

LA CONSTRUCTION INSTITUTIONNELLE DE LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FRANÇAIS : QUELQUES PROLÉGOMÈNES À UNE ANALYSE DIDACTIQUE DE L'OBJET

Anass EL GOUSAIRI

Université Mohammed V, Maroc

anasselgousairi@gmail.com

Article reçu le 8 mai 2017 | révisé depuis le 10 mai 2017 | accepté le 23 juin 2017

RÉSUMÉ. Suite à la Réforme générale du système d'éducation et de formation au Maroc, engagée depuis déjà deux décennies et relayée récemment par la Vision Stratégique 2015-2030, l'enseignement du français, en tant que « première langue étrangère » selon les discours officiels, a fait l'objet d'une reconfiguration didactique majeure, à savoir la réintroduction de la littérature dans les programmes du lycée dès l'an 2002, après une longue éclipse au profit des « Documents authentiques ». Or, malgré ce renouveau, la conception esthétisante et formelle de l'objet « littérature », qui a encore la vie dure en classe de français, ne permet pas de saisir le statut épistémologique et les enjeux réels de son usage didactique. Dans cet article, nous examinerons dans une démarche interprétative la littérature comme construit institutionnel par l'observation et l'analyse du texte officiel afférent à cette construction, et ce afin d'explicitier les effets et les dérives de la transposition didactique de l'objet en contexte scolaire.

Mots-clés : *didactique du français, interculturalité, langue-culture, littérature, texte officiel, transposition didactique*

ABSTRACT. Further to the general Reform of Morocco's education and training system, which has been engaged for already two decades and that was relayed recently by the Strategic Vision 2015-2030, teaching French, frequently referred to as the "first foreign language" according to official statements, has known an important didactic reconfiguration: literature was introduced in high school programs after being abandoned and replaced by "Authentic Documents" over the last few years. Nonetheless, the aesthetic and formal conception of literature doesn't allow to understand the real stakes behind the use of literary texts in French class. In this article, we will examine particularly the institutional construction of literature by interpreting some data collected from the official text related to the teaching of/by literature. This study aims to explain the effects and the limits of the didactical transposition of literature as an object at school.

Keywords: *didactics of French, interculturality, language-culture, literature, official text, didactical transposition*

INTRODUCTION

L'enseignement du français au Maroc : un champ en pleine ébullition

Suite à la Réforme générale du système marocain d'éducation et de formation, engagée depuis déjà deux décennies et relayée récemment par la *Vision Stratégique 2015-2030*, l'enseignement du français, « première langue étrangère » selon le Ministère de l'Éducation nationale (1999), a fait l'objet d'une reconfiguration didactique majeure, à savoir la réintroduction de la littérature dans les programmes du lycée dès l'an 2002, après une longue éclipse au profit des « Documents authentiques », et ce en rupture explicite avec les *Instructions Officielles* de 1987 et les *Recommandations Pédagogiques* de 1994.

En effet, dans une conjoncture globale marquée par la restructuration de tout le système, le réaménagement des curricula et l'actualisation des contenus, et après tant d'années de discours alarmistes sur le niveau de l'enseignement du français au Maroc, la prise en compte de la littérature comme objet didactique s'est appuyée sur quelques fondamentaux de réflexion concernant l'ouverture culturelle *au* et *du* français par le texte littéraire, l'interaction entre patrimoine national et valeurs universelles, l'éducation à la citoyenneté, à l'esprit de dialogue, à la liberté d'expression et à l'exercice de la démocratie (Voir Ministère de l'Éducation nationale, 1999; 2007).

Sans doute ces présupposés entrent-ils en résonance avec le nouveau modèle éducatif qui tend à redessiner la vocation même de l'école contemporaine et dont les enjeux sont multiples : redonner du sens aux savoirs scolaires, y démocratiser l'accès, les orienter vers des pratiques autonomes et des situations réelles de transfert d'apprentissage, les articuler autour des notions de « compétence » et de « performance », et surmonter la culture scolaire de l'échec, à l'origine de l'exclusion sociale.

Au terme d'une période didactique dominée par les approches structuro-globales et audiovisuelles (SGAV) et les approches communicatives, qui imposaient la perception de la langue comme réalité

d'avantage orale que scripturale, c'est-à-dire qui faisaient prévaloir la langue parlée en tant que norme, objet et horizon de la didactique du français, en cultivant l'idée du « français fonctionnel », la revalorisation du texte littéraire à la fois comme moyen et fin d'apprentissage a conduit considérablement à remettre en question l'hypothèse d'une langue sans culture et donc à mettre en avant, au-delà des modèles linguistiques et utilitaristes déjà institués, la dimension (inter-)culturelle de l'apprentissage, longtemps neutralisée ou reléguée au rang du superflu.

Statut épistémologique et enjeux didactiques de la littérature

D'emblée, l'intérêt pour la littérature tient à l'inscription de plus en plus marquée de la didactique du français dans le champ des sciences humaines et sociales centrées d'ores et déjà sur la notion fondatrice de « sujet » (Bertucci, 2007). Sur fond du renouveau même du champ épistémologique contemporain, la rupture avec le paradigme positiviste de la « disjonction » et, en contrepartie, la prise en compte de celui de la « complexité » (Morin, 1990) se sont traduites, sur les plans didactique et pédagogique, par la valorisation de nombre d'approches en lecture et en écriture, impliquant des articulations significatives entre la question de l'objet (à des fins de rationalisation) et celle du sujet (à des fins de subjectivation). Ces articulations se jouent, semble-t-il, sur un double registre : non seulement elles soulignent l'expérience objective et objectivante des apprenants face au savoir, mais elles mettent en valeur aussi leur expérience subjective et « culturante » (Demougin, 2005).

De là découle l'hypothèse fondamentale que la littérature, en tant que « laboratoire langagier » (Peytard, 1988) et embrayeur générateur d'imaginaire et de pensée (Chabanne et Dufays, 2011), se situe dans l'entre-deux à la fois comme « signifiant » et « signifié », « forme » et « sens », « poétique » et « humanités », autant de paramètres indissociables du texte littéraire et de ses « pouvoirs » réels (Compagnon, 2007). Ce qui impliquerait une rupture plus

ou moins explicite avec la « scissiparité » institutionnalisée entre les multiples facettes du rapport au texte littéraire. Ainsi, deux possibles ont été envisagés :

l'appropriation subjective des œuvres (conçue à la fois comme adhésion affective et comme prise de distance, esthétique notamment), et le décentrement par rapport à l'époque actuelle (par la connaissance de l'expérience humaine que représente, au niveau individuel ou collectif, la création littéraire) (Daunay, 2007, p.165)

Oscillant entre « l'ordre esthétique-culturel » et « l'ordre cognitivo-langagier », ces deux finalités sont pour le moins non exclusives, évolutives et plurielles en ce qu'elles s'appuient sur de multiples conceptions de l'objet. Dans cette même perspective, Reuter (1996) en vient à souligner quatre objectifs qui puissent être éventuellement assignés à l'enseignement par et de la littérature :

- Développer les compétences en lecture-écriture
- Construire la littérature comme objet de connaissance
- Développer des compétences méthodologiques
- Aider les élèves à se construire en tant que personnes

(p.16-21)

C'est cette complexité qui démontre l'intérêt proprement didactique des pratiques de lecture et d'écriture littéraires, dans la mesure où s'y conjuguent la transmission de l'objet en termes de savoirs ou de savoir-faire (l'enseignement de la littérature) et la construction du sujet en termes de formation identitaire irréductible à la simple transmission (l'enseignement par la littérature) : au regard de ces finalités, l'élève se constitue par sa relation épistémique au savoir, mais aussi par son histoire personnelle, son rapport à soi, au monde et aux autres, ses représentations, ses expériences vécues, son inconscient et son imaginaire (Eco, 1985 ; Ricoeur, 1986 ; Séoud, 1997 ; Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011 ; Langlade, 2007 ; Delcambre, 2007 ; Chabanne et Dufays, 2011).

Obstacles à la transposition didactique de la littérature en classe de français

Tous ces éléments de réflexion ont donné certes toute pertinence à la réintroduction de la littérature au lycée marocain. Néanmoins, il semble qu'un grand décalage existe entre les présupposés fondateurs de l'enseignement par et de la littérature, les conceptions réelles de l'objet et sa « configuration didactique » (Halté, 1992) plus ou moins paradoxale en classe de français. D'où l'intérêt d'interroger le processus de « transposition didactique » (Chevallard, 1985) de la littérature en classe de français.

Sans pour autant nous livrer à un exposé théorique du concept et de ses usages spécifiques en didactique du français, nous nous proposons de caractériser ce processus à l'œuvre dans le texte officiel Ministère de l'Éducation nationale (2007), qui fixe, à l'heure actuelle, les programmes relatifs au cours de français au lycée. Nous tiendrons compte précisément du « travail qui, d'un objet de savoir, fait un objet d'enseignement », c'est-à-dire du « passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir » (Chevallard, 1985, p.39).

Ce faisant, nous ressererons la focale sur un premier niveau de transposition didactique, à savoir l'étude épistémologique des écarts entre les savoirs de référence (ceux relevant de la linguistique et des études littéraires, en l'occurrence) et leurs « transformations adaptatives » en contenus d'enseignement, telles que celles-ci se donnent à voir dans le discours « noosphérique » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2007, p.143-146).

En d'autres termes, l'objet de notre réflexion est davantage l'objet en lui-même que ses pratiques (d'enseignement et d'apprentissage) réelles et effectives en situation d'interaction didactique. Nous posons alors ici l'objet « littérature » comme un construit institutionnel dont il faudrait interroger à la fois le statut et les enjeux dans l'espace des prescriptions.

Autant qu'on puisse en juger, le souci de faire de la littérature à la fois un objet et

un outil de formation est perceptible dans l'usage prépondérant des deux termes d'ouverture et de dialogue dans le texte officiel, mais il est contrebalancé par une conception réductrice de l'enseignement littéraire qui, en raison de l'absence d'un discours institutionnel fondé et argumenté sur le statut épistémologique et les enjeux didactiques de la littérature, contribue à pérenniser les modèles existants et les habitudes de travail antérieures.

A la suite de El-Hermassi (2008), on peut risquer l'hypothèse que :

Les questions liées à l'enseignement des langues et de la littérature telles que la délimitation des savoirs culturels ou l'utilité de l'enseignement de la littérature, qui impliquent des interrogations philosophiques sur la place que doit occuper l'individu dans son environnement social, économique et politique, sont soigneusement passées sous silence. (p.2)

Le fait est que, sur fond de la philosophie de l'utilitarisme dont le système a du mal à se défaire malgré toutes les réformes et les contre-réformes passées ou présentes, le regard porté sur l'objet « littérature » reste ancré dans des perspectives plutôt pédagogiques que didactiques, tant que l'intérêt est accordé davantage à la modélisation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage et à l'usage contrôlé de concepts et de méthodes préconçus que sur la constitution didactique d'une véritable épistémologie contextualisée de l'objet « littérature » en classe de langue, la littérature étant « renvoyée à une fonction exclusivement instrumentale et patrimoniale » (El-Hermassi, 2008, p.8).

Le resserrement sur la littérature comme objet de savoir, plutôt que comme expérience de soi et du monde, est alors tel que sa transposition didactique s'est effectuée sur le mode de la simplicité par la standardisation ou l'uniformisation, à l'échelle nationale, du programme des œuvres littéraires, de leur mode d'approche (en lecture et en écriture), des théories littéraires ou scientifiques de référence et des compétences, et ce comme gage de rationalité. Ainsi désincarnée et « réduite à l'absurde », la littérature est enseignée en

tant que telle, selon une « conception étriquée qui la coupe du monde dans lequel on vit » (Todorov, 2007, p.17).

C'est là une crise qu'on constate souvent, mais dont on n'interroge jamais les signes symptomatiques :

- La réduction des valeurs à des « canons » ou contenus moralisateurs ;
- La centration sur les objets de savoir (l'objet-langue ou l'objet-texte) plutôt que sur les sujets lecteurs-scripteurs;
- La conception esthétisante et autoréférentielle de la littérature et le bannissement des stratégies subjectives d'accès au sens;
- La tendance généralisée à l'applicationnisme par l'adoption de modèles théoriques ou méthodologiques étrangers, sans une recherche préalable d'adaptabilité, sans réflexion contextualisée sur le cadre didactique lui-même et abstraction faite de l'évolution réelle du vaste champ des études littéraires.

Tous ces signes justifient les difficultés, d'une part, à modifier le rapport au savoir et les modes de pensée et de construction des compétences et, d'autre part, à ériger l'école en lieu de culture, malgré la réintégration de la littérature aux programmes du français. Tout semble se jouer pour l'essentiel dans les représentations de la littérature comme objet didactique. Faute d'être clairement identifiées dans leurs fondements et leurs effets, ces représentations, qui surdéterminent particulièrement la transposition didactique de l'objet, risquent de dévier la réflexion didactique de ses véritables enjeux.

Aussi paraît-il judicieux de tirer au clair ces représentations à l'œuvre dans le texte officiel. Au vu de l'étendue du champ et de la complexité du processus d'élaboration des objets référés ou référables à la littérature, voire des modes de sélection, de structuration interne, d'organisation de celle-ci à l'intérieur du cours de français, nous nous limiterons à deux séries de questions qui sont particulièrement intéressantes pour aborder l'objet :

- Quelle est la nature du discours anthropologique qui sous-tend la

construction institutionnelle de l'objet « littérature » et selon quelle finalités ce discours envisage-t-il la transposition didactique de l'objet en classe de français ?

- Qu'est-ce qui s'enseigne ou s'apprend sous le signe de littérature en tant qu'objet didactique ? De quels cadres théorique et méthodologique l'objet tire-t-il précisément sa légitimité ? Comment ces cadres spécifient-ils, au sens large, la relation de la discipline français aux espaces théoriques de référence ?

C'est à ces interrogations que nous souhaitons réfléchir en avançant nombre d'éléments d'analyse et en soumettant à la discussion quelques propositions inhérentes au discours officiel sur la littérature.

MÉTHODE

Compte tenu de la nature théorique ou spéculative de cet article (Van der Maren, 1996) et de son objectif majeur, à savoir l'explicitation épistémologique de la place de l'enseignement par et de la littérature en classe de français à travers le texte officiel fondateur de cet enseignement, notre démarche est essentiellement qualitative et interprétative (Dufays, 2001). Notre point de vue est résolument didactique, c'est-à-dire qu'il s'appuie sur le paradigme plutôt interprétatif que descriptif de l'« analyse de contenu » et qu'il se centre par là sur l'objet lui-même et les finalités qui lui sont assignées. Comme le souligne Richard (2006), « l'analyse de contenu » peut être définie comme :

un ensemble de techniques d'analyse des textes utilisant des procédures systématiques et objectives de description permettant le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en interpréter, par inférence, les éléments constitutifs (p. 184)

Or nous nous limiterons dans cet article à la dimension inférentielle de ce type d'analyse, c'est-à-dire à l'interprétation et la recherche de significations : dégager des données recueillies des éléments d'interprétation de la construction institutionnelle de l'objet « littérature », car la

description impliquerait de recourir à de multiples sources et d'en coder quantitativement les articulations systématiques, afin de constituer un corpus assez large et plus ou moins exhaustif.

Dans le cadre précis de notre réflexion, la collecte des données et leur traitement ont donné lieu, par induction, à des catégories d'analyse construites à partir du texte officiel lui-même et renvoyant de façon plus ou moins explicite à l'objet « littérature » au cœur des contenus d'enseignement et d'apprentissage.

Au regard de l'analyse de contenu, nous tenons compte des exigences de « représentativité », de « pertinence » par rapport à l'objet de réflexion, d'« homogénéité » (Bardin, 2001), le principe d'« exhaustivité » ne pouvant pas être adopté ici en raison de l'articulation de l'enseignement et de l'apprentissage du français au lycée autour d'un seul texte officiel ainsi que de la non prise en compte des recherches universitaires effectives sur l'objet.

A contrario, le choix du texte officiel du Ministère de l'Éducation nationale (2007) comme objet d'analyse est pertinent en regard de la problématique soulevée par cet article. Il est représentatif en ce qu'il constitue une matrice institutionnelle pour le cours de français au lycée. La règle d'homogénéité est d'autant plus satisfaite, étant donné que le texte retenu correspond à une instance discursive d'élaboration et de diffusion de pistes de réflexion à la fois explicites et implicites sur l'enseignement et l'apprentissage du français qui puissent faire l'objet d'une analyse de contenu.

Sur fond de cette méthode et des questions qui en découlent, nous avons parcouru le texte pour relever, en les validant, les énoncés liés à l'objet d'analyse. Suite à cette opération de tri, de pré-analyse et de formulation des objectifs pour l'analyse proprement dite, nous avons construit de façon empirique deux catégories d'analyse, lesquelles sont induites, à la lumière du cadrage théorique de notre réflexion, par la synthèse effectuée des données collectées, de la mise en relation des notions ou concepts recueillis et de l'interprétation des idées ou

unités de sens retenues, organisées sous forme de tableaux illustratifs, (voir ci-dessous), et ce afin de mesurer la complexité de l'objet de réflexion et d'en dégager une

vision d'ensemble. Pour les besoins de la démonstration, ces catégories s'articulent autour de quelques maîtres-mots :

Tableau 1. L'enseignement par la littérature

Valeurs	Citoyen autonome
Philosophie	Droits de l'homme
Assimilation	Civilisation humaine
Nation	Constantes civilisationnelles et culturelles
Ouverture sur le monde	Acteur
Langue française Image	Œuvre littéraire Construction du sens
Subjectivité	Thèmes transversaux
Formation intellectuelle	Affermissement de la personnalité

Tableau 2. L'enseignement de la littérature

Récit	Cadre spatio-temporel
Eléments de fiction	Figures de style Choix narratifs, dramaturgiques et esthétiques
Réseaux de personnages	Jeux du langage
Structure formelle	Registres littéraires
Progression dramatique	Schéma actantiel
Registres littéraires	Schéma narratif
Langage théâtral	Formes du comique Ecrit d'invention

Lecture méthodique ou analytique	Ecrit d'invention
	Réécriture
Indices textuels et discursifs	
Pastiche	Commentaire
Procédés de caractérisation	Point de vue
	Auteur
Discours	Texte littéraire
Procédés d'écriture	

RÉSULTATS ET DISCUSSION

L'enseignement par la littérature : un discours anthropologique diffus

On retrouve ici naturellement, au regard du renouveau significatif du cours de français au lycée, les questions primordiales que pose la réflexion sur les raisons d'être du retour de la littérature aux programmes (« à quoi sert la littérature ? Pourquoi lui attribuer une telle importance ? »), la dimension existentielle du texte littéraire et l'aspect formateur de la langue, inséparables de la question de la littérarité (« qu'est-ce que la littérature ? ») qui concerne, entre autres, le choix des textes et leur ancrage à la fois national (la littérature maghrébine d'expression française) et universel (la littérature française classique).

Au niveau du texte officiel du Ministère de l'Éducation nationale (2007), l'enseignement du français a abandonné la pédagogie par objectifs, jugée réductrice, disjonctive et fragmentaire, au profit de l'approche par compétences (avec pour toile de fond l'hypothèse, devenue vite un horizon presque insurmontable en classe de français, que l'élève est acteur de son propre apprentissage). Ce faisant, il s'est articulé systématiquement autour de nouveaux objets d'apprentissage favorisant une double entrée par compétences et par valeurs (p.4). L'idée sous-jacente est qu'avec le texte littéraire peuvent être envisagés les phénomènes de subjectivation et d'appropriation personnelle de tout usage de la langue, au-delà de toutes les « mythologies » liées au « sujet épistémique » concerné par le seul rapport

objectivant, impersonnel et distancié aux altérités linguistique et culturelle.

Sous l'influence des théories cognitives, constructivistes et interactionnistes de l'apprentissage, le discours institutionnel s'est chargé d'allusions plus ou moins explicites à l'utilité de la littérature moins comme agencement de formes que comme espace où se croise la langue et sa culture et où émerge l'interculturalité dans sa complexité, encore que l'usage n'en est pas « authentique » au même titre que les documents qui fondaient les approches tombées en désuétude.

L'enjeu étant de rétablir la question du sens et de la subjectivité au cœur de l'école, la littérature est vite devenue un objet didactique, au point d'être assimilée au français *discipline scolaire* qui tend de plus en plus à privilégier des pratiques mettant en œuvre des valeurs esthétiques ou culturelles et jouant ainsi un double rôle d'éducation et d'instruction par des lectures-écritures « actualisantes » abordant la société d'aujourd'hui à partir des « textes d'hier » (Citton, 2007). Subséquemment, les programmes du français, pour le moins ceux du lycée, semblent soucieux de concilier de façon implicite le principe de la diversité et de la dispersion contemporaine des valeurs, et la nécessité de les transmettre sous des formes scolaires nettement identifiables.

Il est vrai que la dimension apologétique de l'usage de la littérature en classe de français est perceptiblement claironnée dans le texte officiel, mais les modalités même de sa présence didactique

sont paradoxalement peu problématisées. En témoigne l'absence de toute définition explicite de la lecture, de l'écriture ou encore, corollairement, du statut épistémologique même de la littérature. La multiplicité des fonctions inhérentes à l'enseignement par et de la littérature n'est d'autant plus, à aucun moment, élaborée et les objectifs « cognitivo-linguistiques » et « esthético-culturels » ne sont pas reliés les uns aux autres, au point que leur formulation semble relever de l'ordre de l'évidence absolue qui neutralise le discours épistémologique lui-même.

Tout aussi paradoxale est la définition même de la littérarité qui se profile derrière les formules théoriques et méthodologiques du texte officiel du Ministère de l'éducation nationale (2007). Pris effectivement entre l'historicisation et la formalisation, l'objet demeure flou et les hiérarchisations qui lui sont afférentes ne sont pas pensées en tant que telles, systématisées et explicitement formulées à des fins d'opérationnalisation ou de didactisation interne et organisée dans la classe. Tout au plus consacre-t-on quelques pages à l'évocation du corpus des œuvres littéraires, des progressions didactiques y afférentes, des compétences globales ou spécifiques et des pratiques de lecture et d'écriture qui, purement formelles et largement évacuées de tout enjeu personnel, paraissent comme de simples illustrations

d'un vision toujours utilitariste, fonctionnelle et instrumentale de la langue.

Alors, comment expliquer d'emblée l'état de figement des savoirs en littérature ? A quoi peut-on attribuer ce contraste flagrant entre des pratiques de lecture-écriture socialement évolutives et diverses et des activités de lecture-écriture scolairement « gelées » et unifiées ? Sans doute, en détournant l'altérité linguistique et culturelle de ses fonctions dialogiques et en la réduisant à de simples référents « in abstentia » (Bel-Lakhdar, 2008), soit des structures formelles et des contenus thématiques préconstruits, le discours anthropologique sur la littérature est-il plus ou moins paradoxal. Ancré dans l'histoire de la pensée et inscrit dans la lutte factice entre le « soi-même » et l'« autre-étranger », ce discours tend, selon des perspectives spécifiques, à considérer la substance ou la teneur des textes littéraires comme trop éloignée des représentations des élèves et pouvant entraver potentiellement leur maîtrise de la langue. La littérature véhiculerait des codes moraux susceptibles de dénaturer l'identité nationale (El-Hermassi, 2008, p.3). Pour se protéger contre les effets prétendument « corrupteurs » de la littérature, les corpus sont standardisés, sans que l'exigence d'adaptation des textes aux sujets et aux contextes ne soit prise en considération :

Tableau 3. Les œuvres littéraires structurant la discipline française au lycée à l'échelle nationale

Tronc Commun	Première année du baccalauréat	Deuxième année du baccalauréat
<i>La Ficelle</i> ou <i>Aux Champs-</i> Guy de Maupassant ,	<i>La Boite à</i> <i>Merveilles</i> d'Ahmed Sefrioui,	<i>Il était une fois</i> <i>un vieux couple</i> <i>heureux</i> de Mohammed Khair-Eddine,
<i>La Vénus d'Ille</i> de Prosper Mérimée ou <i>le</i> <i>Chevalier</i> <i>Double</i> de Théophile Gautier	<i>Le Dernier Jour</i> <i>d'un Condamné</i> de Victor Hugo	<i>Candide</i> ou <i>l'Optimisme</i> de Voltaire
<i>Le Bourgeois</i> <i>Gentilhomme</i> de Molière	<i>Antigone</i> de Jean Anouilh	<i>Le Père Goriot</i> de Honoré de Balzac

Il en appert que le choix des œuvres intégrales participe d'une attention portée, d'une part, au patrimoine national dans la mesure où un corpus est essentiellement défini comme porteur de valeurs (sociales, culturelles et morales) dans lesquelles se reconnaît l'élève de par son appartenance à la « Nation », et, d'autre part, au patrimoine universel, français en l'occurrence, de par son appartenance à la civilisation humaine.

Or, de part et d'autre, la littérature est réduite à une image socialement, politiquement et moralement acceptable du passé, expurgée de tout ce qui brouillerait l'identité nationale. Cette image institue et légitime une littérature « panthéonisée » et valorisée par la culture dite « générale », abstraite faite des productions contemporaines fécondes qui, *a contrario*, correspondent à des aires culturelles aussi bien diverses qu'ambivalentes.

Cette censure s'exerce particulièrement à travers le choix de textes-modèles (représentatifs d'un certain rapport à soi et à autrui), mais aussi au moyen de l'approche formaliste et structuraliste de ces textes qui, radicalement fermée à l'intertextualité, participe à la fois d'un repli sur l'identité culturelle nationale et d'une ouverture implicitement contrôlée sur la langue-culture. La littérature enseignée renvoie donc à « une représentation de la littérature à la fois refermée sur elle-même et tournée quasi-exclusivement vers le passé » (Langlade, 2002).

Par ailleurs, bien qu'ils soient puisés dans des siècles différents, les textes relèvent d'une histoire littéraire diachroniquement et

synchroniquement sclérosée et réduite à des auteurs, des écoles, des mouvements et des genres qui prennent forme dans des traits ou des prédicats préfixés : il y a « tragique » opposé à « comique », « roman à thèse » opposé à « roman réaliste », « réalisme » opposé au « romantisme », « Balzac » opposé à « Victor Hugo », etc. Barthes (1984, p.50) déjà constaté que l'histoire littéraire, telle qu'elle se présente généralement dans les programmes, s'énonce en termes de « paradigmatique » ou de « liste oppositionnelle » et c'est d'autant plus vrai que, par exemple, dans le programme du Tronc Commun (*i.e.* la première année du lycée), la nouvelle réaliste s'opposerait radicalement à la nouvelle fantastique, chacune étant dotée d'une structure élémentaire propre, et ce paradigme archétypique « réalisme-fantastique » paraît comme vérité absolue que l'élève est censé identifier en lecture et reproduire à l'écrit.

Le traitement réducteur de l'histoire littéraire -par des entrées par mouvements, auteurs et genres-en est un exemple parlant, dans la mesure où le culturel et l'interculturel y sont réduits à des manifestations patrimoniales simplistes et absolutisées, enseignées en tant que telles. Là se joue une conception étroite de l'histoire littéraire, en diachronie et en synchronie, comme corpus de textes fédérés autour de genres ou de types textuels, eux-mêmes « déhistoricisés » car détournés des luttes humaines et sociales ou des ruptures idéologiques et culturelles qui les ont constitués au fil du temps. Du même coup, les siècles littéraires sont fortement individués :

Tableau 4. Les auteurs des œuvres littéraires au programme du lycée

le XVIII ^e siècle	le XIX ^e siècle	le XX ^e siècle
Voltaire	Honoré de Balzac	Jean Anouilh
	Victor Hugo	Ahmed
	Théophile Gautier	Sefrioui
	Prosper Mérimée	Mohammed
	Guy de Maupassant	Khair-Eddine

Il ne s'agit là que d'un faux-semblant de complexité, puisqu'à l'intérieur même de chaque siècle l'œuvre est présentée comme une production contingente, abstraite et artificielle, n'entretenant aucun rapport, fût-il esthétique, avec les autres œuvres. Et, du point de vue de la méthode, c'est la lecture méthodique qui constitue effectivement un garde-fou face à toute lecture subjective du texte du moment que la communication s'établit vite et directement avec la voix de l'auteur, par le biais d'une démarche qui ne fait que ressasser ce que le texte semblerait déjà dire.

Au surplus, en continuant à asseoir l'illusion de la clôture des textes, la configuration des œuvres littéraires choisies à l'intérieur des modules d'apprentissage empêche de les voir comme productions imbriquées et étroitement liées les unes aux autres, dans une perspective d'intertextualité.

La littérature se résume enfin à des catégories textuelles ou, pour reprendre l'expression de Hamon (1982), à des « discours contraints » dont il faut déceler et maîtriser les marquages formels permettant commodément de classer les œuvres et les auteurs sans égard à des questions d'ordre anthropologique, ce qui induit *a fortiori* la construction de « la fiction d'un discours littéraire homogène, une fois gommées les différences linguistiques, typographiques, contextuelles, etc., comme s'ils étaient des fragments de la littérature » (Daunay, 2007, p.144).

L'enseignement de la littérature : une approche essentialiste des textes

La centration sur les savoirs et les savoir-faire peut être attribuée à trois préoccupations jugées nécessaires, d'un point de vue institutionnel, et auxquelles répond systématiquement la construction de l'objet « littérature » en contexte scolaire : la nécessaire sélection des contenus, la nécessaire « essentialisation » des savoirs comme garde-fou face à l'évolution des pratiques et leur nécessaire mise à distance et neutralité. Ces trois préoccupations, quoique légitimes, participent assurément de la

neutralisation du sujet et de son éviction du processus d'enseignement-apprentissage.

A ce propos, il semble que le texte officiel du Ministère de l'éducation nationale (2007) tente, par le biais des savoirs savants, surtout de la linguistique textuelle (genres et types textuels), et à travers l'œuvre intégrale comme support, d'imposer des références à des usages reconnus de la langue, c'est-à-dire légitimés littérairement. Néanmoins, les objets d'enseignement formulés, énoncés, mis ensemble comme des entités « fossilisées » dont les contours sont indécis et dont les articulations ne sont que systématiques.

On ne s'étonnerait pas que l'enseignement littéraire soit construit sur des bases structuralistes et formalistes, et que l'exclusivité soit donnée plutôt à la logique autoréférentielle de la littérature qu'à ses enjeux existentiels comme réflexion sur la condition humaine. Picard (1986) a déjà constaté (certes dans un autre contexte, mais le propos s'applique aussi au contexte marocain) que « pour bon nombre d'élèves et d'étudiants, une dénégation craintive leur interdit d'envisager qu'un texte puisse déterminer autre chose qu'un décodage rationalisant plus ou moins compliqué » (p.96).

Les enseignants contribuent à transmettre cette dénégation : les études littéraires, considérées comme initiation à la rhétorique et à la poétique, à travers ce qu'il convient d'appeler « lecture méthodique », « lecture analytique » et « écriture d'invention », ont pour but de faire connaître les outils dont elles se servent posés comme fin en soi et comme pouvant être imités et réutilisés en tant que tels, et de faire découvrir les discours sur littérature que la littérature elle-même, tant et si bien qu'« on n'apprend pas de quoi parlent les œuvres mais de quoi parlent les critiques » (Todorov, 2007, p.17). En guise d'illustration de notre propos, il suffit de survoler la rubrique « Progressions » du texte officiel, celle relative en particulier à l'une des œuvres prescrites au programme du lycée, à savoir *Le Dernier Jour d'un Condamné* de Victor Hugo :

Tableau 5. Progression de la première année du cycle du baccalauréat (p. 26)

Réception de l'écrit	Production de l'écrit	Production de l'oral et Travaux Encadrés	Langue
<ul style="list-style-type: none"> • Les caractéristiques discursives du récit argumentatif <ul style="list-style-type: none"> - L'énonciation - Le portrait - La chronologie dans le récit - L'alternance description/narration • Les procédés d'écriture : <ul style="list-style-type: none"> - Les figures de style - Le schéma de l'argumentation - Les niveaux de langue - Le plaidoyer/le réquisitoire • Thèmes: la peine de mort, les droits de l'homme, le respect de la dignité humaine... <ul style="list-style-type: none"> - La poésie engagée 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboration d'un plan de rédaction, d'une introduction, d'une conclusion • Réécriture • Production d'écrits argumentés (monologues, dialogues, réflexion autour d'une thématique, etc) <ul style="list-style-type: none"> - Résumé de texte - Compte rendu de lecture 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboration de dossier sur le thème de la peine de mort 	<ul style="list-style-type: none"> • La phrase complexe • Les niveaux de langue • Les registres : le tragique, le pathétique, le satirique, le polémique • Les procédés linguistiques de l'argumentation (les stratégies argumentatives)

A première vue, les items constitutifs de cette progression didactique ignorent la portée éthique ou existentielle de la littérature. En reposant sur les postulats structuralistes ou formalistes de la fermeture du texte et de l'immanence de l'analyse, ils participent d'une approche objectivant, désincarnée et « éloignée de tout investissement personnel, de toute leçon de vie » (Langlade, 2002, p.4-5). Celle-ci consiste essentiellement à « étudier l'œuvre pour comprendre les principes sous-jacents qui en régissent la composition et dégager le sens d'un texte par une étude détaillée des techniques d'écriture et s'intéresser aux effets que produisent ces techniques sur le lecteur », à « sonder sa genèse » et à « interroger les personnages et leur psychologie pour comprendre leurs

motivations » (Ministère de l'Education nationale, 2007, p.9)

Cette approche autoréférentielle du texte relève d'un jeu d'identification-relevé d'éléments textuels constituant une sorte de grille de compréhension préconstruite, édictée à l'élève, applicable à toute œuvre et représentant une forme de sujétion à un sens jugé inhérent au texte et donné comme *a priori*. Dans cette perspective, « 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...) » (p.9-10). La compétence

de lecture est essentiellement une « compétence d'analyse (...) des techniques d'écriture de leurs effets sur le lecteur » (p.10). Ces techniques sont érigées en objets de connaissance et en concepts fondateurs de l'analyse littéraire et elles ne permettent pas, une fois posées comme finalité, de s'approprier ce dont parlent les œuvres elles-mêmes, de se construire en tant que sujet dans et par le monde qu'elles évoquent, de « de se construire [enfin], dans la langue, une nouvelle médiation au monde » (Demougin, 2005, p.3)

Par voie de conséquence, on ne lit les œuvres que pour maîtriser une « méthode de lecture », en procédant à la chasse aux moyens et aux techniques d'écriture. Pas plus qu'on n'écrit pour se construire soi-même par l'acte d'écrire comme « mode de penser [permettant] d'interroger le monde et d'y jouer un rôle actif, plus actif parfois, et plus efficace que la parole même (Bucheton, 1996, p.32). La compétence d'écriture, elle, semble se réduire à sa composante linguistique comme « résumé », « pastiche » ou « réécriture » des textes lus, ces trois exercices d'écriture étant d'ailleurs les seuls à être mis en relief comme « activités de production écrite » (Ministère de l'Éducation nationale, 2007, p.12). Il est évident qu'au regard de cette conception étriquée de l'écriture, la priorité est accordée à un enseignement transversal de techniques d'expression et à la fixation des savoirs ou savoir-faire dans la mesure où, pourtant contraire à toute modélisation, l'écriture se trouve réduite à des canevas préfigurés. Le fait est qu'au niveau de l'approche des récits, nombre de concepts narratologiques ont été récupérés par simple applicationnisme, et ce au prix de systématisations et d'équivoques : le schéma quinaire de la narration comme modèle pour la rédaction (état initial ; élément perturbateur ; péripéties ; dénouement ; état final), l'analyse des personnages selon le modèle du schéma actantiel, la notion de personnage et ses enjeux psychologiques, les concept de point de vue, de focalisation, d'auteur et de narrateur, entre autres, érigés en outils d'analyse. Dans cette perspective, la question de la transposition didactique est résolue sur

le mode de la simplification, de la « déhistoricisation », du figement et de l'occultation de la transversalité ainsi que de la complexité constitutive des acquis de la narratologie. C'est pour cette raison que l'intégration de ces éléments n'a pas transformé les fonctionnements didactiques et pédagogiques. Bien au contraire, elle a enraciné l'idée illusoire que plus les contenus sont « scientifiques », meilleurs sont l'enseignement et l'apprentissage.

Il en appert que la critique littéraire est détournée de sa valeur heuristique comme moyen de découverte des textes, la critique littéraire. Aussi est-elle posée comme un ensemble d'outils de prescription, d'uniformisation et de normalisation, qui permettent de rationaliser le rapport au texte, de le « banaliser », de le modéliser, de le faire sortir de l'ordre de l'imprescriptible et de le réduire à une posture « méta ». Enfin, l'étiquetage tient lieu de compétence : il s'agit moins de se servir des formes pour mieux lire et écrire que d'apprendre à les identifier, à les reconnaître et à les repérer dans les textes.

CONCLUSION

Il est opportun de souligner, en concluant cet article, quel caractère spéculatif des propositions avancées et leur teneur critique permettent de sortir des implicites et de mettre au jour le statut et les enjeux de la littérature en classe de français. Or, s'il est vrai que la transposition didactique de l'objet, par le recours aux sciences du langage et aux études littéraires, s'avère primordiale et nécessaire, il n'en est pas moins qu'elle devrait s'accompagner de réflexions « contextualisées » (Blanchet, Moore et Asselah-Rahal, 2008) sur les finalités de l'enseignement de et par le texte littéraire dans le contexte national, sous peine de cantonner le processus dans sa seule dimension instrumentale et patrimoniale, calquant les pratiques scolaires sur des savoirs de référence et un système de valeurs constitués.

A fortiori, le simple usage foisonnant des notions vagues de « littérature », de « culture », de « valeur » ou de « sujet » dans

le texte institutionnel, aux côtés des modèles linguistiques ou culturels constitués, n'en fonde pas automatiquement l'utilité didactique. Mais, au-delà des pratiques courantes, des discours abstraits et des déclarations d'intention, et sans rentrer dans les débats houleux sur ce qui fait la « littéarité » de la littérature, **l'enjeu est avant tout épistémologique** : plus que des objets, des techniques et des moyens, ce dont le contexte de l'enseignement du français au Maroc a le plus grand besoin, c'est d'un horizon éducatif au centre duquel la place de la littérature soit établie et explicitée à la fois dans sa spécificité et sa complexité.

A titre programmatique, on conçoit bien alors que la valorisation de la littérature comme objet didactique et la mise à profit de ses vertus formatrices ne puissent s'effectuer sans un travail préalable à entreprendre aux niveaux de la réélaboration des programmes, de la redéfinition des finalités éducatives, du choix des corpus littéraires, de leurs modes d'approche et de l'impact de l'interculturel sur la formation à l'enseignement du français, lequel travail permettrait de remettre en question les représentations restrictives de la littérature à l'œuvre dans son enseignement, qui continuent à entraver les évolutions nécessaires et souhaitées.

Sur fond de cet enjeu épistémologique, nous pensons *in fine* que la prise en compte didactique du texte littéraire suppose des postures et des stratégies pédagogiques tournées moins vers la transmission de contenus de savoir que vers l'élargissement permanent des lectures-écritures subjectives et des démarches interprétatives singulières et multiples d'accès au savoir, de telle sorte que soit enclenché le processus de modification des représentations et des horizons. Si les discours institutionnels préconisent un rapport distancié à la langue et justifient le recours à la littérature par le fait qu'elle garantit l'acquisition progressive de savoirs linguistiques ou culturels censés être présents de fait et par essence dans les textes littéraires, l'enjeu est de réaffirmer la portée universelle de la littérature et de la réinvestir de la finalité qui est la sienne : faire quitter aux sujets la posture d'extériorité qu'ils adoptent face à la langue et à sa

culture, les aider à se construire dans et par l'altérité linguistico-culturelle, libérer leur parole de l'emprise des carcans idéologiques et des canevas techniques, développer leurs postures de lecteurs-scripteurs autonomes, et ce en les amenant à comprendre que la littérature est avant tout affaire de sens et de signifiante, au-delà des formes sémiotiques, textuelles et discursives, et de leurs simples effets esthétiques, et que ses ancrages sont nécessairement personnelles, voire existentielles.

REMERCIEMENTS

Nous remercions particulièrement toute personne ayant pris part à la lecture, à l'amélioration et à la publication éventuelle du présent article.

RÉFÉRENCES

- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barthes, R. (1984). *Le Bruissement de la langue, Essais critiques IV*. Paris : Seuil.
- Bel-Lakhdar, A. (2008). L'impact de l'interculturel sur la formation, *Tréma*, 30, 49-64.
- Bertucci, M. (2007). La notion de sujet. *Le français aujourd'hui*, 157, 11-18.
- Blanchet P., Moore D. & Asselah-Rahal S., (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Editions des archives contemporaines / AUF.
- Bucheton, D. (1996). Interactions : co-construction du sujet et des savoirs. *Le Français aujourd'hui*, 113, 24-32.
- Chabanne, J.-C. et Dufays, J.-L. (2011). Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques. *Repères*, 43, 7-29.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires*. Amsterdam : Éditions Amsterdam.
- Compagnon, A. (2007). *La littérature pourquoi faire ?* Leçon inaugurale au Collège de France. Paris : Fayard.

- Daunay, B. (2007). Des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189.
- Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, 157, 33-41.
- Demougin, F. (2005). Littérature et formation du lecteur : la dynamique de l'image dans la construction du sujet. *Tréma*, 24, 27-35.
- Dufays, J.-L. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux*, 51/52, 7-29.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- El-Hermassi, S. (2008). L'enseignement du français au Maroc, trêve de relativisme culturel. *Tréma*, 30, 39-48.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France
- Hamon, P. (1982), Un Discours Contraint. Dans R. Barthes (dir.), *Littérature et Réalité*. Paris : Seuil
- Langlade, G. (2002). La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexions sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement. *Tréma*, 19, 1-11
- Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71-73.
- Mazauric, C. Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (2011). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : Peter Lang.
- Ministère de l'Éducation nationale. (1999). La Charte nationale d'Éducation et de Formation. Répéré à http://www.men.gov.ma/Fr/Pages/CNEF_old.aspx
- Ministère de l'Éducation nationale. (2007). Les Orientations Pédagogiques Générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant. Répéré à <http://s2.e-monsite.com/2009/12/04/41851057og-lycee-pdf.pdf>
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur.
- Peytard, J. (1988). Des usages de la littérature en classe de langue. *Le français dans le monde*, n° spécial, 8-17.
- Picard, M. (1986). *La Lecture comme jeu*. Paris : Minuit
- Reuter, Y. (1996). Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école. *Repères*, 3(1), 7-25.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, R., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2007). La noosphère. Dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p.143 - 146). Bruxelles : De Boeck
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches Qualitatives*, 26(1), p.181-207.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action, essais d'herméneutique II*. Paris : Le Seuil
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier/Didier, « Coll. LAL».
- Todorov, T. (2007). *La Littérature en péril*. Paris : Flammarion, coll. « Café Voltaire »
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.