

## **L'enseignement du français au Maroc**

### **De la nécessité d'une didactique de la littérature contextualisée**

**BAKA Jaouad**

*Université Mohamed V – Rabat*  
*Faculté des Sciences de l'Education*

#### **Résumé**

L'enseignement du français au Maroc a connu des jours meilleurs. Le délaissement de la littérature a souvent pour justifications des orientations politiques qui privilégient l'arrière-plan mythico-religieux et fait fi du potentiel formatif qu'elle offre. Toutefois, la réintégration du texte littéraire dans la classe de français doit s'inscrire dans un projet anthropocentrique, susceptible de rendre possibles le décloisonnement disciplinaire et le réinvestissement des connaissances, en réactualisant la vision humaniste de la formation de l'Homme. Ce renouveau a pour point de départ la formation des enseignants qui doit désormais s'inscrire dans une logique qualitative.

#### **Mots-clés**

Littérature, enseignement, didactique, savoir, épistémocritique.

#### **Abstract**

Teaching french in Morocco has seen better days. The abandonment of literature is often justified by political orientations that privilege the mythico-religious background and ignore the formative potential that it offers. However, reintegrating literature into French classes should be part of an anthropocentric project. By updating the humanist vision of human training, it is highly likely to make disciplines's decompartmentalization and knowledges's reinvestment possible. The starting point for this renewal is training the teachers. As it must be, looking forward, part of a qualitative logic.

#### **Keywords**

Literature, teaching, didactics, knowledge, epistemocritics.

### *Du désenchantement de l'enseignement du français au Maroc*

D'aucuns trouveront que le titre inscrit d'emblée le présent article dans une vision on ne peut plus alarmiste, pour ne pas dire pessimiste. Toutefois, le constat est indéniable. Des *curricula* aux pratiques enseignantes, en passant par les résistances d'un nationalisme anticolonialiste, l'enseignement du français au Maroc se heurte aux écueils d'un contexte politico-socio-culturel sclérosé, où le citoyen de demain se trouve irrémédiablement déboussolé.

Le Maroc, en tant que société qui vacille entre authenticité et modernité, n'est pas à l'abri des crises identitaire, culturelle et générationnelle qui ne sont pas sans avoir des répercussions sur l'enseignement des langues en général, du français en particulier. Loin de toutes prétentions socio-anthropologiques, cet essai se place au carrefour des sciences humaines et vise à exploiter leurs apports théoriques et méthodologiques, dans le but d'explorer les sentiers de la forteresse jusque-là imprenable de la formation d'un sujet épanoui dans son individualité et dans son interaction avec l'Autre, tel qu'y aspire la littérature humaniste.

### *De la légitimité historique de la formation par la littérature*

Ce sujet référentiel plonge ses racines dans l'Antiquité gréco-romaine, où a été mis en place le modèle du *kalos kagathos*, un idéal humain incarnant les forces intellectuelle et physique, représenté notamment dans la formule juvénalienne<sup>1</sup> du « *mens sana in corpore sano* », traduite souvent par « un esprit sain dans un corps sain ». Ce modèle a été repris par les théologiens médiévaux dans le cadre de la notion de l'*honestus clericus*<sup>2</sup>, et pendant le XVII<sup>ème</sup> siècle par les auteurs classiques notamment avec l'idéal de « l'honnête homme ». Ce dernier faisant référence à la conception souvent vantée par des auteurs humanistes, à l'instar de Michel de Montaigne qui développe une éducation dont la toile de fond n'est autre que le principe devenu célèbre « Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine. »<sup>3</sup>.

Les conceptions sont profuses et les approches foisonnent, mais le souci reste le même : une littérature anthropocentrique, susceptible de hisser l'Homme au rang des dieux.

« On ne naît pas homme, on le devient. », dit Érasme dans son traité sur l'éducation intitulé « *De pueris instituendis* », paru en 1519. Cette formule inscrit l'Homme dans un devenir. Il est ainsi appelé sans cesse à apprendre et à se former. Cette formation pérenne est mise à sa disposition dans des livres et se construit grâce à la culture.

C'est dans ce sillage que s'inscrivent alors les humanités. Puisant son origine dans l'expression latine *studia humanitatis*- littéralement traduite par « étude de l'humanité » -, le

---

<sup>1</sup> **Juvénal** : en latin *Decimus Iunius Iuvenalis*, est un poète satirique latin de la fin du I<sup>er</sup> siècle et du début du II<sup>e</sup> siècle après Jésus-Christ. Il est l'auteur de seize œuvres poétiques rassemblées dans un livre unique et composées entre 90 et 127, les *Satires*.

<sup>2</sup> P. Vuillemin, « Modernité du Moyen Âge ou Moyen Âge de la Modernité ? Généalogie médiévale de "l'Honnête Homme" », In A. Nijenhuis-Bescher, É.-A. Pépy, J.-Y. Champeley, *L'Honnête homme, l'or blanc et le Duc d'Albe. Mélanges offerts à Alain Becchia*, Chambéry, 2016, p. 275-320.

<sup>3</sup> Michel de Montaigne, *Essais*, livre I, chap. 26 (1580-1595) ; édition en français moderne par A. Lanly, Éditions Honoré Champion, 1989.

terme « humanités » a souvent désigné l'enseignement des sept arts libéraux<sup>4</sup>, avant de devenir synonyme des disciplines se rapportant aux langues et à la littérature. Objet complexe, protéiforme, au carrefour des arts et des connaissances, la littérature est le propre de l'Homme. Elle est même sa caractéristique intrinsèque. En effet, l'Homme a tendance à se complaire dans la fiction, en s'ouvrant sur d'autres mondes possibles, en explorant les voies de l'imagination.

### *De l'enseignement du français à l'enseignement de la littérature*

La transition entre le collège et le lycée entraîne, du moins au niveau des *curricula*, le passage de l'enseignement-apprentissage de la langue française à celui de la littérature. Toutefois, les pratiques enseignantes échappent rarement à l'instrumentalisation du texte littéraire qui est ainsi assujéti au profit des simples compréhension et étude de la langue. C'est alors que toute la charge philosophique du conte voltairien *Candide*, à titre d'exemple, s'évanouit dans une approche focalisée sur les figures de style et l'analyse grammaticale ; de même que la trame narrative se réduit à des épisodes anecdotiques à l'image de l'épisode de la fesse de la vieille dame. L'apprenant perd ainsi de vue la symbolique du récit car incapable non seulement de contextualiser l'œuvre, mais aussi de l'interroger – encore faudrait-il que l'enseignant ait les compétences requises pour lui servir de mentor.

La question de la formation *par la littérature* implique, par conséquent, un impératif curriculaire où la formation *à la littérature* devient l'assise de celle *pour la littérature*, du moins au sein des CRMEF.

Souvent, ces centres accueillent des licenciés issus des facultés des lettres et des sciences humaines qui ont des profils rarement flatteurs, étant donné que les meilleurs étudiants optent pour des formations académiques (masters et doctorats). Les formateurs ne disposent alors que de quelques mois pour non seulement remédier aux lacunes de ces candidats, mais aussi les doter des outils pédagogico-didactiques qui pourraient les orienter dans l'échafaudage de leurs futures pratiques au sein de la classe. Ainsi se révèle incontournable la formation de ces professeurs stagiaires *à la littérature*. Cette « consolidation des connaissances » rendra possible la bonne assimilation des modules de pédagogie et de didactique, qui auront ainsi pour appui les séances d'observation effectuées au sein des lycées. Dans ce sens, le stagiaire sera appelé à garder un œil critique sur le scénario pédagogique proposé par le professeur encadrant, dans l'optique d'en proposer une analyse qui contribuera à sa posture réflexive à l'égard de ces gestes professionnels ultérieurs.

Face à la confusion épistémologique qui caractérise la manipulation des outils et exercices dans le cadre de la pratique de la littérature, compte tenu des programmes souvent désuets et peu adaptés aux réalités contemporaines de l'enseignement, considération faite de l'omission des praticiens d'adopter une approche par paliers au niveau de l'enseignement du français, apparaît indispensable une réforme curriculaire susceptible de redéfinir le rôle de l'enseignant, qui ne se limitera plus à celui d'un exécuteur.

---

<sup>4</sup> Les arts libéraux se constituent de deux sections : le *Trivium*, comprenant l'étude de la grammaire, de la dialectique et de la rhétorique ; et le *Quadrivium* se rapportant aux sciences des nombres se compose de l'arithmétique, la musique, la géométrie et l'astronomie.

Le blason du professeur de français doit, plus que jamais, être redoré. La bonne maîtrise de sa discipline, conjuguée à la posture réflexive développée au cours de sa formation, lui donnera droit à l'ingénierie didactique : du choix des textes, en passant par la séquentialisation didactique, pour en arriver à la scénarisation pédagogique. Toutefois, une telle révolution présuppose une conscience collective des paramètres socio-culturels en jeu.

### *La discipline « français » à l'épreuve des représentations*

Empruntée à la psychologie sociale, appliquée ensuite dans le champ de la didactique des langues et de la littérature, la notion de représentation revêt un caractère multidimensionnel et semble ne pas avoir abouti à des propositions définitives. En effet, les psychologues sociaux définissent traditionnellement les représentations en insistant sur trois aspects interdépendants qui les caractérisent : leur élaboration dans et par la communication, la (re)-construction du réel et la maîtrise de l'environnement par son organisation<sup>5</sup>.

Ceci dit, pour que le présent essai ait quelque rigueur, il sied de mettre en évidence le statut des concepts de *langue* et de *culture* françaises à la fois dans les textes institutionnels et dans la pensée enseignante.

Au Maroc, une séparation entre ces deux domaines est toujours perpétuée. Dénuer la langue française de sa charge culturelle a pour excuse de la rendre accessible aux apprenants, de leur permettre la mise en œuvre de savoir-faire linguistiques permettant de transmettre des messages. Ce prétexte est d'autant plus servi par la réintroduction du français comme langue d'enseignement-apprentissage des disciplines scientifiques au sein des cycles secondaires collégial et qualifiant<sup>6</sup>, où la traduction jouxte la plupart du temps l'interférence linguistique.

Une langue remplit évidemment une fonction communicative, mais elle recèle également une dimension dite *identitaire*, dans la mesure où elle constitue l'épine dorsale de l'essence même des personnes et des communautés humaines. En outre, la pensée est concomitante avec le langage, et donc avec la langue qui lui sert conjointement d'instrument et de matériau. Dès lors, chaque langue s'impose à l'univers en lui superposant une interprétation spécifique : le monde est perçu par chacun à travers le filtre conceptuel du vocabulaire et du sémantisme de sa langue. Apprendre une langue, c'est alors apprendre à voir et comprendre le monde autrement.

Effectivement, en didactique du français, l'objet d'apprentissage est d'une particularité *sui generis*. Il s'agit non seulement de la commode acquisition d'un savoir préalablement constitué, mais aussi de la contextualisation et de la diversification de celui-ci, en l'occurrence, dans l'interaction. Une telle spécificité fait déterminante l'hétérogénéité de la notion de représentation qui s'annonce édifiante, dans le sens où elle rend possible la mise en lumière des conduites multiples - psychologique, affective, sociale, cognitive, etc. - mobilisées dans le processus d'apprentissage et d'enseignement de la langue française.

---

<sup>5</sup> Bonardi, C. & Roussiau, N., *Les représentations sociales*, Série *Les Topos*, Ed. Dunod, 1999, p.25.

<sup>6</sup> Voir la loi-cadre 51.17 relative au système de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.

Par conséquent, les représentations que l'élève se fait de la langue française, de ses normes, de ses caractéristiques, ou de ses statuts au regard des autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'il développe et met en œuvre pour les apprendre et les utiliser<sup>7</sup>. D'où découle l'intérêt de ce concept désormais largement exploité dans la linguistique de l'acquisition qui y voit la pierre angulaire de la structuration du processus de l'appropriation langagière.

Aussi plusieurs sont les travaux qui se sont intéressés aux représentations des langues et de leur apprentissage, et qui soulignent l'importance des images que se forment les élèves de ces langues<sup>8</sup>. Ces images, nettement stéréotypées, peuvent avoir un impact nocif ou, *a contrario*, bénéfique sur l'apprentissage des langues. Un élève qui considère le français comme étant « la belle langue » ou encore « la langue de Molière » n'aura forcément pas le même rapport à cette discipline que le « Marocain de souche » qui y voit, par-dessus tout, la langue du colonisateur.

Les représentations sociolinguistiques (image de la langue, de ceux qui la parlent) sont subsumées sous celles sociales, et généralement, l'étude des représentations en sociolinguistique prône la même démarche adoptée dans l'approche en psychologie sociale. Si l'on se réfère à Boyer, « *les représentations de la langue ne sont qu'une catégorie de représentations sociales : même si la notion de représentation sociolinguistique, d'un point de vue épistémologique, fonctionne de manière autonome dans certains secteurs des sciences du langage* »<sup>9</sup>. La vision Saussurienne de la langue en témoigne. Celle-ci est comprise comme un système social. « *Comme tout système symbolique et comme tout fait de culture, [la langue] est l'objet de multiples représentations et attitudes individuelles, collectives, positives ou négatives, au gré des besoins et des intérêts. Ces représentations qui trouvent leur origine dans le mythe ou la réalité du rapport de puissance symbolique, dictent les jugements et les discours, commandent les comportements et les actions.* »<sup>10</sup>

Parallèlement aux représentations sociales, les représentations culturelles, quant à elles, ont pour fonction principale l'interprétation de la réalité environnante, en lui donnant un sens à travers le réaménagement mental et la symbolisation. La notion de représentation culturelle se révèle alors bifide. Elle traite aussi bien de la relation qu'entretient l'élève avec la culture enseignée que du rapport existant entre l'élève et son identité. Dans le cadre de l'enseignement de la langue française au Maroc, le défi interculturel consisterait dans le fait de déterminer la façon dont la culture propre des élèves entre en interaction avec la culture de l'Autre, car la langue ne peut être scindée de la culture qui lui est viscérale. L'apprentissage d'une langue ne peut conséquemment s'effectuer sans sa charge culturelle, notamment par le biais des textes littéraires.

C'est à la croisée du psychologique et du sociolinguistique que se place alors le problème des représentations que se font les élèves d'une langue et de ses pratiques linguistiques. Il est

<sup>7</sup> Dabène, L., « *L'image des langues et leur apprentissage* », Ed. Neuchâtel : IRDP, 1997, pp : 19-23.

<sup>8</sup> Voir notamment : Muller, N., « *L'allemand, c'est pas du français !* » *Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Ed. Neuchâtel : INRP-LEP, 1998.

<sup>9</sup> Boyer, H., « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie », *In Langue française*, Volume 85, Numéro 1, 1990, pp. 102-124.

<sup>10</sup> Desbois, G., Rapegno, G., *Usage social du français et contextualisation de l'enseignement dans certains pays francophones, Burundi, Cameroun, Gabon, Guinée, Sénégal, Rapport pour le Ministère de la coopération*, ENS de Fontenay-Saint-Cloud/ CREDIF, 1994.

d'une importance irréfragable parce que ces représentations sont intimement liées à l'appartenance culturelle et à l'histoire sociale des individus. Il ne serait pas inutile de noter, dans ce sens, que la prise en compte des représentations des élèves, même quand elles sont fausses, signifierait avoir conscience de l'existence réelle et effective des individualités par rapport à leurs savoirs.

### *Perspectives d'un renouveau didactique*

La littérature a toujours été intimement liée à l'univers du savoir. La connaissance y prend, effectivement, bien des formes. C'est dans ce sillage que s'inscrit l'approche épistémocritique qui s'intéresse aux différents usages que fait le texte littéraire du savoir et qui accorde une place primordiale au rapport épistémique entre le texte et le lecteur. Cette approche est à adopter compte tenu des perspectives qu'elle rend possibles. Elle contribue non seulement à l'instruction, mais aussi à l'ébranlement des certitudes et, par conséquent, à la réorganisation des connaissances. Elle favorise l'exercice de la raison et de l'esprit critique et contribue au décloisonnement disciplinaire. Le réinvestissement des connaissances dans le texte littéraire, qu'elles soient linguistiques, philosophiques ou encore scientifiques, est susceptible de garantir l'objet même de la didactique qui consiste à privilégier l'éveil à la culture et aux autres civilisations, aux idées et à la littérature.

D'un point de vue esthétique, la littérature, en tant qu'objet artistique, ne peut exister en dehors du sujet lecteur. Hume, d'ailleurs, dans son « Essai sur la norme du goût », soutient l'idée selon laquelle « la beauté n'est pas une qualité inhérente aux choses elles-mêmes, elle existe seulement dans l'esprit qui la contemple et chaque esprit perçoit une beauté différente. ». Le jugement de goût est alors d'ordre subjectif. Or, c'est par le biais de notre sensibilité qu'une œuvre est jugée, et ces impressions donnent lieu à des idées. Ainsi peut-on alors favoriser le passage d'un premier rapport intuitif au texte littéraire et à l'objet artistique à un second de nature discursive, relevant du jugement esthétique.

Le potentiel formatif de la littérature est, *in fine*, absolu. Il nous incombe de repenser et de remodeler non seulement la formation des enseignants, mais aussi les dispositifs didactiques et pédagogiques ancrés dans les pratiques enseignantes au sein des classes, et qui donnent lieu, la plupart du temps, à un recettisme qui se perpétue au détriment de toute tentative d'innovation.

## Bibliographie

Bonardi, C. & Roussiau, N., *Les représentations sociales*, Série *Les Topos*, Ed. Dunod, 1999.

Dabène, L., « *L'image des langues et leur apprentissage* », Ed. Neuchâtel : IRDP, 1997.

Desbois, G., Rapegno, G., *Usage social du français et contextualisation de l'enseignement dans certains pays francophones, Burundi, Cameroun, Gabon, Guinée, Sénégal, Rapport pour le Ministère de la coopération*, ENS de Fontenay-Saint-Cloud/ CREDIF, 1994.

Michel de Montaigne, *Essais*, livre I, chap. 26 (1580-1595) ; édition en français moderne par A. Lanly, Éditions Honoré Champion, 1989.

Muller, N., « *L'allemand, c'est pas du français !* » *Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Ed. Neuchâtel : INRP-LEP, 1998.

Vuillemin, « *Modernité du Moyen Âge ou Moyen Âge de la Modernité ? Généalogie médiévale de "l'Honnête Homme"* », In A. Nijenhuis-Bescher, É.-A. Pépy, J.-Y. Champeley, *L'Honnête homme, l'or blanc et le Duc d'Albe. Mélanges offerts à Alain Becchia*, Chambéry, 2016, p. 275-320.