Hassan II Accession au trône de Mohammed VI. Décès de Hassan II le 23 juillet. Son fils Mohammed VI est intronisé le 30. Dans un discours, le nouveau roi évoque « les disparus et les victimes d'arrestations arbitraires ». Abraham Serfaty est autorisé à rentrer d'exil en septembre. La famille Ben Barka regagne le Maroc deux mois plus tard, après trente-six ans d'absence. Driss Basri est limogé le 9 novembre.	Tahar Ben Jelloun, *Les Raisins de la galère*, *Le Labyrinthe des sentiments.*

2000	Mohammed VI permet aux exilés politiques, dont Maurice Sarfati, Lafqih Basri … de revenir au pays. Ouverture politique, renforcement des droits de l'Homme, liberté d'expression, réformes sociales, politiques et économiques. Partisans et adversaires de la réforme prévue du code de la famille défilent le 12 mars, les uns à Rabat, les autres à Casablanca. Le texte sera finalement retiré.	
2003	Le 16 mai, des attentats terroristes font 45 morts à Casablanca, dont les 12 kamikazes. Le Parlement adopte le 28 mai une loi antiterroriste. Le roi annonce « la fin de l'ère du laxisme ». Dix peines de mort sont prononcées le 11 juillet contre des membres da la salafia Jihadia, impliquée dans les attentats. Une centaine d'autres sont condamnés en août et en septembre.	
2004	Le 7 janvier, le roi accorde la grâce à 33 prisonniers politiques, dont le journaliste Ali Lmrabet, et annonce la création de l'instance, équité et réconciliation (IER), chargée de recueillir les témoignages des victimes des « années de plomb ». Le 16, les députés adoptent à l'unanimité l'égalité juridique entre hommes et femmes. Rabat se prononce pour une solution « définitive et globale fondée sur une large autonomie ».	
2005-2006	Lancement, par Mohammed VI, de l'Initiative Nationale du Développement Humain. Visite du roi dans les provinces du Royaume et création du Conseil Consultatif Royal pour les Affaires du Sahara Marocain.	

La première remarque, chemin faisant, c'est que ce tableau est consacré, ce qui est tout à fait légitime, à la seule littérature marocaine d'expression française. De plus, il montre que l'évolution de la situation politique et culturelle au cours du siècle dernier : personne n'aurait pu imaginer avoir, dans les années 80, un manuel comportant ces faits et événements. Ce qui nous montre que l'approche culturelle de l'enseignement et le rehaussement culturel des programmes scolaires représentent un des vecteurs de la réforme actuelle de l'éducation au Maroc ; réhabiliter la finalité culturelle de l'enseignement, notamment de la langue française semble d'une extrême urgence afin de redonner aux jeunes les repères de sens et de cohérence dont ils ont besoin pour comprendre les changements sociaux, culturels et politiques, et s'y adapter, pour donner une grille de lecture du monde, pour socialiser et pour apprendre à mieux vivre ensemble.

Cela étant, il est aisé de constater que qu'on suit de très près la méthode adoptée dans Le Lagarde et Michard. On s'inspire également de l'approche socio-historique qui est celle de Jean Déjeux dans *Littérature maghrébine d'expression française*[97]. Il faut signaler qu'une telle approche a fait l'objet de critiques de plusieurs chercheurs, notamment de Tenkoul selon qui

> *« l'histoire littéraire n'est possible aujourd'hui que si elle porte* ' délibérément au niveau des techniques, des règles' *et des formes. Que si elle prend en charge, comme le dit Roland Barthes, l'étude des fonctions littéraires, l'idée même de littérature(…).Après tant d'années de recherche, rien de cela n'a malheureusement été fait pour l'histoire de la littérature maghrébine. La plupart des travaux qui se sont penchés sur cette histoire, n'abordent la question qu'accidentellement les problèmes*

[97] Editions Naaman, Sherbrooke, Québec, Canada, 1978, pp.31-31.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

> *spécifiquement littéraires. Ceux-ci sont souvent confondus avec des questions d'ordre politique et social. Le travail de Déjeux est une illustration éloquente de cette tendance. Optant pour une démarche diachronique, notre critique réduit l'étude historique de la littérature maghrébine à une un enchaînement de périodes »*[98].

Pour en revenir à la présentation dans les manuels scolaires, on commence par une introduction générale où est donnée une définition de « la littérature maghrébine d'expression française » au singulier en fixant une date de naissance de la dite littérature:

> *« On entend généralement par la littérature maghrébine de langue française ou la littérature maghrébine d'expression française, une littérature qui est née principalement vers les années 1945-1950, dans les pays du Maghreb. Elle est issue de la Tunisie, de l'Algérie, et du Maroc et produite par des auteurs autochtones, c'est-à-dire originaires de ces pays »*[99].

Dans une autre édition de 2006, conscients des polémiques relatives à la même problématique soulevées par les spécialistes, les auteurs prennent soin de préciser que « *inscrite dans un contexte historique complexe, la littérature maghrébine d'expression française est toujours en mal de définition objective* »[100]. Néanmoins, on situe sa naissance aux alentours des années 30, en précisant que ce n'est qu'au lendemain de la deuxième guerre mondiale que la littérature maghrébine deviendra « *une forme d'expression qui s'affranchit de l'emprise coloniale pour devenir progressivement un langage littéraire individuel et autonome* »[101].

---

[98] *Littérature marocaine d'écriture française-Essais d'analyse sémiotique*, Casablanca, Afrique- Orient, 1985, p. 25.
[99] Mustapha Laabou. *Lire facilement… 1ère année…, Op.cit*., p. 204.
[100] Zohra Tolba et a*lii*, *Les Œuvres intégrales…, 1ère bac…, op.cit*., p.23.
[101] I*dem*.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Est évoquée ensuite l'histoire de la genèse de la littérature liée, comme d'habitude, à la colonisation française et aux phénomènes « d'acculturation » et « d'assimilation » qui s'ensuivirent. L'introduction aborde également l'évolution de l'écriture maghrébine chez les écrivains des différentes générations : du souci de « la correction et de la perfection où on décèle une grande préciosité », en passant par une meilleure maîtrise de la langue et partant les recherches esthétiques caractérisant les productions des années 45-55, jusqu'à la troisième génération qui acquiert, à partir de 1962, un « rapport à la langue moins honteux » : «Refusant les limites d'une culture étroite et étriquée, les écrivains investissent la langue apprise de références nouvelles »[102].

La périodisation : « Les étapes de la littérature maghrébine »

Dans les différents manuels examinés, la périodisation est la même sous différentes formulations. Les étapes telles que définies par les critiques spécialistes des littératures maghrébines tels que Abdelkébir Khatibi[103], Jean Déjeux[104], Jacqueline Arnaud[105], Marc Gontard[106] et autres sont reprises d'une édition à l'autre. Sont distinguées trois générations littéraires différentes : « avant 1945 ; après 1945 et après 1962 ».

---

[102] Mustapha Laabou, *Lire facilement… 1ère année…, Op.cit*., p. 205.
[103] *Le Roman maghrébin*, Paris, Maspéro, 1968.
[104] *Littérature maghrébine…, Op.cit.*
[105] *Recherches en littératures maghrébines. Origines et perspectives-Le cas de Kateb Yacine*, Paris, L'Harmattan, 19…, Publisud, 1991.
[106] *La Violence du texte, op.cit.*

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Avant 1945

On fait état de l'émergence en Algérie française de la première génération d'écrivains algériens d'expression française inaugurée, en 1920, par le premier récit intitulé, d'après les concepteurs des manuels, Ahmed ben Mostapha (*sic*) de Si Ben Ahmed Bencherif : « Le premier roman fut écrit par Ben Si Ahmed Bencherif ; il s'intitule *Ahmed Ben Mostapha* (*Sic*) »[107].

Le mérite de cette introduction est d'avoir situé la naissance de la littérature maghrébine d'expression française aux alentours des années 1920 en évitant cet écueil consistant à ne tenir compte que des productions datant des années 50 et dénoncé, par ailleurs, par Jean Déjeux en ces termes :

> « *La plupart du temps la critique ne parle que des auteurs apparus durant les années 50, oubliant ceux qui les ont précédés soit parce qu'on ne trouve plus leurs œuvres soit parce que, comme il a été écrit, ils avaient « le regard assimilé ». Ils sont donc ainsi voués aux gémonies, considérés comme des égarés dans le contexte de l'idéologie coloniale dominante. De nos jours, cependant, l'un ou l'autre de ces critiques tente de les « récupérer », d'avancer même qu'ils étaient nationalistes à leur façon.* »[108].

Selon notre critique, excepté des romanciers comme Ali El Hammami et Malek Bennabi dans le courant explicitement nationaliste, les autres romanciers se situent dans un courant littéraire de « mimétisme, d'acculturation ou même d'assimilation politique (tout en demeurant musulmans, algériens, les deux termes étant alors équivalents) »[109]. Les romanciers nous présentent, nous dit Jean Déjeux, des héros-symboles dans des aventures ambiguës. Ainsi Ben Chérif

---

[107] Voir Mustapha Laabou. *Lire facilement… 1ère année…, Op.cit.*, p.205 ; *Lire facilement… 2ème année…, Op.cit.*, p. 154.

[108] Jean Déjeux. *Maghreb-Littératures…Op.cit.*, p. 27.

[109] *Ibid.*, p. 28.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

(sans le prénom : Mohammed, mais en sous-titrant « Caïd des caïds ») publie en 1920 *Ahmed Ben Mostapha goumier*,[110] à résonance autobiographique sauf la fin. Le roman se clôt sur la mort du héros : il est resté le même tout en mourant chez l'autre, à l'étranger. L'auteur était capitaine de l'armée française et il avait écrit « pour exalter la gloire d'une nation qui a su réveiller les élans chevaleresques d'un peuple jadis endormi »[111].

Il convient de signaler que le titre donné par les concepteurs des manuels n'est pas exact, ce qui nous montre que les informations données ont un caractère très approximatif. Mais on prend soin de préciser qu'il n'est pas possible de trouver l'équivalent de cette génération de romanciers en Tunisie ; au Maroc ? Non plus.

Après 1945

Pour cette période, on cite, s'agissant de l'Algérie, comme romanciers qui se font remarquer ceux qui sont issus de la Kabylie : il s'agit de Mouloud Feraoun, de Mouloud Mammeri, de Mohammed Dib et de Kateb Yacine, alors que Albert Memmi est représentatif de la Tunisie ; Ahmed Sefrioui et Driss Chraïbi sont les incontournables, à cette époque là, dans le cas du Maroc :

> « *En Kabylie, plusieurs écrivains se font remarquer, dont le plus important est Mouloud Feraoun (1913-1962) avec* Le Fils du pauvre *et Mouloud Mammeri (1917- 1989) avec* La Colline oubliée *et Le* Sommeil du juste. *A l'Ouest, Mohammed Dib, né en 1920, fait vivre avec réalisme des personnages du petit peuple des villes et des campagnes dans sa trilogie Algérie. Kateb Yacine (1929-1989), à l'Est du pays, écrit* Nedjma, *roman où la quête du passé,*

[110] Les manuels donnent un titre incomplet.

[111] *Ibid*., p. 32.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

> *l'amour et le mythe de l'origine, favorisent par une écriture nouvelle la recherche d'un Maghreb qui doit surgir du chaos de l'Histoire* »[112].

C'est ce qui se trouve repris, sous le titre « les années 1950-1960 », dans d'autres termes dans une autre édition :

> « *Les premiers romans maghrébins de langue française sont surtout l'expression d'un malaise. Ecartelés entre deux cultures (la culture maghrébine dans toute sa diversité et le monde de la langue française), des auteurs comme Driss Chraïbi, Mohammed Dib, Ahmed Sefrioui, Kateb Yacine développent une vision qui est avant tout une tentative de réappropriation de soi, une quête d'une authenticité en perte* »[113].

Dans *Bien lire mes œuvres au Bac*, on opte pour une approche plus simpliste : on situe « l'origine et la genèse de cette littérature après la seconde guerre mondiale en indiquant qu'elle « est restée étroitement liée à la lutte pour l'indépendance » ; elle « fut donc (précise-t-on) une littérature d'essence et à vocation nationalistes (*sic*) » [114]. On fait, dans ces conditions, table rase de la périodisation et des courants distingués, dans ces littératures issues du Maghreb, par les critiques. Les auteurs retiennent une autre typologie, dans ce qu'ils ont appelé une « approche historique », en opérant la distinction suivante : la littérature des indépendances, la littérature post coloniale (l'adaptation au nouveau contexte), la littérature de l'exil, de l'errance, de la quête d'une identité, de l'émancipation de la femme et la littérature qui tend vers une « réflexion sociologique et philosophique. On donne comme exemple de « ce dernier courant » *Il était une fois un vieux couple heureux* de Mohammed Khair-Eddine.

---

[112] Voir Mustapha Laabou. *Lire facilement… 1ère année…, Op.cit.*, p.205 ; *Lire facilement… 2ème année…, Op.cit.*, p. 154.

[113] Zohra Tolba et a*lii*. *Les Œuvres intégrales…, 1ère bac…, op.cit.*, p. 23.

[114] Mohamed Malki et *alii*. *Bien lire mes œuvres au bac. 2ème année du cycle du baccalauréat*, Rabat, Nadia Edition, 2007, p. 91.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Cette vision réductrice pourrait trouver son origine dans la volonté de simplifier le discours sur les littératures maghrébines. On peut également avancer l'hypothèse d'une importance accordée à la critique textuelle plutôt qu'aux conditions d'émergence de l'œuvre. Certes, cette optique est tout à fait légitime, mais à condition qu'on ne donne pas de contre vérités sur les littératures. En tous les cas, le choix de ce que les auteurs du manuel examiné rangent sous l'appellation « certaines figures célèbres de cette littérature » est tout à fait arbitraire ; une place importante est accordée à certains auteurs alors que d'autres n'y figurent qu'accessoirement : on y cite par ordre chronologique 21œuvres pour 11 écrivains dont 3 femmes[115]. Nabile Farès est le plus prisé par le nombre de titres qui lui reviennent, soit 8 ouvrages cités[116].

Les genres littéraires

Les autres éditions consacrent une partie de leurs présentations aux genres adoptés par les écrivains maghrébins en classant l'essai comme étant le premier produit car « il offrait à l'auteur une tribune d'où il pouvait revendiquer une place dans l'espace colonial »[117]. Dans l'optique des concepteurs, lorsque l'écrivain éprouvait le besoin de contribuer à un débat culturel ou politique, il avait recours à l'essai. Mais on apporte quand même, du moment qu'il est question de littérature donc prioritairement d'ouvrages de fiction, des précisions

---

[115] On les cite par ordre chronologique en commençant en 1947 par M.L. Taos Amrouche et en terminant en 1994 par Nabile Farès.

[116] On peut citer, dans le cas des autres, par ordre de croissance, Driss Chraïbi (2 titres) ; Mohammed Dib (2) Kateb Yacine (2 titres) ; Mouloud Feraoun (1) ; Albert Memmi (1) ; Rachid Boudjdra (1) ; Tahar Ben Jelloun (1) ; M.L.Taos Amrouche (1) ; Assia Djebar (1) et Souad Guellouz (1).

[117] Mustapha Laabou. *Lire facilement mes œuvres- 2ème année du cycle du baccalauréat, Op.cit.*, p. 153.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

sur les formes narratives qui restent les plus fréquentées : « La nouvelle et le roman comportent souvent les traces du conte ou d'autres genres traditionnels ». Si on dépasse le substrat culturel de ces genres, on doit noter la diversité des narrations qui prennent pour sujet une vie exemplaire, la vie même du narrateur (autobiographie posant le problème de l'identité et de l'assimilation), les faits quotidiens de la société permettant la proposition d'une « autre image du Maghreb différente de l'image colportée par le colonisateur ». Les concepteurs des manuels affirment, en outre, qu'avec Mohammed Dib, Driss Chraïbi, Mouloud Mammeri, Mouloud Feraoun, ces narrations « acquièrent l'ampleur de romans classiques ». Enfin, relativement aux autres genres, on cite la poésie comme étant une composante essentielle des littératures maghrébines d'expression française, contrairement au théâtre qui n'a pas connu un succès similaire, les dramaturges ayant opté pour l'écriture en langue arabe. Ce qui est d'ailleurs vrai ; la production de Kateb Yacine constitue un exemple caractéristique de cette pratique en dialectal.

Tel est donc le discours que les manuels scolaires véhiculent sur les littératures maghrébines. Il est vrai que certains pèchent par excès de réductionnisme comme certains exemples cités, mais dans la majorité des cas, il s'agit, en fait, de la reprise des idées des critiques ayant consacré leurs recherches au patrimoine littéraire maghrébin, cela est particulièrement notable pour la périodisation, les thèmes et les genres définis par les chercheurs connus dans le domaine. Si tel est le cas pour la présentation des littératures maghrébines, qu'en

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

est-il de la pratique réelle des textes ? Quel usage en fait-on ? Quel horizon d'attente veut-on créer chez les apprenants lecteurs ?

Ce sont ces questions qui feront l'objet d'un examen dans le chapitre suivant.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Chapitre IV

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Réception de La Boîte à merveilles de Sefrioui et de Il était une fois un vieux couple heureux de Khair-Eddine

Nous avons abordé dans les chapitres précédents le degré de représentativité des littératures maghrébines dans les programmes scolaires marocains. Mais il faut dépasser l'analyse d'ordre quantitatif pour des questions sur la perception que les concepteurs des manuels se font des littératures maghrébines et l'usage auquel ils soumettent les textes littéraires qui en sont représentatifs, les dispositifs proposés aux élèves aussi bien qu'aux enseignants. C'est ce que nous nous proposons de faire. Pour l'atteinte de cet objectif, nous interrogerons les présentations faites des littératures maghrébines dans les différentes éditions, les textes, leur thématique, les questionnaires d'accompagnement et les outils d'analyse proposés aux élèves.

Après avoir essayé de déterminer, à travers le discours des concepteurs des manuels et des instructions officielles, la place des littératures maghrébines en général, nous nous proposons d'examiner la réception consacrée à deux romans d'auteurs maghrébins inscrits aux programmes des lycéens, à savoir *La Boîte à merveilles* de Sefrioui et *Il était une fois un vieux couple heureux* de Khair-Eddine. Quel(s) usage(s) les auteurs en recommandent-ils ? Quelle perception

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

envisage-t-on de donner de ces textes ? Quelle est en fait leur réception de la part des pédagogues ? Celle qu'on veut transmettre aux apprenants à travers ces directives de lecture ? Quels sont aspects privilégiés pour l'appréhension de ces textes ? L'analyse des dispositifs pédagogiques proposés pour l'étude nous permettra d'apporter une réponse à ces questions, notamment l'analyse des questions et questionnaires accompagnant ces textes car les enseignants, dans la plupart des cas, s'appuient sur ces outils proposés dans les manuels pour bâtir leur enseignement en classe ; ils se contentent de répondre aux questions que ces appareils comportent. Ce sont donc ces questionnaires qui nous permettent de cerner la réception des littératures maghrébines de la part des enseignants, des représentations qu'ils désirent inculquer aux élèves. C'est fort à propos que Michel Charolles remarque que :

> « *(…) les questionnaires qui figurent dans les recueils de morceaux choisis sont (…) intéressants d'un point de vue pédagogique, ils offrent une image des interrogations à l'encontre de la littérature que l'institution scolaire considère comme légitimes. En effet, même si les enseignants les rejettent ou les ignorent, les questions des manuels dessinent du simple fait qu'elles sont là, les grandes lignes du discours qu'il faudrait tenir sur la littérature(…) ou au minimum, un certain niveau d'entrée dans les textes qui a tôt fait de se transformer en une sorte de norme rejaillissant fatalement sur les pratiques.* »[118]

L'étude de la réception des textes littéraires, à travers les dispositifs pédagogiques, l'analyse des questionnaires notamment est d'un intérêt scientifique évident : elle peut être révélatrice des changements, de l'évolution s'opérant dans le champ des interrogations que l'institution prévoit à l'égard du

[118] Charolles (M.). « Questions et questionnaires dans deux manuels scolaires », *Cahiers du C.R.L.E.F* N° 25, février 1987, p. 58.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

fait littéraire. Ces interrogations suivent-elles l'évolution des théories relatives à la lecture des textes littéraires ?

La lecture de *La Boîte à merveilles*

La Boîte à merveilles, comme nous en avons fait état, est un roman proposé en vue de la lecture intégrale pour les classes de 1ère année du bac. Dans la première édition[119], le récit est soumis à une étude thématique : 12 chapitres sont proposés à la lecture suivis d'un ensemble de 181 questions réparties sur 55 pages. L'analyse de ces questions montre qu'elles se rapportent généralement à la thématique développée dans le récit ; les thèmes dominants sont « les souvenirs d'enfance liés au bain maure, à l'école coranique, à l'achoura, au mariage et aux traditions qui y sont liées, à la polygamie ». Quelques rares questions concernent la forme du roman comme la technique narrative, l'emboîtement du récit, le champ lexical et les figures de style. Avant d'aborder toutes ces questions, notons que les auteurs fournissent une introduction à *La Boîte à merveilles* ; elle comprend des indications sur « la vie de l'auteur », « le genre », « les personnages de l'œuvre », son « schéma narratif » et « l'emboîtement du récit dans le roman ».

Le genre autobiographique

Pour ce qui est du genre, le récit est présenté comme autobiographique, avec une définition provenant de l'ouvrage de Philippe Lejeune *Le Pacte*

[119] Voir Jeanne Bucher, Adèle Natan. *Œuvres et analyses, 1ère année du cycle du baccalauréat de l'enseignement secondaire qualifiant*, Imprimerie Beni Snassen, Salé, Maroc, 2003.

autobiographique[120]. On prend soin de donner les précisions sur « la fusion de l'auteur-narrateur personnage dans ce genre » et sur les raisons motivant la production du genre autobiographique : « *l'auteur à un moment de sa vie éprouve le besoin de révéler ce qu'il a de plus intime à autrui, soit pour se justifier, soit pour s'apaiser, soit pour instruire ou tout simplement pour se chercher soi-même*. »[121]

Pour mieux visualiser les traits distinctifs du genre, les concepteurs du manuel proposent une grille aux élèves :

Genre	**La forme**	**Le thème**	**L'auteur**
L'autobiographie	Un récit en prose	L'auteur parle de lui-même et de sa vie	Il y a fusion entre l'auteur-narrateur L'auteur : celui qui écrit le livre Le narrateur: celui qui raconte l'histoire Le personnage : protagoniste dans l'histoire Auteur = narrateur = personnage.

[120] « Le récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité », Editions du Seuil, 1975, p.14.

[121] Jeanne Bucher, Adèle Natan. *Œuvres et analyses, 1ère année du cycle du baccalauréat de l'enseignement secondaire qualifiant, Op.cit*., p. 4.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Il va de soi que la grille reprend les quatre conditions qui doivent, selon Lejeune, fonder le genre autobiographique :

- La forme du langage qu'est un récit en prose sans pour autant exclure la possibilité d'une poésie autobiographique et sans oublier également le discours et la place qu'il occupe dans la narration autobiographique.
- Le sujet traité : c'est la vie individuelle et l'histoire de la personnalité de l'auteur qui adresse un témoignage au public qui connaît l'auteur par son œuvre en vue de la perpétuation de son souvenir dans la mémoire des hommes, ou bien comprendre sa vie et lui trouver une cohérence ou encore légitimer sa vie et tenter de l'instituer comme modèle. Encore faut-il signaler que toute autobiographie contient une part de l'histoire sociale et politique.
- La position du narrateur qui s'identifie au personnage principal en inscrivant son récit dans une position rétrospective.

Il faut remarquer que ces conditions ne présentent pas le même degré de pertinence du fait qu'elles sont inégalement contraignantes. Il est licite dans ces conditions de parler de dominante, de proposition et même de hiérarchie plutôt que dans le sens normatif du terme « condition ».

Cependant, au-delà de la nature du récit et de son registre temporel, Lejeune insiste davantage sur l'attestation de l'identité du narrateur, du héros et de l'auteur comme le trait distinctif et le critère définitoire qui permet d'opposer

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

l'autobiographie, et avec elle les autres formes de littérature intime (mémoires, journal intime, roman autobiographique, etc.).

Ces éléments théoriques précisés, il faut constater que les concepteurs des manuels, ont recours également à d'autres notions.

Schéma narratif du texte

Il en est ainsi du schéma narratif explicité dans l'introduction à l'œuvre de Sefrioui. On reprend les outils développés, à partir de la linguistique structurale, aussi bien par Todorov que par Genette, pour ce qui des travaux sur la narratologie[122]. D'où des explications du genre :

*« **Etat initial** : l'auteur-narrateur-personnage vit avec ses parents. Force transformatrice : le père du narrateur décide d'acheter les bracelets 'lune-soleil' à sa femme.*

***Dynamique de l'action** : les péripéties de la Joutéya, l'achat des bracelets et la perte du capital de son affaire par le père.*

***Force résolutive** : la décision du père à travailler aux environs de Fès pour se faire un capital et monter de nouveau son affaire.*

***Etat final** : le retour triomphal du père et la famille de nouveau réunie. »*[123]

---

[122] Voir Gérard Genette, *Figures I, II et III,* Points, Seuil, 1972, voir en particulier *Figures II*, les chapitres de "Discours du récit, essai de Méthode", p.65 ; T. Todorov, *Poétique* (Qu'est-ce que le structuralisme ?), Points, Seuil.1973 , Revue Communications, numéro 8, réédité en collection Points, Seuil ; Vladimir Propp, *Morphologie du conte*, collection Points, Seuil.1971

[123] Jeanne Bucher, Adèle Natan, *Œuvres et analyses, 1ère année du cycle du baccalauréat de l'enseignement secondaire qualifiant, Op.cit*., p.5.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

L'accent est également mis sur l'emboîtement du récit dans *La Boîte à merveilles* : « *l'auteur-narrateur-personnage raconte son enfance* » et « *les narrateurs relais* » comme la mère du narrateur Lalla Zoubida qui raconte la scène du bain ou bien les malheurs de Rahma, laquelle a perdu sa fille Zineb en voulant se rendre au baptême de sa sœur[124]. D'ailleurs certaines questions sur les chapitres IV et V, par exemple, se rapportent à ces éléments :

« *Quel est le procédé narratif utilisé dans le passage : 'Ma mère racontait … la dispute' ? Quelle est la caractéristique principale du récit dans ce chapitre ? Relevez l'emboîtement du récit dans ce chapitre* »[125].

Mais si l'on excepte ces consignes sur la forme du récit, l'on se rend compte que la plupart des autres questions, comme nous l'avons déjà fait remarquer, ont trait à la thématique, à la langue et au style.

A ce propos, il convient de signaler que les concepteurs des manuels sont largement influencés, dans l'élaboration de leurs questionnaires, par la réception fixée pour l'œuvre de Sefrioui par les critiques des années 60 ; selon ces critiques les œuvres de Sefrioui :

> *« ne dérangeaient rien. Elles décrivaient une vie quotidienne en hibernation, s'y complaisaient, « des états d'âme » qu'appréciait beaucoup le public étranger friand d'exotisme serein et d'orientalismes. Ce monde figé où triomphe l'anecdotique, « la description haute en couleurs » étaient mû par divers complexes et surtout par le besoin d'exercice de style : ' un magicien de la langue française', dira à ce propos un critique bien protecteur. Ahmed Sefrioui ne demandait pas plus que cette consécration par un diplôme d'honneur et de mérite. »*[126]

---

[124] *Idem*.

[125] *Ibid*., p. 20.

[126] Abdellatif Laâbi. « Défense du *Passé simple* », *Souffles* n° 5, février, 1967, p. 19.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

En fait, le reproche adressé à l'écriture de Sefrioui est d'être folklorique, de s'en tenir à la description de la vie quotidienne par le recours aux stéréotypes propres à la littérature exotique : l'Achoura, l'école coranique, le bain maure, les scènes de marchandage au Souk et celles des commérages des voisines, de leurs disputes, la voyante… Ce sont justement ces thèmes qui sont mis en valeur dans les explications données aux élèves ; peut-être faut-il voir là la volonté d'inculcation aux apprenants des valeurs traditionnelles d'un monde dégradé ? On rejoint ainsi la position de Marc Gontard, lequel reconnaît à Sefrioui, même s'il lui reproche son manque évident de maturité[127], d'avoir donné à la culture marocaine « *une vision de l'intérieur qui s'opposait au regard folklorisant de 'l'exote'* », par l'intégration de « *la culture populaire orale dans l'écriture* »[128]. C'est ce que Charles Bonn, Naget Khadda et Abdallah Mdarhri-Alaoui ont repris longtemps après

> *« Renversant les pôles d'allocution (se faisant sujets et non plus uniquement objets du discours romanesque) Feraoun, Mammeri, Dib, bientôt suivis de Haddad, Assia Djebar et du Marocain Ahmed Sefrioui, introduisent sur la scène romanesque un indigène non stéréotypé, représenté selon une vision du dedans sympathique et/ou démystifiante qui, en elle-même déjà, permet au colonisé d'échapper à l'expropriation ultime de l'être qui le désignait à la mort. »*[129]

Dans la deuxième édition cette position est claire ; nous nous permettons d'en donner l'exemple de 2 extraits suivis de questions allant dans le même sens:

---

[127] « Il est vrai (…) que le regard de Sefrioui sur la société n'est jamais critique, bien au contraire ses récits baignent dans une atmosphère de religiosité et de soumission absolue à l'ordre coranique.. », *Violence du texte*, Paris, Rabat, L'Harmattan/ Smer, 1981, p. 14.
[128] *Idem*.
[129] Voir Charles Bonn, Naget Khadda et Abdallah Mdarhri-Alaoui, *La littérature maghrébine de langue française*, Ouvrage collectif, Paris, EDICEF-AUPELF, 1996.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Extrait 1

« Le toit de tuiles vertes qui couvre le mausolée, se dressait dans un tendre azur où batifolaient des nuages blancs et roses aux formes capricieuses. Sur les marches de l'entrée principale, des femmes, assises à même le sol, devisaient entre elles, mâchaient sous leur voile de la gomme parfumée, interpellaient leurs enfants qui jouaient dans la poussière. Elles se serrèrent pour nous laisser un étroit passage.

Nous nous trouvâmes bientôt dans une cour qui me parut immense. Au centre traînaient quatre vaisseaux en terre cuite remplis d'eau. Ma mère trouva un gobelet et me fit boire. Elle se versa un peu de liquide dans le creux de la main, me passa les doigts sur le visage, les yeux ; les jointures des mains et sur les chevilles. Tout en procédant à ce rituel, elle marmonnait de vagues prières, des invocations, me recommandait de rester tranquille, rappelait à Lalla Aîcha telle ou telle péripétie de notre promenade. Je subissais tout cela avec ma patience coutumière. Je me tortillais le cou pour regarder une armée de chats qui se livraient à une folle sarabande à l'intérieur de ce temple étrange. Au-delà de cette cour s'ouvrait la zaouia. De chaque côté d'une pièce carrée où se dressait le catafalque de leurs maux, vivaient là avec leurs enfants, attendant la guérison.

En arrivant devant le catafalque, Lalla Aïcha et ma mère se mirent à appeler à grands cris le saint à leurs secours. L'une ignorant les paroles de l'autre, chacune lui exposait ses petites misères, frappait du plat de la main le bois du catafalque, gémissait, suppléait, vitupérait contre ses ennemis. Les voix montaient, les mains frappaient le bois du catafalque avec plus d'énergie et de passion. Un délire sacré s'était emparé des deux femmes. Elles énumeraient tous leurs maux, exposaient leurs faiblesses, demandaient protection, réclamaient vengeance, avouaient leurs impuretés, proclamaient la miséricorde de Dieu et la puissance de Sidi Ali Boughaleb, en appelaient à sa pitié. Epuisées par leur ferveur, elles s'arrêtèrent enfin. La gardienne du mausolée vint les complimenter sur leur piété et joindre ses prières aux leurs.

-Vos vœux seront exaucés et vos désirs comblés, dit-elle pour conclure. Dieu est généreux, il soulage les souffrances et panse toutes les blessures. Sa bonté s'étend à toutes les créatures. N'est-ce pas un signe de Sa bonté de nous avoir envoyé des Prophètes pour nous détourner de la voie du Mal et nous indiquer le chemin du

Paradis ? C'est un effet de sa générosité de nous avoir révélé par l'intermédiaire de Notre-Seigneur Mohammed (le salut et la paix soient sur lui) sa parole très vénérée qui nous enseigne les vertus capitales : la charité, l'amour des parents, le bienfait envers toutes les créatures. Ceux qui ont pratiqué ces vertus dans toute leur intégrité deviennent les amis de Dieu et intercèdent en notre faveur. Sidi Ali Boughaleb figure parmi les plus dignes. Il aimait tous les êtres et affectionnait en particulier les chats. Nous en avons actuellement plus de cinquante. On nous les amène malades, galeux et efflanqués. Peu de temps suffit pour qu'ils retrouvent la santé et la joie. Pour plaire au Saint, nous devons les nourrir et les soigner.

Ma mère fouillait dans ses vêtements. Elle ne tarda pas à sortir un mouchoir avec un gros nœud. Lentement, elle le dénoua en s'aidant plusieurs fois de ces incisives. Lalla Aïcha lui chuchota à l'oreille une phrase mystérieuse, Ma offrit à la Moqadma deux pièces d'un franc accompagnées de cette explication.

-voici pour moi et pour la chérifa qui m'accompagne.

La gardienne ouvrit ses deux mains, reçut le don et entama une longue oraison. Des femmes arrivèrent de l'extérieur et se joignirent à notre petit groupe pour bénéficier de ce moment de grâce, pour profiter de cette rosée spirituelle qui rafraîchit les cœurs.

Lentement, je me glissai hors de cet essaim de femmes pour aller caresser un gros matou étalé de tout son long contre le mur. Il me regarda de ses yeux jaunes, ronronna et m'envoya un magistral coup de griffe. Le sang gicla. Ma main se mit à me cuire atrocement. Je poussai un cri. Ma mère se précipita, folle d'inquiétude, bousculant ses voisines, buttant dans son haïk qui traînait sur le sol.

La blessure me faisait mal et je hurlais sans discontinuer. Les femmes posaient des questions, s'apitoyaient, m'offraient une orange pour me consoler, m'appelaient leur petite rose, leur bouquet de jasmin, leur petit fromage blanc. Loin de me calmer, ce tourbillon de visages me donnait le vertige. Je sanglotais à fendre l'âme. Une main mouillée se posa sur ma figure, un torchon sécha mes larmes et l'écoulement de mon nez. Le froid de cette main calma mes pleurs, mais je ne cessai pas de hoqueter le long du chemin de retour.

Extrait 2

« La rue Zenqat-Hajjama s'ouvrait à main gauche, face à l'ancien marché des esclaves. Dès l'entrée de la maison, ma mère appela Lalla Aïcha. Elle nous souhaita la bienvenue de sa chambre du deuxième étage et nous pria de monter. Elle nous attendait, assise devant sa bouilloire qui lançait des jets de vapeur. La chambre offrait l'image de la désolation. Elle suait la misère et l'ennui. Je l'avais connue en des jours meilleurs. Plus de cretonne sur les matelas, plus de carpettes aux couleurs gaies ! Les étagères de bois peint avec leur cargaison de bols de faïence et d'assiettes décorées avaient disparu, l'horloge laissait à sa place une tache claire sur le mur. Le nombre des matelas n'avait pas changé mais ils étaient bourrés de crin végétal au lieu de laine. Le crin s'était tassé, les matelas étaient froids et durs. D'ailleurs, toute la pièce paraissait froide et dure. Une sorte d'angoisse imprégnait l'atmosphère. La maison me parut morte. Les locataires silencieux se tenaient tapis, sans aucun doute dans les coins les plus sombres de leurs pièces. Un petit chat miaulait désespérément sur la terrasse. Il avait dû miauler pendant des jours. Sa voix saignait à chaque appel.

Lalla Aïcha prépara le thé. Elle le servit dans un petit plateau de cuivre jaune aux gravures effacées. Elle s'acquittait de ses devoirs d'hôtesse avec beaucoup de dignité.

Personne ne disait rien. Chacun de nous trois poursuivait son rêve particulier, s'absorbait dans ses pensées. Lalla Aïcha rompit le silence.

-Nous irons plutôt dans le quartier Seffah, le fqih de Qalklyine est en voyage dans le djebel. Il paraît qu'il a encore de la famille dans un village perdu. Sidi el Arafi que nous irons consulter est aveugle. Je tiens les renseignements de Khadouj Lalaouia qui l'a consulté deux ou trois fois. Elle m'a affirmé que tout ce qu'il avait prédit s'était réalisé point par point. J'ai de l'espoir Zoubida ; avec l'aide de ce voyant, je suis sûre d'atteindre le but. Nous sommes de très faibles créatures, le bonheur est chose fragile. Mon nid a été saccagé, je n'aurai de repos que le jour où il redeviendra ce qu'il était.

Ma mère hochait la tête, moi je soupirais parce que dans de telles circonstances il convenait de soupirer. Le silence s'établit de nouveau.

Ma mère dit enfin :

-Lalla Aïcha, j'ai, moi aussi, grand besoin de conseils. Je tremble pour ma maison, pour mon mari, pour mon fils. Quand la colère de Dieu se déchaîne sur les gens pauvres comme nous, elle les réduit en cendres. Les personnes qui « savent » nous sont d'un secours précieux. Sidi el Arafi a bonne réputation, il nous aidera sûrement. »

Les 2 extraits sont donc suivis de la mention « une description ethnographique » et des consignes de lecture suivantes :

« Une description ethnographique

1-Relevez dans les deux extraits toutes les caractérisations des lieux et des personnages qui sont typiquement marocaines.

2- Sur quels éléments le descripteur insiste-t-il ?

3 -Ces descriptions sont destinées à un lecteur européen ou marocain ? (Sic)

4 -Quelle est la visée de l'auteur à travers ces descriptions minutieuses ?

5-Peut-on dire que l'auteur a tendance à décrire de manière folklorique pour amuser les lecteurs européens avides d'exotisme ? Ou plutôt qu'il le fait par souci de réalisme ? »[130]

Le questionnaire insiste sur le problème du lecteur, sur la visée de l'auteur à travers sur ces descriptions, sur l'écriture folklorique et l'exotisme. On est en droit de nous interroger sur les intentions réelles des concepteurs des manuels : leur objectif est-il d'ancrer cette représentation aux élèves selon laquelle Sefrioui écrivait pour un public européen ? Ou, au contraire, visent-ils la réhabilitation posthume d'un écrivain marocain ?

---

[130] Voir Mustapha Laabou, *Lire facilement mes œuvres, 1ère année du cycle du baccalauréat de l'enseignement secondaire qualifiant, Op.cit.*, p. 23.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

La critique sociale

C'est la deuxième catégorie de questions qui portent sur les mêmes extraits qui pourrait nous orienter ; elles sont précédées de la mention « critique sociale », ce qui rehausse la valeur interprétative des textes de Sefrioui :

- *Quel est le thème commun aux deux passages ?*
- *Pourquoi Lalla Aïcha et Lalla Zoubida se sont-elles rendues au mausolée, dans le premier extrait ?*
- *Où comptent-elles aller, dans le deuxième extrait ? Pour quelle raison ?*
- *Qu'est-ce qui montre que le descripteur décrit pour mettre à nu la misère matérielle et morale des personnages ?*
- *Pourquoi le narrateur met en scène uniquement des femmes (sic) ? »*

Les différentes questions dénotent que les concepteurs du manuel visent la mise en valeur de la dénonciation par Sefrioui de la condition sociale misérable des Marocains à l'époque du protectorat, à l'instar des descriptions de La Grande maison (Dar Sbitar) de Mohammed Dib. L'insistance sur la mise en scène des femmes et la description des traditions liées aux marabouts et à la voyance sont également destinées à faire prendre conscience aux apprenants de la condition féminine dans le Maroc du XXème siècle, du moins à orienter leur lecture dans ce sens.

« L'ironie au service de la critique sociale »

Ce qui confirme ces hypothèses, c'est l'appel fait à « *l'ironie au service de la critique sociale* » à travers le questionnaire suivant :

- *Le narrateur dévalorise les deux personnages de la Moqadma et Sidi el Arafi; comment ?*
- *Comment se termine la visite des deux femmes au mausolée ? En quoi cette fin est-elle ironique ?*
- *Le voyant est aveugle ; ce fait n'est-il pas significatif ? Dans quel sens ?*
- *Quel est le message implicite que l'auteur veut communiquer ? »*

Il est clair que les pédagogues ont pour objectif d'amener les élèves à découvrir, à « construire le sens », la métalangue des appareils le montrant aisément, « l'implicite » au moyen des procédés ironiques contenus dans ces extraits ; ce qui est un début d'initiation à la pratique de la lecture littéraire. D'ailleurs, on va même jusqu'à l'inculcation de l'idée selon laquelle le récit de Sefrioui aurait pour objectif « *la dénonciation des abus du makhzen* » en suggérant que « l'autobiographie ne se limite pas à une introspection, une analyse de la psychologie du personnage » ; qu'elle a « aussi une dimension politique » eten leur demandant ce qui le montre[131]. D'autres questions ont trait à la description du pacha dans le passage suivant :

> *« Ma mère discutait à demi-voix avec son amie. Je n'osai pas m'en approcher. J'entendis le mot « pacha » plusieurs fois au cours de leur mystérieux dialogue. Ce mot m'impressionnait, me mettait mal à l'aise. Le pacha ? N'était-il pas ce personnage cruel qui faisant bastonner les gens au gré de sa fantaisie ? Les mettait dans un cachot noir avec un pain d'orge et une cruche d'eau ? Les laissait dévorer par les rats ? Le mot « pacha » faisait trembler les petites gens. Il s'associait dans leur esprit à des ennuis sans nombre, à des douleurs bruyantes, à des cris et des lamentations. Ils s'endettaient pour payer les sbires du pacha, essuyaient toutes sortes de vexations au prétoire et voyaient souvent ce qu'ils estimaient leurs droits, devenir une opération du Malin, des charges contre eux. Toutes ces considérations ne les empêchaient pas de se chercher querelle pour des*

[131] *Ibid.* , p.28.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

futilités. Ils couraient devant le « pacha » pour lui exposer leurs misères. Ils repartaient de là, souvent mécontents, ayant essuyé quelques rebuffades. »[132]

Cette description ironique a interpellé les concepteurs des manuels qui, dans leur entreprise de réhabilitation de l'œuvre de Sefrioui, ont cru utile d'orienter la lecture des élèves dans ce sens ; les consignes, par exemple, sont suggestives : « *Comment le pacha est-il dépeint par le narrateur ? L'auteur utilise des termes forts et dévalorisants pour parler du pacha ; relevez quelques- uns.* »

On dépasse donc la simple vérification de la compréhension pour un travail d'interprétation en invitant les apprenants à réfléchir sur le sens à donner au « ***rire et au rêve*** » : « *Le rire peut avoir plusieurs sens ; quel sens lui donnez-vous ici ? La moquerie ? L'indifférence ? L'ironie devant le pacha ?* ». La lecture dépassant le niveau dénotatif vise également La sensibilisation des élèves lecteurs à la dénonciation de la condition féminine, sa claustration à l'époque, la représentation religieuse sur son immaturité consacrée dans l'imaginaire des musulmans. Ainsi, Moulay Larbi, le mari de Lalla Aïcha ne peut avoir accès à l'univers féminin constitué par l'amie de son épouse, la mère du narrateur, Lalla Kenza :

« Moulay Larbi, le mari de Lalla Aïcha, arriva Inopinément. On l'entendit dire à l'entrée la phrase consacrée :
- N'y a-t-il personne ? Puis-je passer ?
Trois voix lui répondirent à la fois :
Passe ! Passe ! Passe ! »
Son pas résonna dans l'escalier. »

Les questions sont toujours suggestives ; elles sont du genre : *« Qu'est-ce qui montre que la femme doit toujours se cloîtrer et se cacher ? La femme est*

[132] *Ibid*., p. 27.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

considérée comme immature ; qu'est-ce qui le montre ? »[133]. Cette sensibilisation à la démystification fait l'objet d'un autre questionnaire portant sur un passage où il est question de l'école coranique ; les concepteurs des manuels ne s'attachent pas seulement à une description du Msid, mais mettent en relief sa dévalorisation dans la mesure où elle « dépersonnalise l'enfant et le transforme en automate », la technique de caricature à laquelle le narrateur a recours pour brosser le portrait du fqih, le comique sont également mis en valeur ; le questionnaire se termine par une consigne qui attire l'attention des lecteurs sur la critique des principes de l'éducation traditionnelle : « Que reproche-t-il (l'auteur) à cette éducation ? »[134]

Mais nous remarquons que la tendance générale est à la lecture « monosémisante » pour reprendre un terme utilisé par Séoud Amor[135]. C'est ce qui est flagrant dans les appareils proposés, notamment dans la première édition[136]. L'attention des pédagogues y est surtout portée à la lecture référentielle ; du coup le texte se trouve tiré ou bien vers la langue ou vers l'information qu'il véhicule, vers les seules « dénotations » ; « ce qui se trouve nié, c'est ce qui se trouve déborder le strict dénoté référentiel ». De fait, les concepteurs des manuels « feignent de croire » que la fonction référentielle du langage, celle qui parle du monde n'est pas médiatisée par les effets de l'écriture. Dans une étude intitulée « Méthodes de langue et texte littéraire ; une

---

[133] I*dem*.

[134] *Ibid*., p.31.

[135] Voir *Pour une didactique de la littérature*, *op.cit*., p. 103.

[136] Jeanne Bucher, Adèle Natan. *Œuvres et analyses, 1ère année du cycle du baccalauréat de l'enseignement secondaire qualifiant, Op.cit*.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

dimension négligée : l'approche sémiotique », Arnaud Pelfrêne et Robert Strick remarquent fort à propos que « Ce positivisme archaïque a des racines si profondes qu'il fait écran à toute théorie possible de l'énonciation ». Ils ajoutent que tant que ne sont pas repérés ces étagements incontestables de l'écriture littéraire, dans son incontournable dynamique, que tant que le formateur ne sera pas en possession d'un outil même rudimentaire pour faire fonctionner les différents embrayages qui régissent le texte, tant, en un mot, que l'inhibition à opposer l'énoncé à l'énonciation réduira tout à des énoncés qui s'enchaînent, l'approche du texte littéraire ne sera qu'empirique, et alignée le plus banalement du monde sur celle du document informatif[137].

L'analyse de la métalangue des questionnaires suffit pour nous en convaincre, lesquels questionnaires proposés dans les manuels privilégient l'analyse thématique relative, comme nous en avons fait état, aux traditions, à la polygamie, aux rites liés à la mort, aux fêtes religieuses, au bain maure, à l'école coranique, etc. Examinons-en quelques exemples :

> *« - Quelles sont les fonctions du bain ? Comment le narrateur passe-t-il sa journée au Msid ? Quel signe annonçait la fin de la journée au Msid ? Que se passe-t-il au Msid à l'occasion de l'Achoura ? Relevez les éléments du merveilleux le jour de l'Achoura. Par quoi se termine la célébration de l'Achoura au Msid ? Quel a été le programme prévu pour la journée de l'Achoura ? Quel imprévu change le programme prévu pour l'après-midi de l'Achoura ? Quel vœu avait Sidi Mohamed pour l'après-midi de l'Achoura ? A-t-il été exaucé ? Par quoi la mort de Sidi Mohamed Ben Tahar est-elle*

[137] Voir, *Littérature et classe de langue*, *op.cit.*, p.52.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

annoncée ? Relevez le cérémonial funèbre de Sidi Mohamed Ben Tahar ? D'après le texte, est-ce que les cortèges d'enterrement se ressemblent ? Comment le père du narrateur lui explique-t-il le cas des morts solitaires ? »[138]

Les réponses proposées sont les suivantes :

- « Le bain servait à se purifier et à colporter les potins et les commérages ;
- Le narrateur s'ennuie et attend l'heure de sortie avec impatience.
- Quand les élèves commençaient les quelques vers de Bnou Achir et les prières pour implorer la miséricorde de Dieu, cela signifiait le retour à la maison ;
- A l'occasion de l'Achoura, le maître collecte les dons pour renouveler les nattes et forme des équipes pour blanchir les murs et nettoyer le sol.
- Le jour de l'Achoura, la façade habituellement triste, avait un décor de féerie et à l'intérieur, les condisciples étaient tous richement habillés. La fête de l'Achoura semblait envahir tout l'univers puisque « ce matin, les objets les plus ordinaires, les êtres les plus déshérités, mêlaient leurs voix aux nôtres, éprouvaient la même ferveur, s'abandonnaient à la même extase, clamaient avec la même gravité que nous, la grandeur et la miséricorde de Dieu, créateur de toutes choses vivantes ».
- Elle se termina par une longue invocation et par un congé de quatre jours.

[138] Jeanne Bucher, Adèle Natan, *Œuvres et analyses, 1ère année du cycle du baccalauréat de l'enseignement secondaire qualifiant, Op.cit.*

- La mort de Sidi Mohamed Ben Tahar est annoncée par des hurlements, des pleurs et des vociférations.
- A la mort de Sidi Mohamed Ben Tahar, les pleureuses vociféraient des lamentations, adressaient des prières à Dieu, invoquaient les saints. Loin des femmes, les psalmistes récitaient quant à eux, un long chapitre de coran. Après les ablutions rituelles, le cadavre fut vêtu de blanc et emporté par les hommes sur une civière pour être enfin enfoui dans une terre humide.
- Non, ils ne se ressemblent pas, il y a des morts qui sont accompagnés par une foule nombreuse et des morts sans personne pour les accompagner à leur dernière demeure.
- Il l'explique par l'histoire de Sidi… qui tenait une boutique dans un souk. Ce personnage qui accompagnait chaque cortège funèbre traversant le Souk se défendit de ne pas suivre un mendiant par le fait qu'il avait vu venir derrière le mort solitaire une foule immense d'anges du Paradis. »[139]

Si nous sommes permis de reproduire ce corpus de questions-réponses, c'est pour mettre en évidence la vision réductrice que l'on a de la pratique des textes littéraires : on ne dépasse pas le niveau de la compréhension du premier degré, la simple dimension dénotative. Cet état de fait tient-il aux difficultés à faire passer les textes littéraires, à faire dégager l'ironie, l'implicite, le second degré ? Nous ne le pensons pas car il s'agit encore d'un problème de formation

[139] *Idem.*

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

en matière de didactique des textes littéraires qui devrait impliquer plusieurs champs théoriques de référence, lesquels ?

- Ceux qui décrivent les textes littéraires et leurs modes de production : histoire littéraire, histoire des pratiques culturelles, théories de l'esthétique, sémiotique des textes/
- Ceux qui décrivent les conditions d'appropriation des savoirs et savoir-faire spécifiques à notre discipline (théories de la lecture et de l'écriture) et plus généralement théories socio-cognitives du développement-acquisition –repérage des processus et des obstacles, tant culturels que cognitifs et affectifs consubstantiels à l'apprentissage).
- Ceux qui décrivent l'intervention enseignante (élaborations de situations-problèmes, apports de facilitations procédurales, constructions de modules, modes d'évaluation…)[140].

En effet, le problème dans la didactique de la lecture se pose en termes de sens, ou plus exactement de rapport au sens : Henri Besse pense, dans sa typologie, que seul « le sens évoqué » est intéressant à faire construire. Dans ses travaux, Besse distingue « trois ordres de compréhension », et se demande légitimement si on doit les suivre tous les trois pour l'appréhension des textes littéraires : celui du sens littéral (ce que le texte dit), celui du sens signifié (ce que « veut dire » l'auteur, ou « peut vouloir dire ») et celui du *sens évoqué* (ce que le

[140] Voir Daniel Delas, « De la didactique de la littérature-Etat des lieux, propositions.. », *Le Français aujourd'hui* n° 100, décembre 1992, pp.114-123.

texte nous dit, à nous lecteurs)[141] ; on note une insistance particulière de Besse sur la priorité susceptible d'être accordée- au niveau didactique- au dernier sens :

> « *il nous semble qu'il n'y a pas de plaisir de lecture sans priorité au sens évoqué, cet événement tout personnel qui naît de ma rencontre avec le texte, les sens littéral et signifié ne prenant d'intérêt que par rapport à lui*. »[142]

Ces remarques faites, il semble évident que, dans tous les cas de figure, un travail sur la langue demeure incontournable quant aux activités de pratique de texte.

C'est pourquoi les pédagogues n'hésitent pas à utiliser la dimension linguistique et « les techniques d'expression » dans leurs dispositifs. Dans la première édition, ce sont la synonymie, la valeur des temps et la technique des champs lexicaux qui sont le plus souvent convoquées :

« Donnez un synonyme de '*impasse*' dans le deuxième paragraphe », il s'agit de lever les ambiguïtés lexicales pour mieux faciliter la compréhension du texte. Pour ce qui de la deuxième composante, notamment la valeur temporelle, l'exemple de consigne donnée est : « Quelle est la valeur du présent dans '*il me reste'* ? » ; on vise à attirer l'attention des jeunes lecteurs sur le présent de narration qui « marque l'importance des souvenirs d'enfance dans la vie d'adulte du narrateur »[143]. La technique des champs lexicaux est très courante dans la

---

[141] Cf., « Sur une pragmatique de la lecture littéraire ou 'de la lecture qui est la communication au sein de la solitude ', *Le Français dans le monde*, n° spécial, Littérature et enseignement- La perspective du lecteur, 1988.

[142] Henri Besse, « Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du F.L.E. », *Ici et là* n° 20, 1991, p.55.

[143] Jeanne Bucher, Adèle Natan, *Œuvres et analyses, 1ère année du cycle du baccalauréat de l'enseignement secondaire qualifiant, Op.cit*, p. 47.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

première édition, nous en retenons, à titre d'exemple, la question correspondant au chapitre XIII du roman : « Relevez *le champ lexical* des fleurs. » ; la réponse suggérée est : « les soucis, les marguerites, les liserons, du géranium rosat, des œillets et des roses d'Ispahan »[144].

Quant aux techniques d'expression, elles trouvent leur place dans les appareils, notamment l'hyperbole dans le chapitre XII du récit : « Quelle est la figure de style utilisée dans : '*elle se lamenta, prit à témoin de son infortune le ciel, la maison, la noble communauté islamique*' ? »[145]

Le nombre de questions est plus important dans la deuxième édition : elles se rapportent à d'autres figures de discours telles que la périphrase, la métonymie et la synecdoque[146].

Le dernier manuel se veut conforme aux recommandations pédagogiques du ministère de l'éducation nationale : l'œuvre intégrale apparaît non seulement comme l'une des finalités de l'enseignement du français dans le Secondaire Qualifiant où l'on vise à donner aux apprenants *le goût, les outils et à développer les compétences d'une pratique autonome de la lecture des œuvres littéraires*, mais aussi comme le support principal des diverses activités qui caractérisent cet enseignement[147]. Le récit constitué par *La Boîte à merveilles* de Sefrioui est étudié selon des démarches méthodologiques et des stratégies de

---

[144] *Ibid.*, p.53.

[145] *Idem*.

[146] Voir Mustapha Laabou, *Lire facilement mes œuvres, 1ère année du cycle du baccalauréat de l'enseignement secondaire qualifiant, op.cit*., pp. 23-24.

[147] Voir MEN. *Recommandations pédagogiques et Programmes relatifs à l'enseignement du français du cycle secondaire qualifiant, op.cit.,* p.8.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

lecture appropriées à l'étude de l'œuvre littéraire, mais c'est le groupement de textes qui s'appuie sur la confrontation de textes appartenant au même genre ou à des genres apparentés pour la mise en évidence de caractéristiques textuelles et discursives significatives[148] qui est mis en œuvre. D'où la présentation comparée, dans un premier, des éléments paratextuels[149], (comme la première et la quatrième de couverture)-, de *La Boîte à merveilles* et de *Rêves de femmes*, récit de vie de Fatima Mernissi, l'objectif en étant l'étude de « l'entrée dans l'œuvre » ; les questions pour guider la lecture des lycéens vont dans le sens d'une sensibilisation aux paramètres de la communication littéraire (qui écrit ? (l'auteur). Quoi ? (l'œuvre). Pourquoi ? (la visée). A l'intention de qui ? Le lecteur ?

Ces consignes sont du genre:

« - En affichant 'Roman', que tient à souligner l'auteur (Sefrioui) du premier ouvrage ?

- Comment l'auteur (Fatima Mernissi) du deuxième ouvrage suggère-t-il l'idée d'un récit de vie ?

- Quel rôle joue le paratexte dans l'orientation de la lecture d'une œuvre ? »[150]

---

[148] *Idem*.

[149] Dans *Seuils*, Gérard Genette désigne par le terme "paratexte" ce qui entoure et prolonge le texte.
G. Genette distingue deux sortes de paratexte regroupant des discours et des pratiques hétéroclites émanant de l'auteur (paratexte auctorial) ou de l'éditeur (paratexte éditorial). Il s'agit du paratexte situé à l'intérieur du livre – le **péritexte** – (le titre, les sous-titres, les intertitres, les nom de l'auteur et de l'éditeur, la date d'édition, la préface, les notes, les illustrations, la table des matières, la postface, la quatrième de couverture...) et celui situé à l'extérieur du livre – l'**épitexte** – (entretiens et interviews donnés par l'auteur avant, après ou pendant la publication de l'œuvre, sa correspondance, ses journaux intimes...). Le péritexte n'est jamais séparé du texte alors que l'épitexte le rejoint souvent *a posteriori*. Voir Gérard Genette, *Seuils*, Paris, éditions du Seuil, coll. "Poétique", 1987.

[150] Zohra Tolba et *alii*. *Les œuvres intégrales- 1ère année du baccalauréat, op.cit*., p. 10

L'étude de l'incipit d'un roman autobiographique est au centre des préoccupations des concepteurs, c'est l'une des compétences visées avec comme pour sous objectifs « l'emploi de 'je' et la relation auteur/narrateur/personnage » et « les procédés de distanciation. » Dès lors, les apprenants sont invités à faire la distinction, dans l'incipit, des passages où le « je » renvoie à l'enfant de ceux où il désigne le narrateur adulte en prélevant les indices énonciatifs (personnes, temps verbaux et indicateurs spatio-temporels (déictiques)[151]. Il va de soi que les outils utilisés pour cette analyse sont l'énonciation et les registres. Pour le passage allant de « *j'avais déjà vu passer dans la rue des cortèges d'enterrement….* », jusqu'à « *J'en étais heureux* »[152], consacré au décès du voisin qui provoque chez l'enfant la réflexion à la mort et au rituel de l'enterrement ; la compétence visée par les pédagogues est « *l'étude du rôle des personnages secondaires dans un roman autobiographique* », l'objectif lié est ce qu'ils appellent le « *récit enchâssé* » et la notion de « *polyphonie* ». Ainsi, les directives, s'appuyant sur des outils d'analyse comme l'énonciation et le discours rapporté, invitent les lecteurs potentiels à procéder à l'identification des trois situations d'énonciation s'imbriquant, à donner les raisons justifiant l'usage du discours direct pour rapporter les propos des autres personnages et à déduire le rôle que « *peuvent jouer les personnages secondaires dans roman autobiographique* »[153].

---

[151] *Ibid*., pp. 12-13.

[152] *La Boîte à merveilles*, *op.cit*., pp.88-90.

[153] Zohra Tolba et *alii*. *Les œuvres intégrales- 1ére année du baccalauréat, op.cit*., pp. 16-17.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Il apparaît donc, au terme de cette analyse de la réception du récit de Sefrioui, que les grilles de lecture appliquée à *La Boîte à merveilles* sont certes variées, mais elles ont pour référence l'analyse thématique, notamment les premiers manuels, le dernier procédant à un brassage des outils d'analyse (paratexte, incipit, énonciation, figures de style, thèmes dominants, etc.). D'autre part, l'idée dominante qui se dégage est que les auteurs des manuels essaient de réhabiliter l'œuvre de Sefrioui et de la débarrasser du qualificatif « exotique » en en faisant un récit engagé ayant participé à la dénonciation de l'injustice sociale, du pouvoir du Makhzen et de la condition féminine. Enfin, on essaie, conformément aux recommandations pédagogiques en usage pour l'enseignement du français, d'appréhender l'entité littéraire sous ses multiples facettes : analyse de contenu, y compris le non-dit, pour découvrir la conception du monde dont l'œuvre littéraire est le reflet; on tente d'interroger les personnages; de sonder leur psychologie pour comprendre leurs motivations. Si tel est le cas pour Sefrioui, qu'en est-il pour ce qui de la réception du roman de Mohammed Khair-Eddine, *Il était une fois un vieux couple heureux* ?

La présentation de Khair-Eddine

Avant de se hasarder dans l'analyse des questionnaires des manuels sur l'œuvre de l'auteur, il ne serait pas sans intérêt d'examiner le discours des pédagogues sur Mohammed Khair-Eddine ; quelle image nous donnent-ils de lui ?

L'écrivain errant

Mohammed Khair-Eddine est présenté aux apprenants comme « *un écrivain errant* » : « La littérature maghrébine compte une voix agressive, généreuse et humaine, celle de Mohammed Khair-Eddine »[154] ; son écriture et sa création littéraire s'inscrivent d'emblée, selon les pédagogues reprenant à leur compte, comme nous l'avons déjà souligné, les recherches des spécialistes, dans la marginalité et la contestation. Participant avec d'autres à « *ce grand mouvement régénérateur de la production maghrébine, qu'est le groupe Souffles en 1966* », Mohammed Khair-Eddine fut un romancier et un poète tourmenté : « *Ses écrits témoignent d'une esthétique qui fait la part belle à la violence du texte* »[155]. Notons, au passage, la référence à l'ouvrage de Marc Gontard en la matière.

Les thèmes

Outre les thèmes spécifiques à l'œuvre proposée en lecture, les concepteurs, dans leur présentation de l'écrivain, croient bon d'en indiquer d'autres aux lycéens lecteurs : l'exil et l'errance comme principe de vie, l'exclusion et la quête, qui sont « une initiative individuelle, auto-exclusion, rébellion et rejet, contestation socio-politique et désir de libération individuelle »[156]. A cela s'ajoute une écriture engagée et l'impossibilité pour Khair-Eddine de concevoir une littérature sans engagement : « Cette prise en charge du mal collectif reste

---

[154] Zohra Tolba et *alii*. *Les œuvres intégrales- 2ème année du baccalauréat*, *op.cit*., p. 98.

[155] Voir Mohamed Malki, Fatima Irhoudane et Fouad Zekri. *Bien lire mes œuvres au Bac, 2ème année du cycle du baccalauréat*, *op.cit*., p.92

[156] Notons que les auteurs des manuels s'inspirent des travaux de recherche de Zohra Mezgueldi sur Khair-Eddine, notamment « la vie et l'œuvre », voir à ce sujet *Oralité et stratégies scripturales dans l'oeuvre de Mohammed Khaïr-Eddine*, thèse d'Etat soutenue à Lyon II, 2000.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

très forte dans la production romanesque de l'écrivain »[157]. Le conflit avec le père est le troisième thème dominant dans la littérature maghrébine, « sa verbalisation prend place comme élément fondamental dans la thématique (de Khair-Eddine) ».

Enfin, le problème identitaire, qui est une composante essentielle de la littérature maghrébine, se pose, selon les concepteurs des manuels, avec acuité, à un double niveau, individuel et collectif, chez Khair-Eddine.

Les procédés d'écriture

Selon Mezgueldi, la production de Khaïr-Eddine a suscité et continue à le faire maintes réactions et lectures. Ces dernières semblent avoir évolué dans le temps. On retiendra, tout d'abord, la prédominance d'une approche à la fois thématique et idéologique de l'œuvre. Ce type de lecture met l'accent sur le contenu subversif du texte, particulièrement, sa «contestation radicale de la politique » au Maroc ou encore sa « révolte contre le sang, le père et le roi », selon la formule classique, largement répandue par Jean Déjeux. Ce dernier a beaucoup contribué à une lecture réductrice de l'œuvre de Khaïr-Eddine, dans la mesure où il l'a figée dans un «hermétisme » par lequel il caractérise une écriture jugée décadente : « Mohammed Khaïr-Eddine ou le crépuscule des dieux », titre qui résume une étude qui, si elle a le mérite d'exister et de faire connaître un

[157] Zohra Tolba et *alii*, *Les œuvres intégrales- 2ème année du baccalauréat*, *op.cit*., p. 99.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

auteur tel que Khaïr-Eddine dans un ouvrage d'importance sur la littérature maghrébine, n'en constitue pas moins une approche ambiguë.[158]

En effet, tout en reconnaissant le talent novateur de l'écrivain, le critique le condamne aussitôt à travers un jugement hâtif qu'il énonce en guise d'introduction : « Khaïr-Eddine est un auteur difficile, qui a presque tout dit déjà, du moins apparemment, dans son premier ouvrage *Agadir*, comme Kateb Yacine qui a publié trois fois le même ouvrage chez le même éditeur. Il a craché son venin dès le début ; ensuite vient la bile. »

Les concepteurs des manuels essaient également d'expliquer l'hermétisme de l'écrivain par sa volonté de pratiquer une écriture qui déroute, de déconstruction de la notion d'intrigue, sa réduction à des bribes de récit : « seule la parole prédomine dans ces textes où les personnages sont absents et remplacés par des pronoms et des pseudonymes »[159]. Ils avancent également comme caractéristiques de la pratique d'écriture de Khair-Eddine : la description, l'achronie, la disjonction qui fondent cette « écriture insolite » cultivant l'extraordinaire et l'étrange. On note que le langage de Khair-Eddine est mordant et « se veut essentiellement provocateur ». Enfin, la discontinuité du récit place l'écriture de Khaïr-Eddine à la limite du réel et du fictif, écriture de « l'hallucination et de la fantasmagorie ».

---

[158] Voir Zohra Mezgueldi, *Oralité et stratégies scripturales dans l'oeuvre de Mohammed Khaïr-Eddine, op.cit.*, p.14.

[159] Zohra Tolba et *alii*. *Les œuvres intégrales- 2ème année du baccalauréat*, *op.cit*., p. 99.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Les lectures de *Il était une fois un vieux couple heureux*

Le premier manuel consacre « un module » de 14 pages où il est question de la présentation de l'œuvre aux lycéens lecteurs : vie de l'auteur, résumé du récit, personnages principaux et secondaires du récit, questions-réponses pour comprendre l'œuvre, schéma narratif du récit et thèmes principaux dans le récit. Ni les compétences, ni les objectifs d'une telle étude ne sont indiqués.

L'analyse des questions révèle qu'elles portent généralement sur le titre, l'élément poétique dans le récit et le contenu de l'œuvre : « Quelle connotation le titre comporte-t-il ? »[160]. Ce qui est visé, c'est la sensibilisation des élèves à l'ancrage du récit dans le patrimoine de la culture populaire orale :

> *« Dans le titre, l'auteur utilise la formule rituelle par laquelle débute le conte populaire. Il inscrit l'histoire dans un temps mythique pour affirmer l'attachement des deux personnages aux traditions et au passé glorieux de leurs ancêtres. De même, ce titre confère au récit une dimension poétique qui évoque la beauté, le bonheur et l'harmonie.»* [161]

Une autre question, la seule d'ailleurs, a trait aux caractéristiques poétiques du récit : « *Comment se manifeste la poésie dans le récit ?* »[162]

On suggère, en guise de réponse, que la poésie est présente non seulement à travers les lieux et les poèmes écrits par le personnage principal, Bouchaïb, mais aussi à travers le style de l'auteur, l'évocation des univers mythiques tels que le Sahara, les Touaregs, etc. :

---

[160] Voir Mustapha Laabou, *Lire facilement mes œuvres, 2ème année du cycle du baccalauréat*, Salé, Imprimerie Beni Snassen, 2003, p. 161.

[161] *Idem*.

[162] *Ibid.*, p. 162.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

> *« La poésie se manifeste à travers les lieux (un village situé aux flancs de montagnes enneigées) ; à travers les la symbiose entre le vieux couple et la nature (amandiers, bêtes, fleurs…) ; à travers les poèmes écrits par Bouchaïb ; à travers le style de l'auteur (termes poétiques, métaphores, images…) ; à travers les univers évoqués (le Sahara, les Touaregs, le mythe du Saint méconnu, la légende de Tislit ouaman, l'Aïeule légendaire, l'Ancêtre…) ; à travers un passé lointain ; etc. »*[163]

La plupart des autres questions se ramènent au contenu thématique de l'œuvre, notamment à la modernité, à la tradition, à la critique sociale, à l'amazighinité, à l'écriture, à la légende et à la culture populaire.

La position du personnage vis-à-vis de la modernité reste au centre des interrogations des pédagogues : « Le vieux rejette-t-il la modernité ? »[164]

L'achat des symboles de cette modernité comme le magnétophone, le réchaud à gaz, le recours de son épouse à la minoterie pour moudre son orge sont les signes, d'après les concepteurs des manuels, de l'acceptation de cette modernité :

> *« (…) il ne rejette pas la modernité ; la preuve c'est qu'il se procure un lecteur de cassettes, un réchaud à gaz et sa femme fait moudre son orge à la minoterie du village. D'autre part, il recourt à une explication scientifique du tremblement de terre qui a détruit la ville d'Agadir. Ce qu'il dénonce c'est d'abord l'attachement aux signes apparents d'une modernité fallacieuse qui corrompt les mœurs et les cœurs ; ensuite le reniement des valeurs ancestrales fondées sur la générosité, la bonté et l'humanité. »*[165]

Ailleurs, du moment que le thème tradition-modernité occupe une place importante dans le récit, l'accent est mis sur l'attachement de ce personnage aux traditions ; on peut d'ailleurs qualifier Bouchaïb de « *héros problématique* »,

---

[163] *Idem*.

[164] *Idem*.

[165] *Idem*.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

pour reprendre une expression de Georges Lukacs[166], dans la mesure où il est à la recherche de valeurs authentiques dégradées dans un monde dégradé ; à la question « Qu'est-ce qui montre l'attachement du vieux aux traditions ? », on apporte la réponse suivante :

> *« Il refuse de quitter son village pour s'installer dans les ghettos misérables des villes ; il recommande à sa femme de veiller sur ses bijoux en argent ; il dénonce le pillage du patrimoine archéologique, artisanal et culturel de la région ; il déplore la construction de villas et demeures modernes sur les ruines des bâtisses anciennes ; il ressuscite les légendes et les histoires anciennes dans ses écrits ; il refuse d'utiliser les engrais ; son noms (le vieux) est très révélateur quant à son attachement indéfectible aux origines ; son respect des anciens (l'Ancêtre, l'aïeule)… »*[167]

On ne se contente pas seulement de la mise en valeur, dans les appareils pédagogiques des manuels, de la thématique relative à la tradition et à la modernité dans le récit de Khair-Eddine, mais on tente également de sensibiliser l'élève lecteur à l'inscription du texte romanesque dans « *la culture arabo-musulmane-amazighe* ». Les concepteurs des manuels rendent ainsi un hommage particulier à l'écrivain en affirmant qu'il « œuvre pour la reconnaissance de cette composante essentielle (l'amazighinité) de la culture marocaine »[168].

L'inscription du récit dans la culture arabo musulmane amazighe

Il n'entre pas dans nos intentions d'analyser l'idéologie sous-jacente à l'élaboration des manuels, mais il faut dire que ces documents sont destinés à

[166] Cf., Georges Lukacs, La *Théorie du roman*, Gallimard 1963 ; également Lucien Goldmann, *Pour une sociologie du roman*, Gallimard, 1964.

[167] Voir Mustapha Laabou. *Lire facilement mes œuvres, 2ème année du cycle du baccalauréat, Op.cit.,* p. 163.

[168] *Ibid*., p. 166.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

l'ensemble des élèves et enseignants du Maroc ; dès lors, on comprend aisément que les concepteurs veillent à ce qu'ils soient conformes aux finalités éducatives qui sont du pays, loin donc de toute interprétation déviante. D'où l'introduction des questions du genre « Quels sont les signes qui inscrivent le récit dans la culture arabo-musulmane-amazighe ? », « Est-ce que le Vieux est un chauvin, raciste ? (*sic*) »[169]

L'objectif poursuivi est d'amener les lecteurs à relever indices identitaires comme la fréquentation de la mosquée par le personnage principal, ses prières, son attachement au patrimoine arabe et à ses symboles (sa vénération du prophète, du « philosophe Ibn Khaldoun » (*sic*), de l'arabe classique. Pour son amazighinité, c'est un fin lettré, nous dit-on ; il écrit des poèmes et des récits en berbère dans lesquels il investit des légendes amazighes. Par ailleurs, les termes arabes et berbères qui parsèment le récit comme *Mokaddam, mokhazni, Imam, fqih, Salem*…H'mad, anaflous, Talouqit…[170].

Quant à la question du chauvinisme du personnage qui a suscité des polémiques parmi certains lecteurs, les pédagogues démontrent le contraire en essayant de s'appuyer leur explication sur des indices textuels : faits et actions du personnage qui fait preuve d'une très grande ouverture et d'une très grande largeur d'esprit par sa dénonciation du « sort infligé par les Français aux Juifs » lors des déportations. D'autre part, « il loue les bienfaits de la modernité ; il

---

[169] *Ibid*., p. 162.
[170] *Idem*.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

s'ouvre à d'autres cultures (arabe, amazighe, française ; il invite les touristes américains à prendre le thé dans sa demeure. »[171]

La condition féminine

Les élaborateurs des manuels sont également sensibles au thème de la femme dans *Il était une fois un vieux couple heureux* qui n'est pas sans nous rappeler, par la richesse thématique, son écriture, d'autres romans comme *Succession ouverte* de Driss Chraïbi, *L'Aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane ou encore *Les Soleils des indépendances* de Ahmadou Kourouma. Dans ce récit la condition de la femme dans la société marocaine fait l'objet d'une critique sévère. C'est ce que ne manquent pas de relever les pédagogues. En effet, tout en déplorant la situation des vieilles filles qui n'arrivent pas à se marier, le vieux Bouchaïb se livre à la dénonciation de la violence que subissent les femmes mariées ; « celles sont battues par leurs époux », leur raison d'être étant la procréation : « *Le vieux stigmatise les problèmes économiques qui sont la cause des souffrances de la femme : l'homme n'est pas méchant par nature ; ce sont les ennuis pécuniaires qui le rendent agressif.* »[172]

Dans le récit de Khair-Eddine, la femme bénéficie quand même d'une image positive ; l'épouse s'entend bien avec son le vieux Bouchaïb : «*Généreuse et fine cuisinière, elle est aussi une femme avide de science qui émet des jugements sur les écrits de son mari.* »[173]

---

[171] *Ibid*., p.163.
[172] *Idem*.
[173] *Idem*.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Si, dans cette première édition datant de 2003 où il n'existe pas d'indications précises ayant trait aux objectifs de la lecture, l'accent est surtout mis sur l'analyse thématique avec quelques références au schéma actantiel du récit inspiré des travaux de la sémiotique et au schéma narratif (Greimas), les deux éditions publiées en 2007 sont légèrement différentes : on formule les compétences et les objectifs fixés pour la lecture des œuvres intégrales ; ce qui est normal, surtout après la parution des *Instructions Officielles* en 2007, lesquelles doivent être suivies par les concepteurs des manuels. Celles-ci fixent comme compétences à faire acquérir par les élèves lecteurs pour l'étude du roman de Khair-Eddine, la communication orale et écrite à partir d'une œuvre littéraire, la reconnaissance des caractéristiques d'un roman maghrébin ? En quoi consistent ces dernières ? Comment ont-elles été perçues par les élaborateurs des programmes ? Il s'agit, en premier lieu, des « spécificités de l'écriture chez un auteur marocain », de « l'organisation du récit », des « lieux et du temps dans le récit », de « la présence de l'auteur dans le texte », et enfin du « texte comme moyen de véhiculer une culture »[174].

Les contenus préconisés par ces documents officiels pour la lecture de *Il était une fois un vieux couple heureux* sont la réception de l'écrit, la production de l'écrit, la production de l'oral et la langue.

[174] Voir tableau des compétences et objectifs *infra*.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Si l'on s'en tient à la réception de l'écrit qui nous intéresse, les contenus proposés sont les suivants :

« -Contexte de l'œuvre: le retour au Maroc; le roman posthume; l'apaisement par rapport à l'errance, à l'exil et à la subversion.

- Analyse et étude du thème principal de l'œuvre: la modernité et la tradition (étude des sous-thèmes s'y rapportant) ;

- La description physique, morale, de faits sociaux (croisements des regards) ;

- Les lieux et le temps : la campagne / la ville; les temps anciens et les modernes ;

- La visée philosophique, les points de vue, la place de l'autre, la critique sociale, l'interculturel, etc. ; la poésie contemporaine »[175].

L'opérationnalisation de tous ces contenus passe par la fixation des objectifs ; c'est ce que les pédagogues ont tenté de faire[176]. Examinons de près leur réception de l'œuvre à travers les questionnaires proposés.

La démarche adoptée est quelque peu identique à celle qui a été suivie pour l'analyse de *La Boîte à merveilles* de Sefrioui : étude de l'entrée dans l'œuvre. L'examen des paratextes comme la couverture, le titre et un texte, « Dernier journal », publié dans *La Nouvelle Revue Française* (1995) élucidant les conditions de production de *Il était une fois un vieux couple heureux :*

> *« Je réagissais contre la douleur en essayant d'échapper à ses pièges et de quitter ce corps qui m'emprisonnait …J'imaginais des*

[175] MEN. *Recommandations pédagogiques et Programmes relatifs à l'enseignement du français du cycle secondaire qualifiant, …, Op.cit.*, p. 27.

[176] Pour mieux les visualiser, nous les avons regroupés sous forme, voir grille *infra.*

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

personnages de légende. Je voulais écrire l'histoire de l'un d'eux. Des phrases entières défilaient dans ma tête, dans ce demi-sommeil proche du rêve (le sommeil paradoxal). Un livre était là, insoupçonné, inattendu. Un récit d'une beauté surprenante, le récit d'un vieux couple sans postérité dans son village de la vallée des Ammeleus (…) qui évolue au fil des années…En un peu d'un mois, j'ai pu achever cette œuvre neuve…mais sans l'aide permanente de l'Eternel, je n'aurais rien pu faire, je n'en aurais même pas eu l'idée…mais Dieu est venu à mon secours, ce qui a favorisé la littérature. On verra comme ce petit chef-d'œuvre est magnifique. Moi, je remercie d'abord Dieu de m'avoir permis de le vivre intensément avant de l'écrire. Car j'ai vécu chaque scène, chaque détail. Et j'ai été très heureux de me retrouver un soir d'été, sur la terrasse en compagnie du Vieux (Bouchaïb), de sa vieille épouse et du chat (le premier et le deuxième). La femme prépare un bon tagine, Bouchaïb fume et boit du thé. Le chat est allongé près de son maître. Le ciel est un fleuve de diamants très scintillants (la voie lactée), la nuit est pleine d'odeurs et de bruits. La nature vit. Il y a là un rythme serein, une paix divine. On lira ce livre en temps voulu. On appréciera. Je souhaite seulement à mes lecteurs de partager les petits bonheurs du vieux couple. »[177]

Que l'on nous permette quelques remarques avant de poursuivre l'analyse : la prise en compte de genèse de l'œuvre est préconisée par les *Instructions Officielles* 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* »[178]. Les questions posées se rapportent donc à cette problématique :

[177] Zohra Tolba et *alii*,. *Les œuvres intégrales- 2ème année du baccalauréat*, *op.cit*., p. 79.

[178] MEN. *Recommandations pédagogiques et Programmes relatifs à l'enseignement du français du cycle secondaire qualifiant, …, Op.cit*., p. 7.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

« Que nous apprend le texte sur : -les conditions de production de l'œuvre **Il était une fois un vieux couple heureux** *? Le lieu de l'histoire ? Les personnages ? Le rapport de l'auteur à l'œuvre ? »*[179]

D'autre part, les passages où est évoqué le passé colonial du Maroc[180], sont suivies de consignes qui ont pour objectif d'amener les élèves lecteurs à interpréter le récit comme relevant du genre « réaliste historique » parce que décrivant la situation du pays à cette époque là (2ème guerre mondiale). D'ailleurs, les deux éditions insistent sur cette composante de l'Histoire du pays à travers des questions qui ont une visée didactique ; elles sont du type:

« Quels épisodes historiques ce passage évoque-t-il ? Montrez comment la description est intégrée au récit ?

- Quelles informations nous apporte-t-elle sur la situation des Marocains de l'époque ? Quels sont les éléments qui expriment le caractère douloureux des faits historiques relatés. Quel regard Bouchaïb porte-t-il sur la colonisation française ?Dites en quoi ce texte constitue un témoignage d'une réalité historique et précisez sa visée. »[181]

La même lecture est faite du récit dans la deuxième édition ; elle tendant à lui donner un caractère de témoignage historique:

« Relevez le terme qui montre que la scène renvoie à un passé douloureux. Quel était le contexte historique ? Décrivez

[179] Zohra Tolba et *alii*. *Les œuvres intégrales- 2ème année du baccalauréat*, *op.cit*., p. 79.
[180] Voir *Il était une fois un vieux couple heureux*, *Op.cit*., pp. 26-28.
[181] *Ibid*., p. 85.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

la situation du pays à cette époque. Relevez cette comparaison entre la situation des Européens et celle des « indigènes » Marocains. En quoi ce texte relève-t-il du réalisme historique ? »[182]

Le récit est aussi soumis à une deuxième lecture qui en fait un témoignage sociologique ; en fait, *Il était une fois un vieux couple heureux* décrit la survie et la résistance des hommes de l'ancien temps, la détresse des masses, la montée des nouvelles couches sociales. Le roman renouvelle ce thème classique de la littérature maghrébine : l'opposition entre la tradition et la modernité, mais en la situant aux niveaux politique (les nouveaux pouvoirs), sociologique (les nouvelles classes) et philosophique (les nouvelles valeurs).

Cette description des réalités du nouveau Maroc est en même temps vision. Entre l'auteur et le monde qu'il restitue une double distanciation s'établit, celle de l'humour et de la subjectivité de vieux Bouchaïb. Ce dernier point a été souligné par les concepteurs des manuels :

«En vous référant à l'épisode des personnes recherchées, à celui de la vieille Talouquit et à celui du sacrifice rituel, dites sur quelles valeurs sociales repose cette communauté. Quels changements se sont produits aussi bien au niveau de l'environnement qu'au niveau des relations sociales ? La modernisation de la société débouche-t-elle sur

[182] Cf., Mohamed Malki, Fatima Irhoudane et Fouad Zekri, *Bien lire mes œuvres au bac, 2ème année du cycle du baccalauréat, op.cit.*, pp. 98-99.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

des comportements tels que ceux dénoncés par Khair-Eddine (égoïsme, individualisme, égoïsme…)?»[183]

Organisation textuelle, figures de style et modalités appréciatives

Les théories de l'énonciation, la linguistique, la pragmatique sont appelées à contribution, mais il serait exagéré de prétendre qu'elles le sont de manière systématique. Les objectifs relatifs à l'organisation textuelle (cohésion, cohérence), aux figures de discours et aux problèmes de l'énonciation, notamment les modalités appréciatives permettent de sa faire une idée sur l'introduction des pratiques soi-disant innovantes en matière de pratique de textes littéraires.

L'incipit du roman fait l'objet de questions se rapportant au ton discursif qui la caractérise : « Par quoi s'ouvre le texte : est-ce une entité narrative ou discursive ? » On vise à sensibiliser les lecteurs au ton « oratoire propre au conte » par le repérage des indices qui montrent que le « narrateur-conteur » invite les lecteurs à se projeter dans son univers pour le passage:

> *« Qu'a-t-il de plus fascinant et de plus inquiétant que des ruines récentes qui furent des demeures qu'on avait connues au temps où la vallée vivait au rythme des saisons du labeur des hommes qui ne négligeaient pas la moindre parcelle de terre pour assurer leur subsistance ? »*[184]

[183] Zohra Tolba et *alii*. *Les œuvres intégrales- 2ème année du baccalauréat*, *op.cit*., pp.85-88.
[184] Mohammed Khair-Eddine. Il *était une fois un vieux couple heureux*, *op.cit*. p.7.

Il s'agit donc de « l'interrogation, l'implication du locuteur-interlocuteur : l'emploi de 'on'… », du ton catégorique propre au conte/à l'oralité « plus fascinant/plus inquiétant ». Cette instance est palpable par des procédés comme la voix, le ton et l'intonation, le rythme des phrases, la symétrie et les oppositions, la musicalité. Plusieurs questions, dans les deux éditions, insistent sur ces caractéristiques : « *Le discours commence par une interrogation oratoire, quel impact cette interrogation a-t-elle sur le lecteur ?* »[185].

Le même constat peut être fait pour les modalités appréciatives : « *Montrez comment les modalités appréciatives révèlent la présence du narrateur et* renforcent l'effet du réel dans le récit.»[186]. C'est juste la nature de la tâche qui doit effectuée par les élèves lecteurs qui est différente dans le deuxième manuel : « *Relevez les différentes modalisations exprimant l'implication du narrateur.* »[187]

Dans l'incipit étudié ces modalités appréciatives sont nombreuses et les moyens pour leur expression diversifiés : les locutions, les adverbes, les adjectifs: « *plus inquiétant*, *plus fascinant*, *triste* amas, *assurément*, *sans doute*, *peut-être*, etc. »[188].

Quant à l'organisation du récit, à l'instar des grilles de lecture proposées pour l'analyse de *La Boîte à merveilles* de Sefrioui, nombreuses sont les références aux travaux et notions sur la narratologie (Genette en particulier) ; d'ailleurs certains objectifs visés pour l'étude du roman de Khair-Eddine sont :

[185] Zohra Tolba et *alii*. *Les œuvres intégrales- 2ème année du baccalauréat*, *op.cit*., p. 82.

[186] I*dem*.

[187] Mohamed Malki, Fatima Irhoudane et Fouad Zekri. *Bien lire mes œuvres au bac, 2ème année du cycle du baccalauréat*, *op.cit*., p. 94.

[188] Voir Mohammed Khair-Eddine. *Il était une fois*…*Op.cit*., p. 7.

« *L'ordre de la narration : le retour en arrière ; l'alternance récit-description dans l'évocation d'un fait historique ; L'ordre de la narration : l'anticipation ; l'omniscience*. » [189]

Dans la deuxième édition, on se réfère pour les procédés narratifs, aux mêmes notions : « *l'anticipation (qui consiste à parler d'un fait à venir et le flashback (qui permettent d'évoquer des faits passés…)* »[190]. Pour conclure ce chapitre sur la réception des deux romans de Sefrioui et Khair-Eddine , il faut constater que, dans les manuels examinés, on propose des introductions historiques aux littératures maghrébines, puis littéraires, des tableaux synoptiques, des synthèses, des textes de littératures francophones, une iconographie importante, ... D'autre part, les consignes neutres (à l'infinitif), la référence à une terminologie savante en nette expansion sont les signes apparents de la dérive techniciste relative à l'étude des textes littéraires maghrébins, laquelle dérive a souvent été dénoncée, dans les milieux universitaires, ces dernières années. Les manuels parus en 2007, notamment *Les Œuvres intégrales* pour les deux années du baccalauréat confirment cette tendance. Il faut admettre qu'ils réduisent la perspective anthologique, mais chaque texte prend sens par les renvois à des groupements de textes et à des compétences et objectifs présentés en ces termes ambitieux : enrichir la culture littéraire, le texte littéraire comme moyen de véhiculer une culture, la visée argumentative du discours intérieur, produire un texte argumentatif, étudier les enjeux d'un roman autobiographique,

---

[189] Voir Zohra Tolba et *alii*. *Les œuvres intégrales- 2ème année du baccalauréat, op.cit.*, pp.83, 92.

[190] Voir Mohamed Malki,et *alii*. *Bien lire mes œuvres au bac, 2ème année du cycle du baccalauréat, op.cit.*, p. 95.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

saisir les caractéristiques littéraires du roman maghrébin, définir un personnage de roman, lire une image…[191] . Les recherches hypertextuelles et les repérages formels effectués par l'élève, à la demande des consignes du manuel, lui assignent une position de technicien, plus conforme, au demeurant, à la demande sociale des classes moyennes qui accèdent à l'enseignement de la littérature, dans la période considérée. Au repérage des idées et accessoirement des formes qui prévalait dans les premiers manuels examinés (2003), à la paraphrase psychologisante qui prévalait comme modèle de lecture (où l'on dépasse rarement le niveau de la compréhension), succède un travail sur la forme sens, dans le cadre de la lecture méthodique, soutenu par les programmes et instructions officielles à partir de 2007 et repérable dans les dispositifs que nous venons de décrire.

Les manuels proposent trois voies pour que le sujet se construise : la pluralité des lectures, l'argumentation et les tâches d'écriture. Ces points de vues sont censés permettre d'accéder à l'interprétation et à l'expression de la pensée, et, ce faisant, donnent à l'enseignement de la littérature de véritables ambitions : la formation de l'individu et du citoyen s'y trouve impliquée.

La recherche d'autres formes de lecture s'appuie ailleurs sur la « recherche documentaire », sur des « études comparées » et sur des « bilans de lecture » qui complètent de manière efficace la « lecture analytique ».

[191] Voir tableau des compétences et objectifs *infra.*

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Ces quelques remarques n'ont pas pour but l'évaluation de la pertinence des manuels par la qualité de leur questionnement ou la justesse de leur propos, encore moins de faire le procès de leurs manques et de leurs erreurs. Ils nous en disent plus par tout ce qui leur échappe que par ce qu'ils prétendent maîtriser. Et la littérature est ailleurs, dans les oeuvres à lire et dans la parole qui les commente.

Tableau 20

Compétences et objectifs fixés à la lecture de *Il était une fois un vieux couple heureux* de Khair-Eddine

Auteur(s)	Compétences	objectifs
Mustapha Laabou	- Saisir les caractéristiques littéraires du roman maghrébin - Saisir les caractéristiques thématiques du roman maghrébin	
Zohra Tolba et alii	Etudier l'illusion du réel dans l'incipit	Mise en place d'un cadre romanesque Intervention du narrateur Annonce du genre
	Etudier l'organisation du récit	Ordre de la narration Alternance dans le récit/description dans l'évocation d'un fait historique
	Etudier les techniques narratives : la polyphonie	L'insertion du discours rapporté dans le récit
	Etudier le réquisitoire dans le récit de Khair-Eddine	La visée argumentative du discours intérieur : la critique sociale La reconstruction des thèses et des arguments
	Etudier l'organisation du récit	L'ordre de la narration L'anticipation L'omniscience
	Etudier l'épilogue	La portée critique Le message de l'auteur
Mohamed Malki, Fatima Irdouhane, Fouad Zekri	- Communiquer oralement et par écrit à partir d'une œuvre littéraire - Reconnaître les caractéristiques d'un roman maghrébin	

	-Reconnaître les spécificités de l'écriture chez un auteur maghrébin : l'organisation du récit ; la présence de l'auteur dans le récit ;le texte littéraire comme moyen de véhiculer une culture. - Elaborer des fiches de lecture - Etudier des poèmes d'auteurs contemporains - Produire des écrits de réflexion - Produire un texte argumentatif -Analyser une image (la couverture).	

Tableau 21
Compétences et objectifs fixés à la lecture de
La Boîte à merveilles de Sefrioui

Auteur(s)	**Compétences**	**objectifs**
Mustapha Laabou		Saisir les caractéristiques de l'écriture autobiographique Etre capable de produire un texte autobiographique à l'écrit et à l'oral
Zohra Tolba et alii	Etudier l'incipit d'un roman autobiographique	L'emploi du « je » et la relation auteur/narrateur/personnage Les procédés de distanciation
	Etudier le point de vue dans un roman autobiographique	La part de l'imaginaire dans les souvenirs d'enfance
	Etudier le rôle des personnages secondaires dans un roman autobiographique	Le récit enchâssé (la polyphonie)
	Etudier les enjeux d'un roman autobiographique	Témoignage d'une époque Critique

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Conclusion

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Au terme de cette analyse portant sur la réception des textes littéraires maghrébins dans l'enseignement secondaire marocain, il est licite d'affirmer que la littérature revient en force avec l'introduction d'œuvres intégrales des écrivains français, notamment ceux du XIXème et XXème. Les finalités poursuivies, à travers leur lecture, sont d'ordre linguistique et culturel. Contrairement à la période allant des années 70 jusqu'à l'an 2000 marquée par l'introduction massive des documents authentiques et l'exclusion des littératures maghrébines, l'enseignement du français se fait actuellement sur la base d'un programme constitué d'un corpus important de textes littéraires où les écrivains maghrébins occupent une place relativement importante : deux œuvres sur 12 inscrites aux programmes des lycéens, *La Boîte à merveilles* de Ahmed Sefrioui et *Il était une fois un vieux couple heureux* de Mohammed Khair-Eddine. Cette évolution est positive car recourir aux textes issus des littératures maghrébines était hier peut-être contesté au nom des valeurs identitaires, de la résistance à l'hégémonie culturelle de la France, de la résistance à « l'impérialisme culturel français[192]. Les littératures du Maghreb, comme l'a souligné Jean Déjeux, sont dans « une situation ambiguë » du fait de la dualité (Maghreb-France) sur le plan de l'écriture et de la langue, et de l'authenticité des réalités nationales »[193]. Bref, « les non-dits et le refoulé des conflits d'hier et des tensions politiques paraissent se répercuter » sur les écrivains maghrébins d'expression française[194]. Cette

[192] Voir Jean Déjeux. *Maghreb. Littératures de langue française*, *Op.cit*., p.230.
[193] I*dem*.
[194] *Idem*.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

situation héritée du passé ne peut pas ne pas avoir de répercussions même actuellement sur leur étude en classe de français qui n'échappent pas à l'emprise des discours « nationalistes » : les discours des manuels ne manquent pas de soumettre les textes des écrivains maghrébins à une lecture « idéologisante », qu'il s'agisse de l'œuvre de Ahmed Sefrioui qu'on tente de réhabiliter en focalisant, par exemple, sur la dénonciation des abus du Makhzen ou de la situation de misère et de famine où vivaient les « indigènes » au temps du protectorat. Le récit de Mohammed Khair-Eddine, devoir de mémoire oblige, subit également le même traitement : ce sont les passages où Bouchaïb évoque les souffrances des Marocains à l'époque coloniale, qui sont valorisés ; le récit est traité comme un témoignage d'ordre historique. Tous ces passages sont, en fait, suivies de consignes qui ont pour objectif d'amener les élèves lecteurs à interpréter le récit comme relevant du genre « réaliste historique » parce que décrivant la situation du pays à cette époque là (2ème guerre mondiale). D'ailleurs, toutes les éditions examinées mettent en valeur cette composante de l'Histoire du pays à travers des questions dont la visée est purement didactique. Le récit est aussi soumis à une deuxième lecture qui en fait un témoignage sociologique ; le même constat est valable pour *La Boîte à Merveilles* de Sefrioui.

Bref, selon les concepteurs des manuels, le roman participe au renouvellement du thème classique de la littérature maghrébine : l'opposition entre la tradition et la modernité, laquelle opposition trouve son expression aux

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

niveaux politique (les nouveaux pouvoirs), sociologique (les nouvelles classes) et philosophique (les nouvelles valeurs).

Pour conclure disons que la place faite aux littératures maghrébines dans les récentes réformes de l'enseignement marocain leur confère une certaine légitimité : la pratique des textes littéraires, loin d'être une source d'acculturation, est un espace de dialogue favorisant la conscience de soi. Elle est, en effet, la meilleure voie pour la compréhension de son propre univers culturel, notamment pour ce qui est des littératures des pays en voie développement en raison même de l'attitude de distanciation devant la langue. Le concours de l'école, par le biais de la littérature en général, à la constitution de l'individu en sujet, à la construction culturelle et identitaire de celui, est indéniable.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

CONCLUSION GENRALE

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

L'histoire du Maroc du vingtième siècle a toujours été marquée par un discours idéologisant qui a influencé tous les compartiments de la vie sociale, politique et culturelle, y compris l'enseignement**.** Partant de l'idée que la langue française est un des instruments d'aliénation parce qu'imposée par l'ancienne puissance colonisatrice, certains partis avaient (et continuent d'avoir même de nos jours) un discours dominé par la stéréotypie obsessionnelle, notamment la perte de l'identité, discours repris par des écrivains maghrébins d'expression française eux-mêmes si bien qu'ils parlent de livrer une « guérilla linguistique » aux Français qui ont pu imposer leur langue aux « indigènes » ; c'est la période de la crispation identitaire. A ces considérations, il faut ajouter d'autres facteurs liés à l'évolution des méthodologies de l'enseignement des langues qui ont exclu, pendant de longues années, l'étude des textes littéraires de l'enseignement des langues, et ce au nom de la priorité accordée à la face orale de la langue. Dans ces conditions, les littératures maghrébines avaient peu de chance de trouver leur place dans les programmes à l'école, d'autant plus qu'elles sont porteuses de discours dénonciateurs des dominations des pouvoirs en place.

A ce titre, les admettre dans l'institution scolaire aurait pu, à un certain moment de l'histoire du Maghreb, conduire à la mobilisation du public scolaire et partant à la déstabilisation aux niveaux de l'idéologie et de l'écriture même. C'est dans ce sens que Christiane Achour affirme qu'il est difficile d'introduire les textes maghrébins dans les programmes d'enseignement ; la difficulté provient, selon elle , de part et d'autre de la Méditerranée, en Algérie et en

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

France, à donner leur place, pour des raisons différentes, à ces corpus de textes qui dérangent l'ordonnancement « citoyen » qu'on essaie d'imposer. Occultés ou, au mieux, marginalisés, ces corpus de textes, par le traitement d'exclusion qu'ils subissent, montrent combien ils sont perturbateurs.

Cette perturbation vient de leur statut et de leur texture : le contexte de la colonisation dans lequel ils sont nés fait qu'ils trahissent, par la langue même qu'ils s'approprient, l'aventure coloniale provoquant le malaise en France et la suspicion en Algérie. Une langue, en fait, n'est jamais neutre et ce français, écrit les autochtones à qui il a été imposé mais qu'ils ont fait leur par le travail « d'appropriation et de transformation inhérent même au geste créateur, est toujours entaché du plurilinguisme et du pluriculturalisme dont ils sont empreints. »[195]

Les programmes scolaires ne pouvaient donc échapper à la politisation ostentatoire, par l'introduction de discours nationalistes, à une certaine idéologisation. Mais, comme nous avons pu le constater à travers l'analyse des manuels et des documents normatifs, ces littératures ont enfin pu trouver leur place dans les programmes marocains : finie l'affirmation nationaliste aveugle, finis les temps des communismes, il faut faire maintenant face aux autres formes d'extrémismes religieux qui encouragent l'autarcie culturelle. Notre problématique principale sur la pratique des textes littéraires maghrébins dans

[195] Cf. «Les littératures francophones dans les universités algériennes et françaises – Enjeux et opacités», (colloque de 2006) dans *Transmission et théories des littératures francophones*, sous Dir. De D. Deblaine, Y. Abdelkader et D. Chancé, Presses Universitaires de Bordeaux et éd. Jasor à Pointe-à-Pitre, 2008, p.53 à 75.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

l'enseignement marocain nous a amenée à examiner les sous-questions qui en découlent à savoir la fonction de la littérature dans l'enseignement de la langue française, sa place dans les progressions didactiques, les représentations sur le texte littéraire par les enseignants. La réponse à toutes ces questions ne pouvait se faire sans l'examen préalable du fonctionnement, en amont et en aval, de la langue françaises ; ce qui nous a conduite à passer d'abord par l'étude des textes officiels concernant les programmes et les méthodes.

Aussi avons nous abouti à la conclusion selon laquelle l'enseignement de la langue, après les récentes réformes du système éducatif marocain depuis 2000, a connu une évolution certaine : la langue française, l'analyse des documents normatifs nous l'a montré, ne sert plus seulement à des fins purement instrumentales « communicatives », mais la formation d'une culture littéraire figure explicitement comme l'un des objectifs fondamentaux de son enseignement au niveau du secondaire. Pour preuve, l'introduction des œuvres littéraires françaises et maghrébines dans les programmes des lycéens. Sur le plan quantitatif, nous avons pu constater que la littérature française, par comparaison aux littératures maghrébines, conserve, à travers des œuvres consacrées ayant défié les années et les différentes écoles de critique, une grande vitalité dans l'enseignement marocain. Les textes en sont divers, allant de la prose à la poésie, et représentant plusieurs siècles, même si ce sont les écrivains des XIXème et XXème qui sont au sommet de ce panthéon. Cette préséance révèle que la littérature française continue d'être prisée par les enseignants marocains. Ce qui n'est pas pour nous étonner : elle bénéficie de la légitimation

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

des instances culturelles et pédagogiques ; d'ailleurs, la majorité des écrivains appelés à contribution ont touché à plusieurs genres.

Les littératures du Maghreb, quant à elles, ont enfin pu trouver une place en classe de français à travers non seulement des extraits, mais aussi par l'entrée d'œuvres intégrales dans les programmes des bacheliers : *La Boîte à merveilles* de Ahmed Sefrioui, *La Civilisation, ma mère !* de Driss Chraïbi, roman auquel on a substitué *Il était une fois un vieux couple heureux* de Mohammed Khair-Eddine. Alors que dans les années 70, les littératures maghrébines de langue française, à l'exception des rares auteurs étudiés à l'Université, n'étaient connues qu'à travers quelques morceaux choisis « débarrassés de toutes les scories susceptibles de perturber l'ordre établi des institutions» ; ils provenaient des auteurs « classiques » comme Ahmed Sefrioui, Mouloud Feraoun, Mouloud Mammeri, Kateb Yacine, Mohammed Dib et d'autres plus rarement. Ils étaient dispersés dans les manuels de l'enseignement secondaire et, sans faire l'objet d'un enseignement d'une littérature nationale de langue française. Ces écrivains étaient pratiquement les seuls auteurs francophones enseignés.[196] Il n'était pas question en effet de réfléchir en termes de programme de « littératures du Maghreb».

Actuellement, les approches adoptées pour l'étude des romans maghrébins aux programmes sont variées : elles vont de l'approche thématique aux

[196] - Cf. Christiane Chaulet Achour. *Abécédaires en devenir – Idéologie coloniale et langue française en Algérie*, *Op.cit*. Voir également «Les littératures francophones dans les universités algériennes et françaises – Enjeux et opacités», (colloque de 2006) dans *Transmission et théories des littératures francophones*, *Op.cit*., et Lahcen Benchama. *Recherches sur l'enseignement du français dans le Maroc contemporain. Le cas des textes littéraires français et francophones*, thèse soutenue à Paris-Sorbonne IV, 1996.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

approches d'obédience formaliste. Ainsi le récit constitué par *La Boîte à merveilles* de Sefrioui est étudié selon des démarches méthodologiques et des stratégies de lecture appropriées à l'étude de l'œuvre littéraire, mais ce qui a retenu notre attention, c'est le groupement de textes ; il s'appuie sur la confrontation de textes appartenant au même genre ou à des genres apparentés pour la mise en évidence de caractéristiques textuelles et discursives significatives. D'où la présentation comparée, dans un premier, des éléments paratextuels, (comme la première et la quatrième de couverture)-, de *La Boîte à merveilles* et de *Rêves de femmes*, récit de vie de Fatima Mernissi, l'objectif en étant l'étude de « l'entrée dans l'œuvre » ; les questions pour guider la lecture des lycéens vont dans le sens d'une sensibilisation aux paramètres de la communication littéraire. L'étude de l'incipit d'un roman autobiographique est également au centre des préoccupations des concepteurs, c'est l'une des compétences visées.

Pour ce qui est de l'œuvre de Mohammed Khair-Eddine, outre les thèmes qui lui sont spécifiques, les concepteurs, dans leur présentation de l'écrivain, insistent sur l'exil et l'errance comme principe de vie, sur l'exclusion et sur la quête identitaire. A cela s'joute une écriture engagée et l'impossibilité pour Khair-Eddine de concevoir une littérature sans engagement : « Cette prise en charge du mal collectif reste très forte dans la production romanesque de l'écrivain », nous dit-on[197]. Le conflit avec le père est, selon les concepteurs des manuels, le troisième thème dominant dans la littérature maghrébine, « sa

[197] Zohra Tolba et *alii*, *Les œuvres intégrales- 2ème année du baccalauréat*, *op.cit*., p. 99.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

verbalisation prend place comme élément fondamental dans la thématique (de Khair-Eddine) ».

Enfin, pour les pédagogues, le problème identitaire, qui est une composante essentielle de la littérature maghrébine, se pose, avec acuité, à un double niveau, individuel et collectif, chez Khair-Eddine.

Dans tout cela, les théories de l'énonciation, la linguistique, la pragmatique sont appelées à contribution pour la lecture de *Il était une fois un vieux couple heureux* de Mohammed Khair-Eddine, mais prétendre qu'elles le sont de manière systématique serait exagéré. Les objectifs ayant trait à l'organisation textuelle (cohésion, cohérence), aux figures de discours et aux problèmes de l'énonciation, notamment les modalités appréciatives dénotent la volonté d'ouverture des pédagogues aux pratiques soi-disant innovantes en matière de pratique de textes littéraires. Mais il est un problème très sérieux qui touche à la formation des enseignants : l'initiation à ces différentes théories n'a pas droit de cité dans les programmes des établissements de formation des enseignants de français, les littératures également. C'est pour ces raisons qu'une réflexion doit être engagée dans ce sens pour doter les futurs enseignants des compétences requises pour l'appréhension des textes littéraires. En effet, notre expérience aussi bien auprès des élèves que d'un groupe de professeurs stagiaires nous a révélé que ces compétences pour la lecture littéraire sont loin d'être acquises. Décrites par Umberto Eco dans *Lector in fabula*, les compétences que cette lecture met en jeu permettent de distinguer la compétence linguistique, la compétence

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

encyclopédique, la compétence logique, la compétence rhétorique et la compétence idéologique.[198]

Toute transmission littéraire institutionnelle qu'il s'agisse de la formation au niveau secondaire ou celle de la formation initiale des enseignants ou encore celle de la formation universitaire, participe à l'intégration du citoyen dans sa communauté nationale « définie par des frontières plutôt que par des porosités et des extensions ». Pour inclure ces textes, au moins bilingues et biculturels, dans la transmission institutionnelle, encore faut-il, pour reprendre les termes de Christiane Achour, que les communautés maghrébines et même française se perçoivent comme plurilingues et pluriculturelles pour intégrer cette galaxie métisse que sont les « francophonies littéraires »[199] : c'est encore loin d'être le cas. Les débats au centre desquels se trouvent prises les francophonies littéraires témoignent de cette résistance à une définition métisse et ouverte de la culture d'une nation en même temps qu'ils trahissent l'actualité de ces questions et leur impossible gommage. Expliquer n'est pas justifier mais toucher du doigt les blocages pour les contourner.

---

[198] La linguiste Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, dans *L'Implicite*, (Colin, Paris, 1985) établit une typologie qui ne diffère pas trop de celle d'Umberto Eco. Rappelons brièvement en quoi consiste cette typologie : *la compétence linguistique* concerne la maîtrise du lexique et de la syntaxe. Sur le plan didactique, elle doit être appréciée dans le choix des textes à proposer aux élèves. Entre transparence (souvent illusoire) et hermétisme, l'enseignant doit choisir à bon escient le texte comme lieu où peuvent s'exercer des apprentissages. *La compétence encyclopédique* désigne les savoirs sur le monde, les références culturelles dont dispose le lecteur pour construire le sens en fonction du contexte. *La compétence logique* suppose la connaissance des " règles de co-référence. *La compétence rhétorique* repose sur l'expérience de la littérature et renvoie à la compétence interprétative qui suppose la maîtrise de savoirs littéraires comme la connaissance des genres, le fonctionnement de certains types de textes ou de discours, la connaissance de catégories esthétiques et de " scénarios intertextuels ". *La compétence idéologique* se manifeste dans l'actualisation du système axiologique du texte. Elle est essentielle car elle met en jeu les valeurs et construit une vision du monde.

[199] Sur ces polémiques d'ordre terminologique on peut voir les articles de Christiane Chaulet Achour, « Francophones de partout » dans *La Lettre du BIEF*, Spécial Salon du livre de Paris, Mars 2006, p. 5 ; et « Qu'entend-on par 'francophonies littéraires' – quels enjeux de transmission ? » dans *Convergences francophones*, CRTF de l'UCP et Encrage éditions-Amiens, Diffusion Les Belles Lettres, Sept. 2006, pp. 9- 32.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Cette étude, examine un cas très particulier des échanges entre institution scolaire et production littéraire ; elle ne cherche pas à proposer une interprétation univoque et systématique de ces échanges, mais préfère bien suggérer, au fil des textes, la richesse de ce champ d'investigation. En attirant l'attention sur un ensemble d'aspects, les uns complètement négligés, les autres tenus pour accessoires par les analyses antérieures, nous avons proposé une perspective d'ensemble pour l'étude de la réception des textes littéraires dans l'institution scolaire, et pas seulement pour celle du développement de la lecture littéraire. Avec des modifications, cette perspective peut également inspirer des recherches sur d'autres aspects de cette réception. Par l'accent mis sur la relation des textes littéraires maghrébins avec l'enseignement de la langue française au Maroc, notre perspective contraste avec celle qui, dans différentes variantes, a inspiré la plus grande partie des recherches des dernières décennies sur les littératures maghrébines, et qui sont parfois qualifiées de « thématiques » ou de « fonctionnalistes ».

Nous devons, par ailleurs, que l'adoption d'une telle perspective qui privilégie les «choix rationnels» d'acteurs bien informés ne correspond pas à une forme d'ethnocentrisme professionnel : notre objectif était de recueillir une appréciation fine des littératures maghrébines dans leur rapport avec l'institution scolaire ; ce qui se rencontre principalement chez les éducateurs et les élites cultivées. Même dans ce cas, cependant, la connaissance atteint vite ses limites : on peut remarquer que de nombreuses inexactitudes, quant à l'introduction des textes maghrébins en classe de langue, émaillent les descriptions de certains

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

informateurs. Celles-ci ont trait aux méthodes d'approches qui ne sont pas suffisamment maîtrisés par les enseignants. Cet état de fait provient principalement d'une formation lacunaire en matière de didactique littéraire. Les programmes, comme nous l'avons vu, évoluent en consacrant une bonne place à la littérature, alors que la formation ne suit pas. Nous espérons que les décideurs tiendront compte de cet état de fait en introduisant une révision des dispositifs de formation. D'autre part, nous nous avons limité cette investigation à la réception des littératures maghrébines dans les documents normatifs et les manuels en usage dans le secondaire, mais il existe d'autres voies qui méritent d'être empruntées : la réception effective des textes maghrébins par les élèves au niveau de l'enseignement secondaire et même du supérieur, celle des enseignants en formation et celle des lecteurs à travers le net.

Enfin, il faut convenir que notre étude n'a aucune prétention à l'exhaustivité : d'autres recherches viendront la compléter.

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

ANNEXES

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

QUESTIONNAIRE

A) Etablissement

1- À quel(s) niveau(x) enseignez-vous le français ?

1re du cycle collégial ☐ 1ère du cycle secondaire ☐
2e du cycle Collégial ☐ 2ème du cycle secondaire ☐
3e du cycle Collégial ☐ 3ème du cycle secondaire ☐

2-Dans votre établissement, les élèves ont-ils accès à une bibliothèque ?

Oui ☐ Non ☐

3- Si oui, s'agit-il d'une bibliothèque :

De classe ? ☐ D'établissement ? ☐

4- Si oui, vous exploitez les ressources de la bibliothèque avec vos élèves :

Jamais ☐ Souvent ☐
Rarement ☐ Très souvent ☐

B) Identification

5- **sexe** :

Féminin ☐ masculin ☐

6- **Age** :

20-29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐

7- Dans quel établissement avez-vous reçu votre formation ?

8- Quel est éventuellement le diplôme que vous avez obtenu ?

9- Votre nombre d'années d'expérience en enseignement du français:

5 ans et moins ☐ 6 à 15 ans ☐ 16 ans et plus ☐

10- De quel genre sont vos lectures préférées ? (choisir 4 genres)

Roman réaliste	☐	Nouvelles	☐
Roman sentimental	☐	Contes	☐
Roman psychologique	☐	Poésie	☐
Roman policier	☐	Théâtre	☐
Roman fantastique	☐	Bande dessinée	☐
Roman d'aventures	☐	Biographie	☐
Roman de science-fiction	☐	Journaux ou magazines	☐

Autres : ----------

C) Lectures des élèves

11- Ces dernières années, l'enseignement du français a été marqué par une place importante faite aux textes littéraires, trouvez-vous que ce changement est pour les élèves

Intéressant ☐ peu intéressant ☐ pas du tout intéressant ☐

12- D'après vous la finalité de l'étude de ces textes est :

L'acquisition d'une compétence de lecture ? ☐ L'acquisition d'une compétence culturelle ? ☐
L'acquisition d'une compétence linguistique ? ☐ Autre réponse ? ☐ Laquelle ?

13- Les élèves ont-ils le niveau requis pour l'appréhension de ces textes ?

Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas ☐

14- Quelles démarches méthodologiques adoptez-vous pour l'étude des œuvres intégrales ?

La lecture méthodique ☐ La lecture analytique ☐ La lecture sélective ☐
autre ? ----------

15- Quelle est la place des littératures maghrébines d'expression française dans votre enseignement ?
Importante ☐ peu importante ☐ pas du tout importante ☐

16- Quels sont les auteurs maghrébins dont vous étudiez les œuvres avec vos élèves ?

17- Quelles sont les oeuvres complètes maghrébines obligatoires que vous faites lire à vos élèves au cours de l'année 2007-08 ?

18- Trouvez-vous ces textes accessibles aux élèves ?
Oui ☐ Non ☐

19- Dans le cas contraire, à quel(s) niveau (x) existe-t-il des difficultés ?

Langue ☐ style ☐ structure ☐ à un autre niveau ? ☐
Lequel ? ----------.----------

20- Les élèves sont-ils motivés par l'étude de ces textes parce qu'ils sont proches de :
leurs préoccupations et centres d'intérêt ? ☐ Leur culture d'origine ? ☐
Leurs besoins ? ☐

21- Pensez-vous que l'étude des textes littéraires nécessite une formation particulière pour le professeur ?
Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas ☐

22- Si oui, laquelle ?----------

23- Pour vous assurer que les élèves lisent toutes les oeuvres complètes obligatoires, proposez-vous des activités d'exploitation ?

MANUELS

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Cycle secondaire

collégial

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Homologué par le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique
Département de l'Education Nationale

PARCOURS

Séquences d'apprentissage du français

1ère année du cycle secondaire collégial

Livre de l'élève

L'heure de français

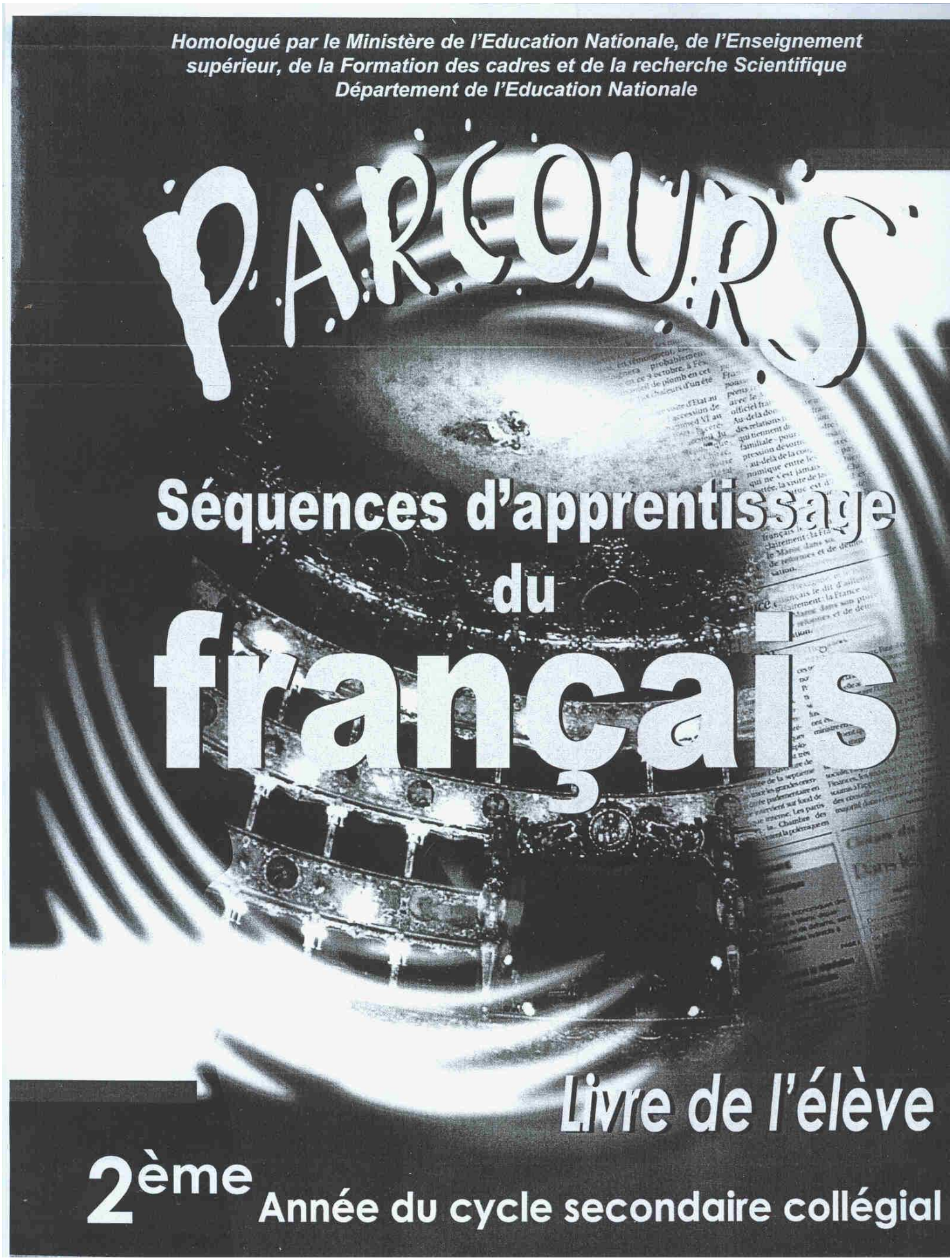
1ère année du cycle secondaire collégial

Lire
Écrire
Écouter
S'exprimer
Langue
et communication
Langue
et grammaire

Livre de l'élève

HOMOLOGUÉ PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEU
DE LA FORMATION DES CADRES ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION NATIONALE

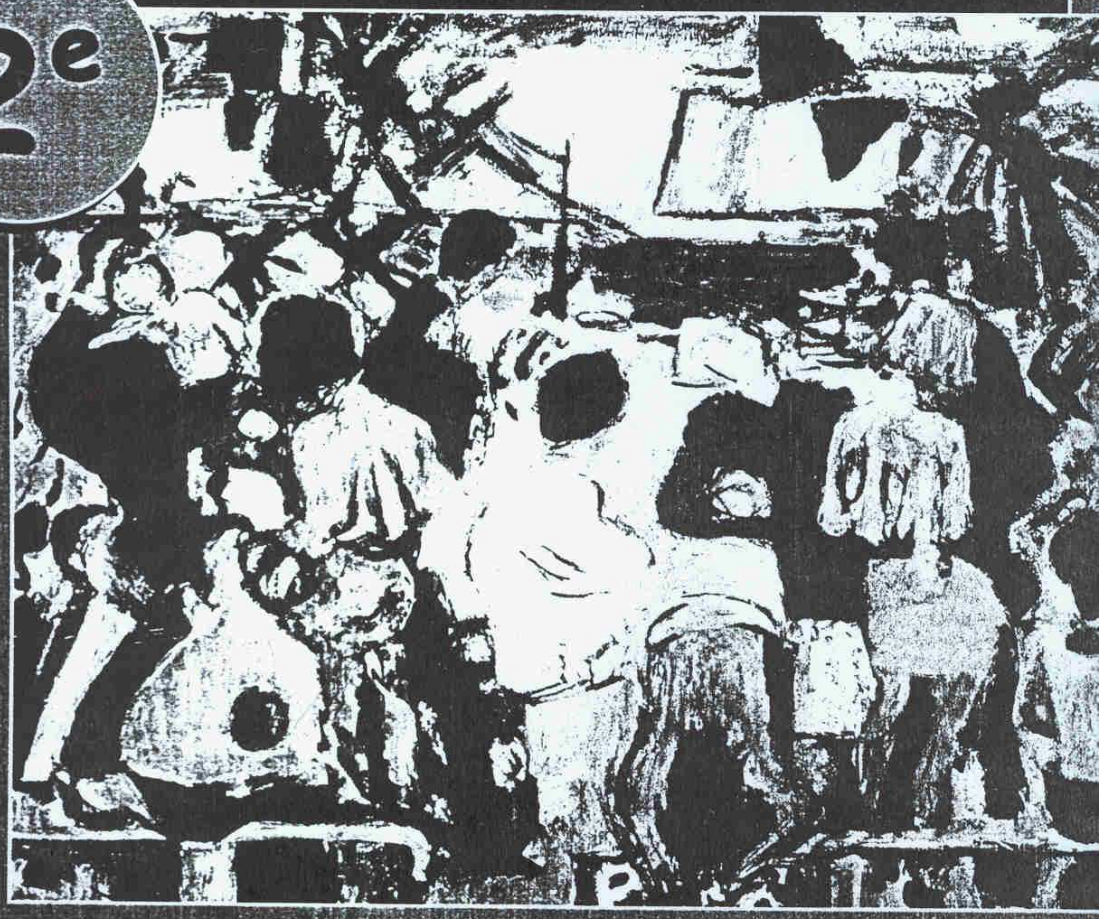
Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010


Homologué par le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation des cadres et de la recherche Scientifique
Département de l'Education Nationale
PARCOURS
Séquences d'apprentissage du français
Livre de l'élève
2ème Année du cycle secondaire collégial

Homologué par le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique
Département de l'Education Nationale

Le Français au collège

2e



Livre de l'élève
2ème année
du cycle secondaire collégial

Librairie des Ecoles
Casablanca

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

L'heure de français

3ème année du cycle secondaire collégial

Lire
Écrire

Écouter
S'exprimer

Langue
et communication

Langue
et grammaire

Étude
d'une oeuvre

Livre de l'élève

HOMOLOGUÉ PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA FORMATION DES CADRES
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Homologué par le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique
Département de l'Education Nationale
PARCOURS
Séquences d'apprentissage du français
Livre de l'élève
3ème
Année du cycle secondaire collégial

Cycle secondaire qualifiant

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Lire facilement mes œuvres

Analyses - modules - projets pédagogiques

AABO

Le Dernier jour d'un condamné
Oeuvre intégrale (VICTOR HOGO)

La planète des singes
Extraits-clés (PIERRE BOULLE)

La boite à merveilles
Extraits-clés (AHMED SEFRIOUI)

Antigone
Extraits-clés (JEAN ANOUILH)

- Poésie (maghrébine, africaine, surréaliste, engagée, lyrique)
- Analyses de textes
- Techniques d'expressions (registres, figures de style, discours rapporté, argumentations, focalisations)
- Modèles d'examens
- Résumés des œuvres
- Les personnages
- Questions-réponses pour comprendre l'œuvre
- Dictionnaire littéraire facile

1ère Année du Cycle du Baccalauréat de l'Enseignement Secondaire Qualifiant (toutes Séries)

Conforme au programme du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique - Département de l'Education Nationale

BAC MAROCAIN

RE FACILEMENT MES ŒUVRES AU LYCÉ

Analyse des œuvres au Programme

ANDIDE
NDROMAQUE
CIVILISATION MA MERE !...
ROUGE ET LE NOIR

Commentaire composé
Dictionnaire des œuvres
Notions littéraires utiles
Définitions indispensables
Histoire des idées
Résumé des œuvres
Personnages principaux
Questions-réponses
Devoirs corrigés

2ème Année du cycle du BAC (Toutes séries)

Société Guerbaoui Distribution

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Les œuvres intégrales

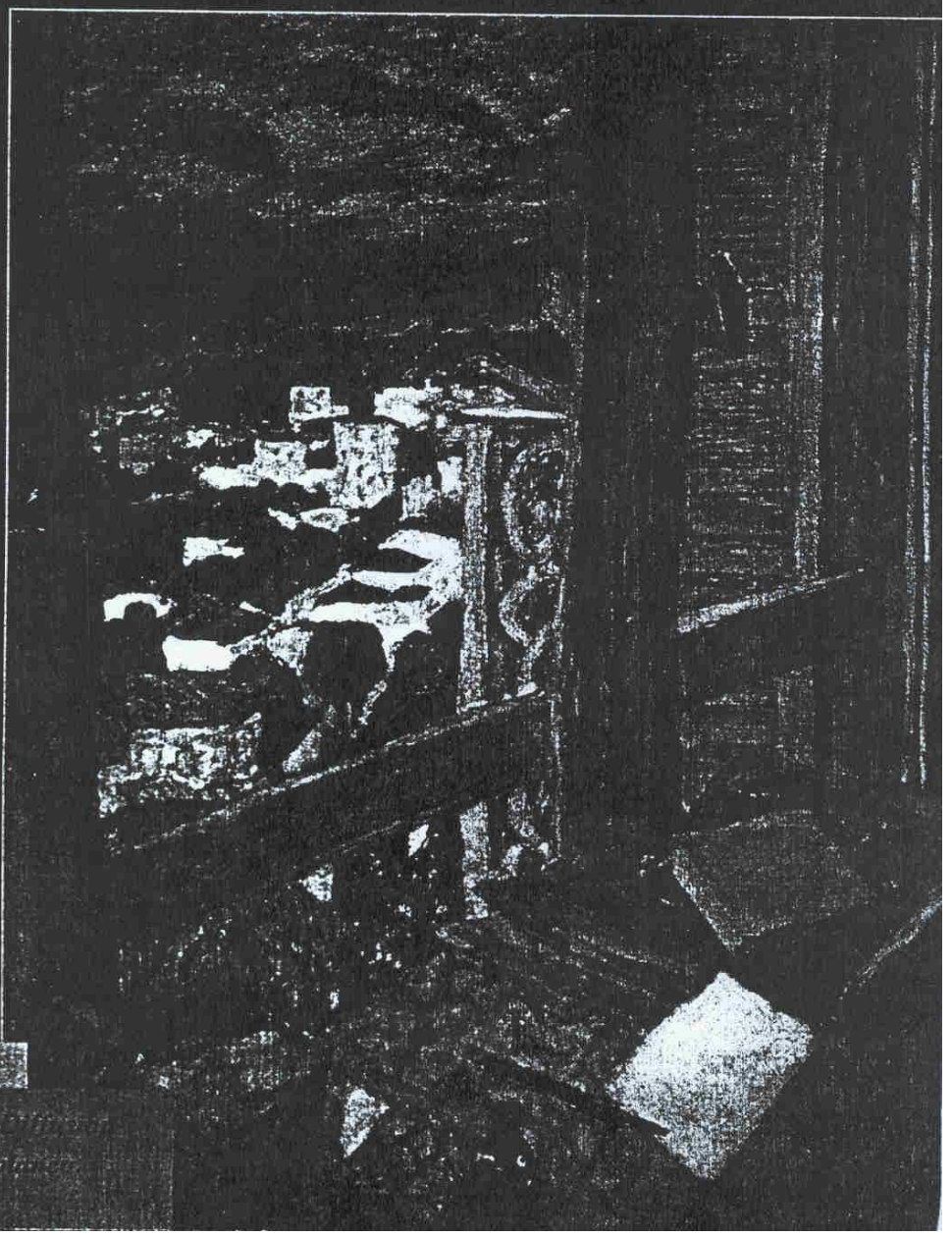
Français 1ère année du baccalauréat

(Toutes filières)

Lecture - Ecriture - Cap sur le bac - Outils d'analyse - Méthodologie - Evaluation

Livre unique

- **Ahmed Sefrioui**
  La Boîte à Merveilles (Extraits)
- **Pierre Boulle**
  La planète des singes (Extraits)
- **Victor Hugo**
  Le dernier Jour d'un condamné (Extraits)
- **Jean Anouilh**
  Antigone (Extraits)



Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Conforme au programme du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique

Collection Bac Marocain

OEUVRES ET ANALYSES

La Ficelle	Guy de Maupassant
Aux Champs	Guy de Maupassant
Le Coq de Bruyère	Michel Tournier
La Venus d'Ille	Mérimée
Le Chevalier Double	Gautier
Le Bourgeois gentilhomme	Molière

NOUVEAU PROGRAMME

Tronc commun

(Toutes séries)

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Conforme au

Les œuvres intégrales

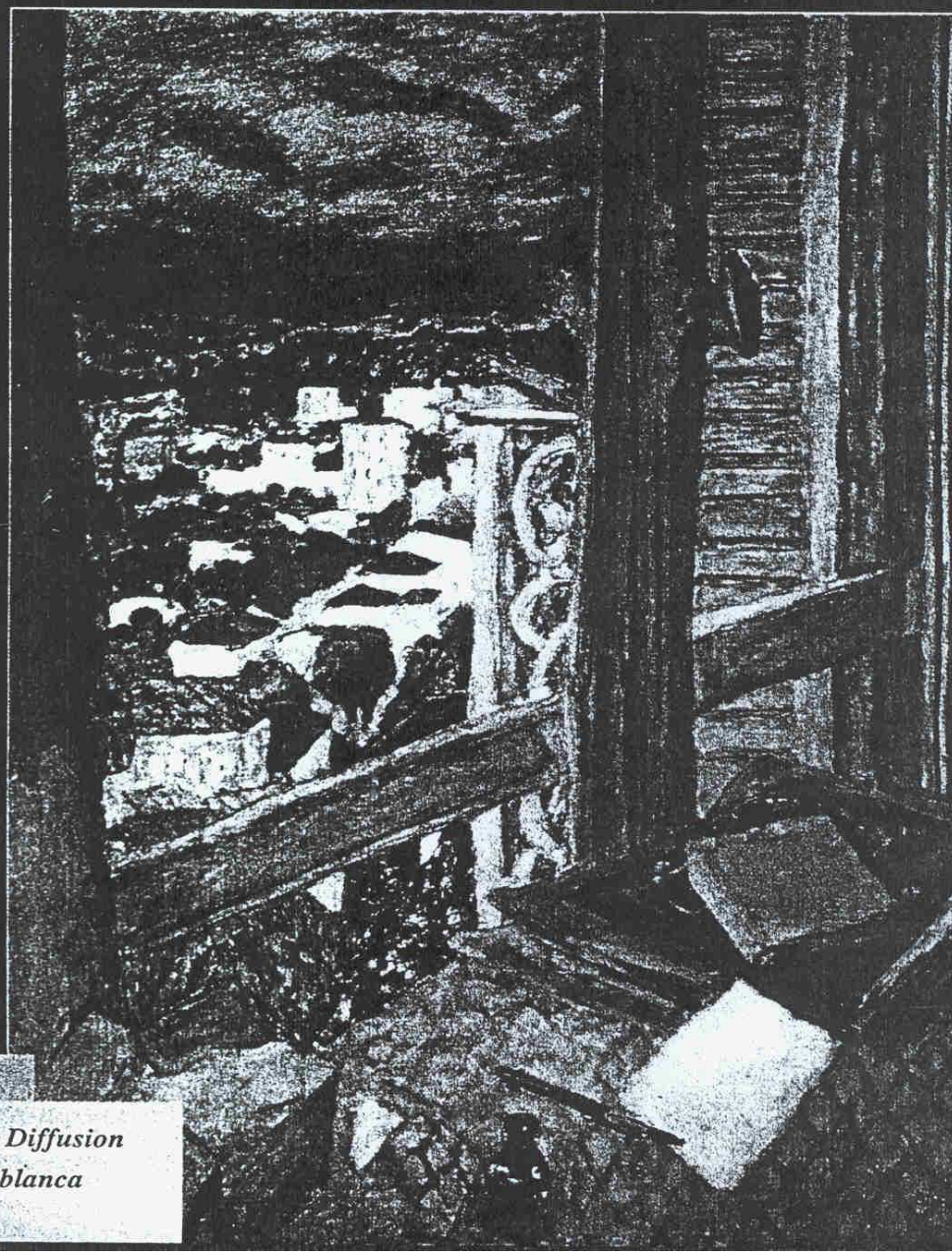
Français Tronc commun

(Toutes filières)

Lecture - Ecriture - Outils d'analyse - Méthodologie - Aide personnalisée

Livre unique

- **G. Maupassant**
  Aux Champs
  La Ficelle
- **M. Tournier**
  Le Coq de Bruyère
- **T. Gautier**
  Le Chevalier double
- **P. Mérimée**
  La Vénus d'Ille
- **Molière**
  Le Bourgeois Gentilhomme



Société d'Edition et de Diffusion
Al Madariss - Casablanca

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

CONFORME AU PROGRAMME OFFICIEL DU MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA FORMATION DES CADRES ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE.
DÉPARTEMENT DE L'EDUCATION NATIONALE

LE FRANÇAIS au Tronc Commun

- Types de textes
- Poésie ...
- Activités : - Lecture
  - Langue
  - Production éc

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Lire facilement mes œuvres

Analyses - modules - projets pédagogiques

Candide, ou l'Optimisme, (texte intégral)
VOLTAIRE

Il était une fois un vieux couple heureux, (passages)
MOHAMMED KHAIR -EDDINE

Le Pére Goriot, (texte intégral)
HONORE DE BALZAC

- Poésie (maghrébine, africaine, surréaliste, engagée, lyrique)
- Analyses d'extraits
- Techniques d'expressions (registres, figures de style, discours rapporté, argumentations, focalisations)
- Modèles d'examens
- Résumés des œuvres
- Les personnages
- Questions-réponses pour comprendre l'œuvre

2ème Année du Cycle du Baccalauréat (toutes Séries)

Conforme au programme du Ministère de L'Education National, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique - Département de L'Education National.

MUSTAPHA LAABOU

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

programme du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique - Département de l'Education Nationale

Les œuvres intégrales

Français

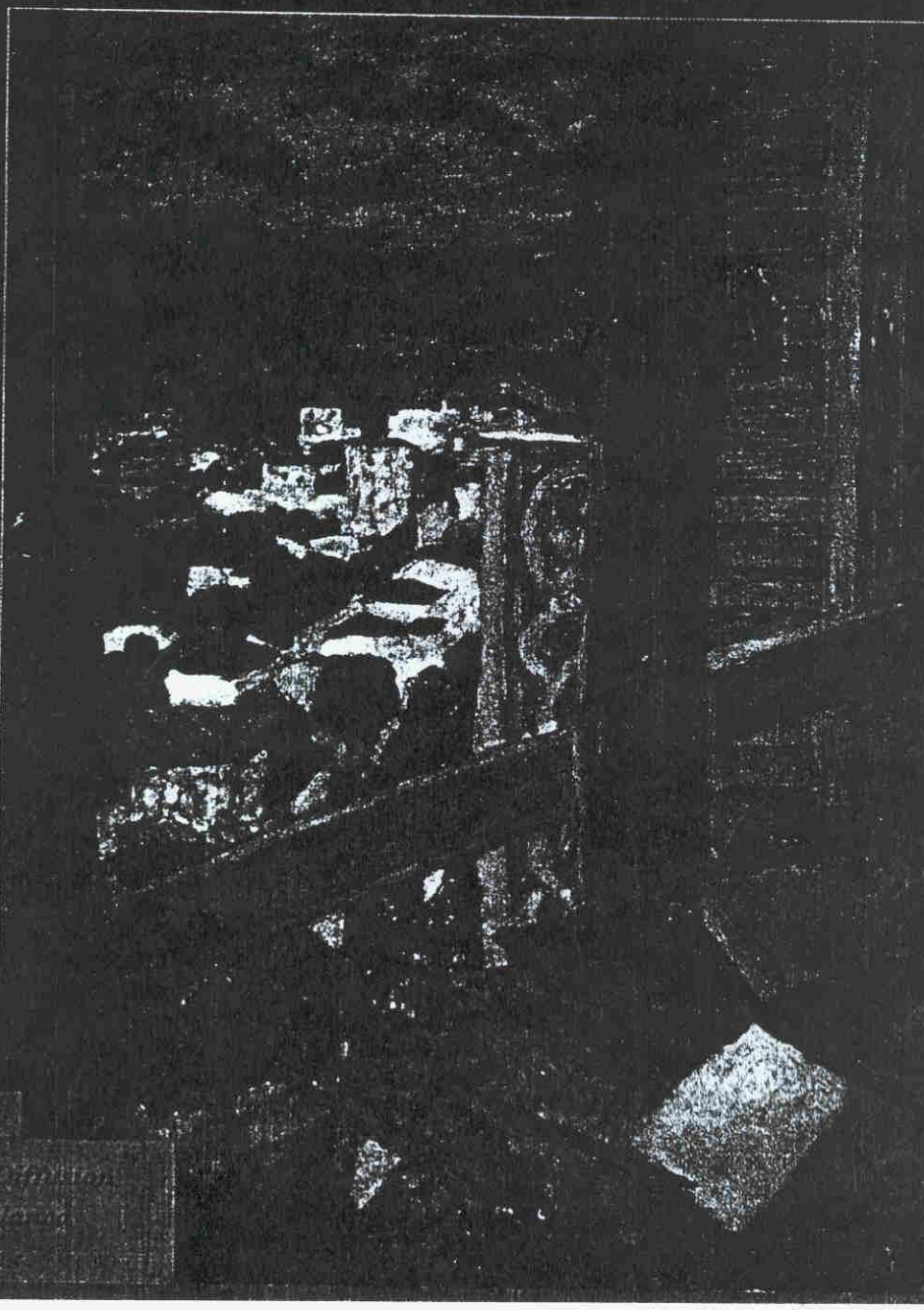
2ème année du baccalauréat

(Toutes filières)

Lecture - Ecriture - Techniques d'expression et de communication - Evaluation

Livre unique

- **Voltaire**
  Candide
  (Œuvre intégrale)
- **Mohammed Khaïr-Eddine**
  Il était une fois un vieux couple heureux
  (Extraits et résumés)
- **Honoré de Balzac**
  Le Père Goriot
  (Œuvre intégrale)



Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

BIBLIOGRAPHIE

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Nous présentons les manuels et les documents officiels en premier lieu : ils constituent notre corpus de travail. D'autre part, le classement est fait selon les cycles (secondaire collégial puis secondaire qualifiant).

I-ENSEIGNEMENT

1- Manuels et documents officiels

Allaoui (J.), Meskine (L.), Mirafi (S.).

-*Le Français au tronc commun*, Rabat, Nadia Edition, 2005.

Ben Malek.(A.) et *alii*

*Le français au collège,2ème année du cycle secondaire collégial,Casablanca,*librairie des Ecoles,2004

Bucher (J.)& Natan (A.).

- *Œuvres et analyses, Nouveau programme- Tronc commun de l'enseignement secondaire qualifiant*, Imprimerie Beni Snassen, Salé, Maroc, 2005.

- *Œuvres et analyses, 1ère année du cycle du baccalauréat de l'enseignement secondaire qualifiant*, Imprimerie Beni Snassen, Salé, Maroc, 2003.

El Hammoumi (G.) et *alii*.

- *Parcours- séquences d'apprentissage du français, 1ère année du secondaire collégial*, Rabat, Nadia Edition, *2003.*

- *Parcours- séquences d'apprentissage du français, 2ème année du secondaire collégial*, Rabat, Nadia Edition, *2004*

- *Parcours- séquences d'apprentissage du français, 3ème année du secondaire collégial*, Rabat, Nadia Edition, *2005*

Fertat (A.) et *alii*.

- *L'Heure de français, 1ère année du cycle secondaire collégial*, Mohammedia, Librairie Papeterie Nationale, 2004.

- -*L'Heure de français, 3ème année du cycle secondaire collégial*, Mohammedia, Librairie Papeterie Nationale, 2005.

Tolba (Z.) et *alii*.

- *Les œuvres intégrales*, *Français Tronc commun*, Casablanca, Ed. Al Madariss, 2005.

- *Les œuvres intégrales*, *Français 1ère année du baccalauréat*, Casablanca, Ed. Al Madariss, Coll. « Repères », 2006.

- *Les Œuvres intégrales*, *2ème année du baccalauréat*, Casablanca, Ed. Al Madariss, 2007.

Laabou (M.).

- *Lire facilement mes œuvres -1ère année du cycle du baccalauréat*, Salé, Imprimerie Beni Snassen, 2005.

-*Lire facilement mes œuvres-Analyse des œuvres au programme, 2ème année du cycle du bac*, Salé, Imprimerie Beni Snassen, 2003.

-*Lire facilement mes œuvres au lycée- Analyse des œuvres au programme*, 2ème année du cycle du Bac, Salé, Impimerie Beni Snassen, 2003.

Malki (M.), Irhoudane(F.), Zekri (F.).

- *Bien lire mes œuvres au bac. 2ème année du cycle du baccalauréat*, Rabat, Nadia Edition, 2007.

M.EN.

- *L'enseignement du français- Instructions officielles*, Casablanca, Maison d'impression moderne, 1971 .

-*L'Enseignement du français-Nouvelles Instructions officielles*, Casablanca, Maison d'impression moderne, 1974

- *L'Enseignement du français-1er et second cycle secondaire-Instructions Officielles : objectifs et programmes*, Rabat, Librairie Al Maârif, 1987.

- *Les journées pédagogiques à l'intention des professeurs enseignant dans le second cycle de l'enseignement fondamental -Document pédagogique pour le français*, Rabat, Imprimerie El Maârif, 1991.

-*Recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le second cycle de l'enseignement fondamental*, Rabat, Editions Maghrébines, 1993.

- *Recommandations pédagogiques et Programmes relatifs à l'enseignement du français du cycle secondaire qualifiant*, Rabat, Direction des curricula, 2007.

-*Programmes et recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement du français du cycle secondaire collégial*, Rabat, Direction des curricula, 2009

-*Charte Nationale pour l'éducation et la Formation*, Ministère de l'Education Nationale, 1999,

- *Rapport du Conseil Supérieur de l'enseignement*, 2005.

2. Ouvrages

Amor (S.).
-*Pour une didactique de la littérature*, coll.LAL, Hatier, 1997.

Benzakour (F.) et Alii.
-*Le Français a*u *Maroc, Lexique et contacts* des *langues*, Paris, Duculot, 2000.

Besse (H.).
Méthodes et pratiques dans les manuels de langue, Paris, Didier, 1985.

Briand (J.-P.), Chapoulie J.-M.).
-*L'institution scolaire et la scolarisation: Une perspective d'ensemble*, Ed. Ophrys et Revue Française de sociologie XXXIV, 1993.

Galisson (R.).
D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères-Du structuralisme au fonctionnalisme, Coll., LAL, Hatier, 1980.

Germain (C.).
Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris, CLE International, 1993, p.16.

Giasson (J.).
La compréhension en lecture, Bruxelles, de Boeck-Weswael, 1990.

Lebrun (M.).
- *Le Manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Québec, Canada, Coll. Education-Recherche, Presses de l'Université du Québec, 2006.

Moatassime (A.).
-*Arabisation et langue française au Maghreb*, PUF, 1993.

Peytard(J.). et alii.
-*Littérature et classe de langue F.L.E*, Paris, Crédif / Hatier, 1992.

Puren (C.).
Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Coll. Didactique des langues, CLE international, 1996.

3-Etudes

Besse (H.).

-« Sur une pragmatique de la lecture littéraire ou ‘de la lecture qui est la communication au sein de la solitude ‘, *Le Français dans le monde*, n° spécial, Littérature et enseignement- La perspective du lecteur, 1988.
-« Comment utiliser la littérature dans l’enseignement du F.L.E. », *Ici et là* n° 20, 1991.

Charolles (M.). « Questions et questionnaires dans deux manuels scolaires », Besançon, *Cahiers du C.R.L.E.F*, février 1987, pp.57-78.

Delas (D.).
- « De la didactique de la littérature-Etat des lieux, propositions.. », *Le Français aujourd’hui* n° 100, décembre 1992, pp.114-123.

Falardeau (E.).

- « Pistes d’entrée pour la lecture de textes littéraires : la mise en place de situations-problèmes », *in Skholê*, hors-série *1*, 91-98, 2004.

Fraisse (E.).

-« L’invention d’une littérature scolaire : les manuels de morceaux choisis de 1872 à 1923 », *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 59, juillet-septembre 1985, pp. 108-09.

Laparra (M.).
"Ouvrages de grammaire et formation initiale des enseignants, Pratiques des manuels", Metz, *Pratiques*, n°82, juin 1994.

Peytard (J.).
-« Des usages de la littérature en classe de langue », *Le Français dans le monde*, n° spécial Littérature et enseignement, 1980.

Roubaud (J.).

« Obstination de la poésie », *Le Monde diplomatique*, janvier 2010.

II- LITTERATURES MAGHREBINES

1-Œuvres littéraires citées

Ben Jelloun (T.).

- *Harrouda*, Paris, Denoël, 1973.

-*La Réclusion solitaire*, Paris, Denoël, 1976.

-*Moha le fou, Moha le sage*, Paris, Le Seuil, 1978.

-*La Prière de l’absent*, Paris, Le Seuil, 1981.

-*L'Ecrivain public*, Paris, Le Seuil, 1983.
-*L'Enfant de sable*, Paris, Le Seuil, 1985.
-*La Nuit sacrée*, Paris, Le Seuil, 1987.
-*Jour de silence à Tanger*, Paris, Le Seuil, 1990.
-*Les Amandiers sont morts de leurs propres blessures*, Paris, Maspero, "Voix ", 1976.
-*Les Yeux baissés*, Paris, Seuil, 1991.
-*L'Ange aveugle*, Paris, Seuil, 1992.
-*L'Homme rompu*, Paris, Seuil, 1994.
Le Premier amour est toujours le dernier, Paris, Seuil, 1995.
-*Le Racisme expliqué à ma fille*, Paris, Seuil, 1997.

Boudjedra (R.).
Lettres algériennes, Paris, Grasset, 1997.

Binebine (M.).
Cannibales, Paris, Fayard, 1999.

Chraïbi (D.)
-*Le Passé simple*, Paris, Denoël, 1954.
-*Les Boucs*, Paris, Denoël, 1955.
-*L'Ane*, Paris, denoël, 1956.
-*De Tous les horizons*, Paris-Denoël, 1958.
-*La Foule*, Denoël, 1961.
-*Succession ouverte*, Paris, Denoël, 1962.
-*La Civilisation, ma mère !*...Paris Denoël, 1972.
-*Mort au Canada*, Paris, Denoël, 1975.
-*Une Enquête au pays*, Paris, Le Seuil, 1981.
- *La Mère du printemps*, Paris, Le Seuil, 1982.
-*Naissance à l'aube*, Paris, Le Seuil, 1986.
-*L'Inspecteur Ali*, Paris, Denoël, 1991.
-*Lu, Vu, entendu*, Paris, Denoël, 1998 - Gallimard Folio, 2001.
-*L'Homme du livre*, Paris, Casablanca, Balland-Eddif, 1995.

Dib (M.).
La Grande Maison, Paris, Le Seuil, 1952.

Djebar (A.).

-*La Soif*, Paris, Julliard, 1957.

-*Les Impatients*, Paris, Julliard, 1958.

-*Les Enfants du nouveau monde*, Paris, Julliard, 1962.

-*Les Alouettes naïves*, Paris, Julliard, 1967.

El Maleh (E.).

-*Parcours immobile*, Paris, Maspero, 1980.

-*Ailen ou la nuit du récit*, Paris, Maspero, 1983.

-*Mille ans un jour*, Paris, La Pensée sauvage, 1986.

-*Le Retour d'Abou El Haki*, La Pensée sauvage, 1990.

Elalamy (Y. A.).

-*Les Clandestins*, Casablanca, Eddif, 2000.

Farès (N.).

-*Mémoire de l'absent*, Paris, Le Seuil, 1974.

-*L'Exil et le désarroi*, Paris, Maspero, 1976.

Feraoun (M.)

-*Le Fils du pauvre*, Le Puy, Cahiers du nouvel humanisme, 1950, rééd., Paris, Le Seuil 1954.

Khair-Eddine (M.).

-*Agadir*, Paris, Le Seuil, 1967.

-*Corps négatif* suivi de *Histoire d'un Bon Dieu*, Paris, le Seuil, 1968.

- *Soleil arachnide*, Paris, Le Seuil, 1969.

-*Moi l'aigre*, Paris, Le Seuil, 1970.

-*Le Déterreur*, Paris, Le Seuil, 1973.

-*Ce Maroc*, Paris, Le Seuil, 1975.

-*Une Odeur de mantèque*, Paris, Le Seuil, 1976.

-*Une vie, un rêve, un peuple, toujours errants*, Paris, Le Seuil, 1978.

-*Légende et vie d'Agoun-Chich*, Paris, Le Seuil, 1984.

-*Il était une fois un vieux couple heureux*, Paris, Le Seuil, 2002.

-Khatibi (A.).

-*La Mémoire tatouée*, Paris, Denoël, 1971.

-*Le Livre du sang*,, Paris, Gallimard, 1979.

-*Le Prophète voilé*, Paris, l'Harmattan, 1979.

-*Amour bilingue*, Montpellier, Fata Morgana, 1986.

-*Un Eté à Stockholm*, Paris, Flammarion, 1990.

Laâbi (A.).

- *L'Oeil et la nuit*, Rabat, Ed., Atlantes, 1969. SMER, Rabat, 1982; La Différence, coll. "Minos", Paris, 2003.

-*L'Etreinte du monde*, Paris, La Différence, 1993.

-*Le Spleen de Casablanca*, Paris, La Différence, 1996.

-*Le Règne de barbarie*, Paris, Le Seuil, 1980.

-*Le Chemin des ordalies*, Paris, Denoël, 1982; La Différence, coll. "Minos", 2003.

-*Rires de l'arbre à palabres*, Paris, L'harmattan, 1982.(Traduction d'un recueil de poèmes de Zrika Abdallah).

-*Le Fond de la jarre*, Paris, Gallimard, 2002.

Mersnissi (F.).

-*Rêves de femmes, une enfance au harem*, Casablanca, Éditions Le Fennec, 1997.

Sefrioui (S.).

-*Le Chapelet d'ambre*, Paris, Julliard, 1949.

-*La Boîte à merveille*, Paris Le Seuil, 1954.

-*La Maison de servitude*, Alger, SNED, 1973.

Serhane (A.).

- *Messaouda*, Paris, Le Seuil, 1983.

Les Enfants des rues étroites, Paris, Le Seuil, 1986.

Zrika (A.).

- *Rires de l'arbre à palabres*, Paris, l'Harmattan, 1982.

2-Ouvrages sur les littératures maghrébines

Achour (Ch.).
- *Abécédaires en devenir – Idéologie coloniale et langue française en Algérie,* Alger, éd. de l'ENAP, 1985.

Arnaud (J.).
- *Recherches en littératures maghrébines. Origines et perspectives-Le cas de Kateb Yacine,* Paris, L'Harmattan, rééd., Publisud, 1986.

Bonn (Ch.)
- *La Littérature algérienne et ses lectures, Sherbrooke*, Naaman, 1974, rééd.1980.

Bonn (Ch.), Khadda (N.) et Mdarhri-Alaoui (A.).
- *La littérature maghrébine de langue française*, Ouvrage collectif, Paris, EDICEF-AUPELF, 1996.

Déjeux (J.).
- *Littérature maghrébine d'expression française,* Québec, Canada, Editions Naaman Sherbrooke, 1978.
- *La Littérature maghrébine d'expression française*, Paris, PUF, 1992.
- *Maghreb- Littératures de langue française,* Paris, Arcantère, 1993.

Benchama (L.).
- *L'œuvre de Driss Chraïbi. Réception critique des littératures maghrébines d'expression française au Maroc,* Paris, L'Harmattan, 1994.

- *Recherches sur l'enseignement du françaisdans le Maroc contemporain-Le cas des textes littéraires français et francophones,* thèse de doctorat, Université Paris-Sorbonne IV, 1996.

Gontard (M.).
- *Violence du texte. Littérature marocaine d'expression française,* Paris, Rabat, L'Harmattan/ SMER, 1981.
- *Le Moi étrange, Paris, l'Harmattan, 1993.*

Khatibi (A).
- *Le Roman maghrébin,* Paris, Maspéro, 1968.

Mezgueldi (Z.).
- *Oralité et stratégies scripturales dans l'oeuvre de Mohammed Khaïr-Eddine,* thèse d'Etat soutenue à Lyon II, 2000.

Mouzouni (L.).
-*Réception critique de Sefrioui- Esquisse d'une lecture sémiologique du roman marocain de langue française,* Casablanca, Afrique-Orient, 1985.

Tenkoul(A.).
-*Littérature marocaine d'écriture française-Essais d'analyse sémiotique*, Casablanca, Afrique- Orient, 1985**.**

3- Etudes sur les littératures maghrébines

Achour (Ch.).
- « Littérature et apprentissage scolaire de l'écriture : influences réciproques », *Itinéraires et Contacts de Cultures*, Paris, L'Harmattan&Université Paris XIII, 1984, pp. 77-86.

-« Monsieur Jourdain ou Caliban ? Centre et périphérie dans les corpus des textes littéraires au Maghreb », Paris, *Le Français dans le Monde* n° 189, novembre-décembre 1984, pp.77-86.

-« Qu'entend-on par 'francophonies littéraires' – quels enjeux de transmission ? » dans *Convergences francophones*, CRTF de l'UCP et Encrage éditions-Amiens, Diffusion Les Belles Lettres, Sept. 2006, pp. 9- 32.

- «Mouloud Feraoun, l'instituteur écrivain», dans L'enseignement du français en colonies – *L'enseignement primaire – expériences inaugurales*, 7-8 juin 2007, Université d'Angers Laboratoire UPRES EA 2616.

- «Les littératures francophones dans les universités algériennes et françaises – Enjeux et opacités», (colloque de 2006) dans *Transmission et théories des littératures francophones*, sous Dir. De D. Deblaine, Y. Abdelkader et D. Chancé, Presses Universitaires de Bordeaux et éd. Jasor à Pointe-à-Pitre, 2008.

El Azizi (A.).
« Lettres à mon ami et au Roi », dossier culture, Casablanca, *Revue Actuel* N°6 du 4 au 10 juillet2009.

Bourgea (S.).
« Identité de la littérature/littérature de l'identité », *Itinéraires et Contacts de Cultures*, Vol II, Paris, L'Harmattan&Université Paris-Nord, 1982.

Hachim (M.).
« Ploémique autour du roman », *Maroc Hebdo*, janvier 2001.

Smith (S.) et Tuquoi (J-P.).
« La polémique à propos du livre », *Le Monde*, 10 janvier 2001.

Aubenas (F.) et Garçon (J.).
-« Ben Jelloun s'enferre dans Tazmamart : polémique autour de son dernier roman, consacré au bagne marocain », *Libération-France*, 15 janvier 2001.

Roche (A.).
« Sur l'œuvre de Nabile Farès- L'acceptabilité d'un discours politique : Nabile Farès en marge des pays en guerre », *Annuaire de l' Afrique du Nord*, Vol XV, 1976, pp.954-963.

Rondeau (D.).
« *Les Lettres algériennes* de Rachid Boudjedra. Celui qui affronte l'islamisme à mots nus», Paris, *Le Nouvel Observateur*, 3 novembre 1995, pp. 102-103.

IV- CRITIQUE LITTERAIRE ET METHODOLOGIE

Dubois (J.).
-*L'institution de la littérature : introduction à une sociologie*, Université de Liège, Bruxelles, Ed. Labor/ Paris, Ed. Nathan, 1979.

Genette (G.).
-*Figures I, II et III*, Points, Seuil, 1972.
-*Seuils*, Paris, éditions du Seuil, coll. "Poétique", 1987.

Goldmann (L.)
-*Pour une sociologie du roman*, Gallimard, 1964.

Eco (U.).
Lector in fabula, ou la coopération interprétative dans les textes littéraires, Paris, Grasset, Figures, 1985, LP, biblio essais, 1979.

Escarpit (R.).
-*Le littéraire et le social. Eléments pour une sociologie de la littérature*, Paris, Flammarion, 1970.

Iser (W.).
L'*Acte de lecture*, traduction Mardaga, 1976.

Jauss (H.R.).
Pour une esthétique de la réception, Paris, Gallimard, 1975.

Lejeune (P.).
Le Pacte autobiographique, Paris, Le Seuil, « Coll. » Poétique, 1975.

Lukacs (G.).
- La *Théorie du roman*, Gallimard 1963.

Mitterand (H.).
-*Discours du roman*, Paris, PUF, Coll. Ecriture, 1980.

Picard (M.).
-*La lecture comme jeu*, Clancier-Guénaud, Paris, 1987.

Propp (V.).
Morphologie du conte, collection Points, Seuil, 1970.

Vernier (F.).
-*L'écriture et les textes*, Paris, Editions sociales, 1977.

TABLE DES TABLEAUX

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Tableau 1- Horaires hebdomadaires 44

Tableau 2 - Principales caractéristiques des méthodes 62

Tableau 3 - Les objectifs de la lecture au collège 82

Tableau 4 - Contenus des périodes correspondant aux 3 années du collège 87

Tableau 5- Progression des troncs communs 93

Tableau 6- Progression de la deuxième année du cycle de baccalauréat 95

Tableau 7- Répartition des enquêtés selon les délégations 101

Tableau 8 - Répartition des enquêtés selon l'âge et l'expérience 102

Tableau 9 - Les lectures des enseignants 104

Tableau 10 –Auteurs maghrébins étudiés 111

Tableau 11 Œuvres citées comme étudiées en classe 114

Tableau 12- Répartition des manuels selon le cycle 140

Tableau 13- La Répartition des auteurs selon la nationalité littéraire 143

Tableau 14 - Auteurs du XXè siècle cités selon les genres 148

Tableau 15- Fréquence des textes littéraires du XIX selon les genres 151

Tableau 16 – Tableau récapitulatif des genres 154

Tableau 17- Les auteurs maghrébins cités dans les manuels du secondaire 157

Tableau 18 – Répartition des extraits maghrébins selon les œuvres 162

Tableau 19 - Tableau chronologique des principaux événements 180

Tableau 20 - Compétences et objectifs fixés à la lecture de *Il était une fois un vieux couple heureux* de Khair-Eddine 273

Tableau 21- Compétences et objectifs fixés à la lecture de *La Boîte à merveilles de* 275

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

TABLE DES MATIERES

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

INTRODUCTION GENERALE……4

PREMIERE PARTIE……..……..13

Système éducatif et enseignement de la langue française au Maroc : le cas de la lecture littéraire…… .14

Introduction ……..……15

Chapitre I……..…....19

Langue française et réformes du système éducatif au Maroc ……. 20

Situation actuelle ……. 20

La nouvelle organisation pédagogique au Maroc…… 22

L'enseignement préscolaire et primaire…… 23

L'enseignement collégial……... 26

L'enseignement secondaire…… 27

L'enseignement supérieur……. 31

Français et enseignement…….… 32

Maîtrise des langues…… 34

Les objectifs de l'enseignement du français au Maroc…… 40

Le français au primaire et au collège……...…41

L'enseignement du français au niveau secondaire…… 42

Chapitre II……47

Place des textes littéraires dans les méthodes d'enseignement……..…..48

Méthode : quelle signification ? ……....48

Les méthodes d'enseignement …… ……50

Les méthodes traditionnelles…… 51

La méthode active……...…54

Les méthodes audio……..…. 55

Les approches communicatives……. 58

Place des textes littéraires dans les méthodes d'enseignement…… 64

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Chapitre III……71

La notion de lecture littéraire dans les documents officiels : finalités et approches……...72

L'étude d'une œuvre littéraire……..75

L'ouverture vers d'autres cultures , une des compétences ……76

La lecture……..77

L'entrée générique……..78

Les genres retenus……...79

Rôle du lecteur et démarches pédagogiques……..83

Observation-découverte……..… 84

Construction du sens……85

Synthèse……...85

Réaction……...86

Secondaire qualifiant : de la lecture à la littérature…….. ….. 88

Activités de lecture……...88

La lecture des œuvres intégrales……...89

Présentation des modules……..91

Chapitre IV……..…..98

Texte littéraire et pratiques enseignantes…….. 99

Le choix du milieu de l'enquête……...100

L'échantillon……...100

Les modalités du déroulement de l'enquête…….....101

Analyse des résultats……..…… 103

Nouvelles, contes, poésie et théâtre……104

Les représentations des enseignants sur la littérature en classe de français, ….105

Démarches méthodologiques pour l'étude des œuvres ……...….108

Place des littératures maghrébines dans l'enseignement……...109

Deux générations différentes ……....111

Les incontournables : Driss Chraïbi et Tahar Ben Jelloun…… ..112

Les classiques algériens : Mouloud Feraoun et Mouloud Mammeri……...….113

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Les œuvres maghrébines citées…….113
Les classiques algériens : Mouloud Feraoun et Mouloud Mammeri……...….114
Une œuvre classique : La Boîte à merveilles…….. .114
Mohammed Khair-Eddine : Il était une fois un vieux couple heureux……..115
Deux récits différents : Le Fils du pauvre et La Nuit sacrée……...…..115
Le Passé simple (1954), Agadir (1967) et Le Pain nu (1982) ……...…...116
Un essai : La plus haute des solitudes……...117
Accessibilité des textes maghrébins aux élèves……....117
Etude des textes maghrébins et motivation ……..... 118
Formation des enseignants à l'étude des textes littéraires……..…..... 119

Conclusion……. 128

DEUXIEME PARTIE …….….. 133

Réception des textes littéraires maghrébins et milieu institutionnel …… ..……134

Introduction…….……135

Chapitre I…….……139

Place des textes littéraires dans les programmes scolaires……140

Constitution de corpus……140

Modalités de travail…….…….…….140

Les différentes représentations des textes littéraires dans les manuels scolaires.142

Constatations générales …….….. 142

Le panthéon littéraire français au Maroc……..144

Les textes romanesques…… 144

La poésie, …….…….....145

Le genre dramatique…….…….147

Les contes et les nouvelles…….…148

Le XIXe siècle ……..…149

Les textes romanesques…….……149

Le genre poétique…….…….150

Le genre dramatique……..……150

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Les conteurs et nouvellistes……..…151
Les XVIII, XVII et XVI.……..…… 152

Chapitre II……..……155

La Réception des textes littéraires maghrébins dans le secondaire……156

Audience des auteurs maghrébins…….156
Les œuvres littéraires maghrébines ……..…161
Les figures classiques de la littérature maghrébine : Sefrioui et Chraïbi……... 163
Les textes des écrivains de la deuxième génération : de nouvelles voix……...164
La marginalisation des œuvres de Ben Jelloun…….....166
L'écriture féminine……169
Les nouveaux venus……...…171
Les auteurs marginalisés ……...172
Les autres genres maghrébins ……...…173

Chapitre III …….177
Le discours des manuels sur les littératures maghrébines……..…178
La présentation des littératures maghrébines dans les manuels……178
La périodisation : « Les étapes de la littérature maghrébine » …….186
Avant 1945……187
Après 1945 ……...188
Les genres littéraires…….. 190

Chapitre IV ……193
Réception de *La Boîte à merveilles* de Sefrioui et de *Il était une fois un vieux couple heureux* de Khair-Eddine……..194
La lecture de *La Boîte à merveille*……..196
Le genre autobiographique……...…… 196
Schéma narratif du texte……...… 199
La critique sociale……..…...206
« L'ironie au service de la critique sociale » ……...206

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

La présentation de Khair-Eddine…… 218
L'écrivain errant…….……...219
Les thèmes……..……...219
Les procédés d'écritures……....220
Les lectures de *Il était une fois un vieux couple heureux*…….222
L'inscription du récit dans la culture arabo-musulmane amazighe……...…224
La condition féminine……..……..226
Organisation textuelle, figures de style et modalités appréciatives……..232
Conclusion……...…238

CONCLUSION GENRALE……...…242
ANNEXES ……...…….252
QUESTIONNAIRE ……...……...…..253
MANUELS …….....….256
BIBLIOGRAPHIES …….. ...275
TABLE DES TABLEAUX …….286
TABLE DES MATIERES ……...…...288

Aboussi, Laila. Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine - 2010

Résumé : Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine

Il est un champ d'investigation qui mérite un intérêt particulier : il s'agit de la réception des littératures maghrébines en milieu scolaire : les œuvres littéraires n'existent que par la lecture dans le milieu scolaire. C'est donc ayant présente à l'esprit cette évidence que nous nous proposons d'approfondir la recherche en la matière. Nous empruntons trois voies: l'analyse des textes normatifs, notamment ceux qui concernent l'enseignement du français, l'enquête auprès des enseignants et l'analyse des manuels scolaires en usage dans le secondaire. Notre recherche comporte donc deux grandes parties : la première porte sur le système éducatif et l'enseignement du français au Maroc; alors que la deuxième est consacrée à la place des textes littéraires dans les documents officiels et aux représentations interprétatives des pédagogues sur les œuvres maghrébines aux programmes.

Mots clés :
Réception–textes–littéraires–maghrébins–institution– scolaire – enseignement - français – manuels - Instructions

Summary: How Maghreb literature is conceived of and used in Moroccan school contexts

It is a field of investigation worthy of particular interest: it's about how Maghreb literature is conceived of and used in school contexts; literary works do not exist but through reading. With this truth in mind then, we do aspire to try the depths of research in this respect. To this end, we have undertaken three ways: namely, the analysis of scheduled texts related to the teaching of French, teachers interviewing and analysis of textbooks used in high schools. Our research, therefore, comprises two main parts: the first part deals with educational system and teaching of French in Morocco; whereas, the second one is devoted to the position of literary texts in the official documents as well as in educationalists' interpretative representations of Maghreb literature in the curricula.

Key words:
conception and use - texts - literary - Maghreb - institution - school-teaching - French - textbooks - instructions