

Didactique et pédagogie entre multilinguisme, littérature et manuels scolaires

Saïd Machrafi

*Docteur en Sciences du Langage/Spécialité Didactique,
Cognition-Education-Interactions, Université du Maine– Le Mans (France)
Professeur vacataire à l'université Ibn Tofail – Kenitra (Maroc)
Professeur de français exerçant au cycle qualifiant– Rabat (Maroc)*

Résumé :

Il semble qu'à l'école, l'apprentissage des langues implique des manuels qui ne cessent de s'imposer en tant qu'outils pédagogiques à triple vocation scientifique, éducative et culturelle. Or, la langue s'incarne dans la littérature et s'y matérialise de façon légitime sans jamais s'y réduire. Langue et littérature véhiculent donc pensée, culture et idéologie. De son côté, le manuel scolaire faisant place à la langue et à la littérature est aussi considéré comme transmetteur efficace des principes et idéaux si bien que la réglementation de son contenu fait l'objet d'un contrôle minutieux par les pouvoirs publics. Parfois, et selon les contextes, les œuvres littéraires complètes deviennent l'objet du contenu pédagogique. C'est le cas actuellement du secondaire qualifiant dans un Maroc où la question de gérer, à la base ou non des manuels, la diversité des langues se pose plus que jamais et avec force surtout que les langues en coprésence ne possèdent ni le même statut ni la même fonction ou valeur et livrent en conséquence des dichotomies.

Mots clés : enseignement/apprentissage – manuels scolaires – langues – littérature

المخلص :

يبدو أن تعلم اللغات في المدرسة يتطلب حتما الكتب المدرسية التي تستمر في فرض نفسها كأدوات تعليمية ذات أبعاد علمية وتربوية وثقافية. واللغة تتجسد وتتحقق بطريقة مشروعة في الأدب دون أن تختزل فيه. وبالتالي فاللغة والأدب يحملان وينقلان فكرا وثقافة وأيديولوجية معينة. لكن في الوقت نفسه، يعتبر الكتاب المدرسي الذي يفسح المجال للغة كما للأدب المترجم الفعال للمبادئ المراد غرسها والمثل العليا المرغوب في ترسيخها لدرجة أن محتوياتها تخضع لمراقبة دقيقة من قبل السلطات. أحيانا، وحسب السياقات، فإن المؤلفات الأدبية الكاملة تصبح موضوع البرامج والمحتويات الدراسية كما هو الشأن حاليا بالنسبة للثانوي التأهيلي في المغرب ؛ هذا البلد الذي أصبحت فيه بيداغوجية التنوع اللغوي على أساس الكتب المدرسية أو غيرها إشكالية مطروحة بحدّة أكثر من أي وقت مضى ، خاصة وأن اللغات المتعايشة داخله، ليس لها نفس الوضع ولا تؤدي دائما نفس الوظيفة بل ولا تتمتع بنفس القيمة وتفرض وفقا لذلك عدة ثنائيات.

كلمات البحث : التدريس / التعلم - الكتب المدرسية - اللغات - الأدب

Abstract:

It seems that at school, learning languages implies textbooks which impose themselves as pedagogical tools for the scientific, educational and cultural vocation. However, language is incarnated in the literature without

ever being reduced to it. Language and literature thus convey thought, culture and ideology. But, from its part, the textbook which gives way to the language and the literature is also regarded as an effective transmitter of the principles and ideals, so the regulation of its contents is subject to a meticulous control by the public authorities. Sometimes, and according to contexts, novels become the object of educational content. It is currently the case of high secondary school in Morocco where teaching variety of the languages, with or without textbooks, raises a problem especially that languages have neither the same statute nor the same function or value and consequently generate dichotomies.

Keywords: teaching / learning - textbooks - Languages - Literature

Introduction

Du point de vue sociolinguistique, la présence de plus d'une langue dans le paysage marocain suppose la présence des cultures différentes et implique divers usages relatifs à cette variété linguistique. Or, l'école est une institution sociale où s'impose chaque langue selon son statut, sa valeur et sa prédominance sociale ou politique, soit en tant que langue d'enseignement soit en tant que langue enseignée ou à apprendre. Chose qui d'ailleurs se concrétise parfaitement dans les programmes souvent exprimés dans le manuel scolaire comme étant le principal outil pédagogique véhiculant ces différentes langues et cultures. Partant des considérations ethniques et historiques et compte tenu des déclarations constitutionnelles, le Maroc livre un exemple du multilinguisme en abritant à la fois des langues locales dites officielles et nationales et d'autres baptisées étrangères. Aussi est-il tout à fait normal de voir sur la liste des fournitures scolaires un manuel spécifique à chacune de ces langues. À noter que les manuels d'arabe et de français ont été longtemps introduits dans les cycles préscolaire, primaire et collégial. Mais ceux de l'amazigh récemment reconnue et adoptée comme langue nationale viennent de faire leur entrée sur le marché scolaire. En outre, au cycle qualifiant notamment, il est question selon le cas des manuels d'anglais,

d'espagnol, d'allemand, d'italien sachant que pour le français ils sont dernièrement remplacés par des œuvres complètes. Le présent article tente d'explorer l'aménagement didactique et pédagogique des langues et de la littérature dans les manuels scolaires à travers le temps en s'arrêtant sur le pourquoi du manuel, son intérêt et ses mérites mais encore sur ses limites et son abandon dans l'apprentissage du FLE en situation du Maroc.

Un quart de siècle de manuel scolaire en classe du FLE au Maroc

S'il est vrai que les manuels d'arabe et de français restent les plus anciens dans l'histoire du système éducatif marocain, ceux de certaines autres langues étrangères le sont encore moins pendant que ceux concernant l'amazigh constituent les plus récents en production comme en accès au marché du livre et à l'école marocaine. Tout le monde se rappelle la série «اقرأ»¹ en cinq tomes d'Ahmed Boukmakh couvrant les cinq premières années de l'école primaire marocaine après l'indépendance et surtout pendant les années 70. La série offrait à des degrés différents de nombreuses histoires attrayantes conduisant aux profondes origines culturelles orientales, aux conceptions arabes traditionnelles de la vie marocaine modeste et habituelle marquée par une portée fictive aménageant distraction, rêve et instruction. Pour sa part, la série «*Bien lire et comprendre*», était destinée à l'apprentissage du français au primaire et nous plongeait dans la culture occidentale, française notamment. Ainsi, les premières générations d'élèves marocains étaient exposées à une dichotomie culturelle (bilinguisme et biculturalisme) alors que celles d'aujourd'hui se trouvent dans

l'immersion de langues et de cultures à travers une multitude de manuels. Sans correspondance, sinon faible et floue, entre ces différents manuels de langues. L'apprenant marocain trouve du mal à gérer linguistiquement et culturellement le passage d'un manuel à l'autre au cours de son apprentissage. Autant de questions s'imposent ainsi face à cette situation multilingue évoquée par et dans les manuels scolaires. Pour y répondre, il s'avère important d'explorer tous les manuels de langues ou du moins ceux mis actuellement en œuvre, mais cela dépasse les limites de cet article. Ainsi, après une tentative définitionnelle du terme manuel, nous nous limitons dans cet article à observer particulièrement ceux élaborés pour l'apprentissage de la langue française et à ceux qui ont cédé la place aux œuvres intégrales dans le secondaire qualifiant.

Le manuel scolaire, un essai de définition

Le manuel scolaire est un espace-système pour la formation du sujet. Il est doté non seulement d'un aspect formel mais encore d'un contenu essentiellement formatif et sa définition s'impose afin de mieux le cerner. L'étymologie nous informe que le mot manuel vient de *main*. Il est donc destiné à être manipulé comme un outil, un instrument mis entre les mains de l'élève et lui servant de guide et d'ouvrage de référence. Selon le décret n°22-862/1985 (A. Chopin : 1992, p.14),

« Sont considérés comme livres scolaires (...) les manuels, ainsi que les cahiers d'exercices et les travaux pratiques qui les complètent, régulièrement utilisés dans le cadre de l'enseignement de quelque niveau qu'il soit et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par le ministère de l'éducation nationale ou l'autorité exerçant la tutelle de l'enseignement. »

C'est un ensemble, notons-le, d'instruments ayant en commun cette

fonction évidente de présenter le contenu d'un enseignement dispensé par l'institution scolaire et dont le rôle est tantôt complémentaire tantôt concurrentiel des autres moyens pédagogiques. Faisant partie de la plus ancienne tradition du livre, il ne continue pas seulement de s'imposer, du moins dans l'exemple du Maroc, en dépit de l'arrivée en force d'abord de l'audiovisuel puis récemment de l'informatique mais encore en s'enrichissant au plan de sa forme et de son contenu, il demeure un objet de plus en plus complexe et se présente sous des appellations différentes. Cette polysémie de la notion, cette diversité terminologique s'explique par les origines et les orientations différentes des définitions relatives aux domaines et époques données. Respectivement, Marguerite Puget (1963, p.218 in Chopin 1992, p.14) et Alain Chopin (op. cit.) font la distinction entre deux termes et nous apportent les éclaircissements suivants :

« On dit couramment et indifféremment livre scolaire ou manuel. Ces deux termes ne sont pourtant pas rigoureusement synonymes. Le manuel (...) est un livre qui expose les notions essentielles d'une discipline donnée, à un niveau donné. Il correspond à un cours, s'adresse à une classe. Mais il y a des livres scolaires qui ne sont pas des manuels : les dictionnaires, les Atlas, les résumés aide-mémoire, tout simplement parce que leur usage s'étale sur plusieurs années de la scolarité, quand ce n'est pas toute la scolarité. »

« En définitive, et sauf cas particulier, ne devraient être pris en compte aujourd'hui, pour la commodité de l'indexation, que les ouvrages expressément destinés à l'enseignement primaire et aux diverses branches de l'enseignement secondaire, ouvrages qui sont désormais pourvus d'une indication plus ou moins précise de niveau. Seraient donc exclus de ce fait, d'une part, les publications qui s'adressent aux écoles maternelles et, d'autre part, celles qui sont destinées aux formations qui requièrent l'obtention du baccalauréat ou d'un diplôme équivalent. » p.14.

Outre la classe ou le niveau qui doit être mentionné sur la couverture de l'ouvrage scolaire, toute une gamme de mots converge théoriquement pour désigner cet objet. Pourtant, dans la pratique, deux termes (livre ou manuel) apparaissent généralement sur la page de titre de cet ouvrage, du moins au Maroc. Retenons désormais, pour ce qui nous concerne, le

terme manuel ou encore manuel scolaire dont il convient de distinguer deux catégories. La première catégorie de manuels est destinée aux établissements scolaires pour un usage effectif. Ce sont des manuels proprement dits, des utilitaires de la classe qui servent de support écrit à l'enseignement d'une discipline au sein d'une institution scolaire. Ils présentent une progression systématique, une organisation générale du contenu et de la méthode. Cette catégorie est soumise à une série de critères délimités par les concepteurs voire par les décideurs de la politique du pays : la valeur de l'information, l'adaptation de cette information à l'environnement et à la situation idéologique et culturelle, l'accessibilité pour les utilisateurs de cette information et la cohérence pédagogique interne et externe. La seconde catégorie² concerne des livres qui sans être à l'origine conçus et destinés aux élèves acquièrent pourtant cette dimension scolaire par leur usage permanent et généralisé dans le contexte scolaire ou encore par décision administrative. Bref, dans sa première catégorie, le manuel se définit par rapport au contexte scolaire et se caractérise par sa propre planification dont le contenu intégrant entre autres le texte littéraire³ a principalement pour dessein une certaine formation du sujet.

Le manuel scolaire, un contenu essentiellement formatif

Certes, dans sa réalisation, le manuel scolaire obéit à des contraintes pédagogiques et institutionnelles. Mais cette réalisation est également tributaire des contraintes éditoriales qui imposent une certaine uniformisation afin de faciliter la consultation de l'ouvrage tout en le rendant agréable. Le manuel reste par sa valeur institutionnelle et par son

contenu, hétérogène de nature mais homogène dans sa fonction, un moyen de socialisation, de culture et d'acculturation voire d'endoctrinement. Son programme, en tant que texte didactique, offre des structures thématiques où se lisent des rapports de classe et des conflits sociaux, où se cherche la fondation d'une identité nationale, une identité que la classe dominante institue implicitement au sein du médium à travers une thématique bien étudiée et analysée. Néanmoins, l'imprimé est aussi un support de connaissances scolaires permettant de transmettre de génération en génération les contenus éducatifs, les connaissances jugées nécessaires par la société. Face à ce contenu, l'apprenant se trouve certes exposé à la langue, mais également à la culture au moyen d'une diversité de textes sociaux (littéraires et non littéraires) dont le choix et la disposition orientent sa lecture, son mode de pensée, sa stratégie d'apprentissage ainsi que son comportement social. Dans son rapport d'inclusion avec les objets-textes, le manuel scolaire est encore un texte qui incarne le texte (le TL entre autres), un espace de l'espace mais aussi un système qui tire sa légitimité du système éducatif dont il fait partie et où il ne cesse d'opposer et d'impliquer les différentes composantes. S'il est clair que cet espace graphique sert des visées pédagogiques, culturelles et idéologiques, il doit certainement étendre son influence sur le TL qu'il intègre. En fait, l'instrumentalisation de l'extrait littéraire oblitère son idéologie d'origine véhiculée par/dans l'œuvre pour recevoir celle du manuel à laquelle il adhère. Du coup, l'extrait ne peut que servir les visées pédagogiques et idéologiques du manuel qui l'a introduit et dans lequel il s'engloutit. Et si l'environnement reste l'enjeu capital déterminant la nature de la

relation entre le manuel et ses usagers, le cas du Maroc où l'obéissance et le respect du système sont un devoir fait du manuel qui en émane un instrument pour socialiser voire endoctriner des jeunes gens dont l'esprit est encore innocent et malléable. Cela explique et justifie la haute surveillance de l'administration et son contrôle perpétuel de l'application à la lettre du contenu du manuel d'une part et du respect de la méthodologie officiellement préconisée pour son enseignement d'autre part. Le livre scolaire constitue d'ailleurs un témoignage sur les objectifs et les méthodes pédagogiques qu'il met en œuvre. Il est ainsi jugé apte à dévoiler la conception (des décideurs) de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans le secondaire au Maroc. En effet, selon l'approche linéaire souvent envisagée pour l'étude des textes littéraires par exemple, l'apprenant passe en un sujet passif, consommateur du discours didactique oral offert par le professeur, le détenteur du savoir qui s'interpose entre le texte d'auteur et l'apprenant lecteur, considéré comme citoyen dépendant et soumis. Or, il convient de permettre à l'apprenant l'entrée en communication avec ses partenaires, avec l'objet d'étude (TL) où il se réalise et se crée. Cette optique suppose des interactions langagières et culturelles où l'enseignant peut remplir pleinement sa vraie fonction de facilitateur d'apprentissage en favorisant à son élève les conditions de s'auto-former, de se prendre en charge et de tracer son propre chemin de créativité dans l'apprentissage. Une telle situation d'apprentissage doit donc contribuer à la formation de l'élève comme un être libre n'obéissant qu'à sa propre volonté et producteur au sein de la classe de langue puis dans la société. Et si le contexte didactique marocain connaît deux

dénominations réservées à l'ouvrage, c'est que ces deux appellations sont probablement relatives à deux orientations pédagogiques différentes et par conséquent à deux usages différents du produit scolaire. En effet, "*livre de français*" connoterait la centration sur l'objet-texte alors que "*manuel de français : livre de l'élève*" par opposition à "*livre ou guide du professeur*" induiraient la centration sur l'utilisateur, sur l'apprenant-lecteur. La terminologie adoptée à chaque fois semble dissimuler l'orientation pédagogique pour laquelle le système éducatif a opté jusqu'au moment où la littérature fait son retour en classe.

Le manuel scolaire, substitut de l'œuvre littéraire en classe du FLE au Maroc

Il est à signaler que l'enseignement apprentissage du français au Maroc avait commencé très tôt avant même l'avènement de la colonisation française. Cependant, il s'est considérablement développé à partir de 1912 avec l'entrée effective des français qui ont transféré le système éducatif français sur le territoire marocain. Inutile de s'arrêter ici sur les moyens et sur les objectifs du phénomène de francisation. Notons seulement que l'école française s'est implantée dans le pays avec son personnel, ses méthodes, ses programmes et ses objectifs politico-socioculturels. La langue française se trouve à la fois langue enseignée et langue d'enseignement. La littérature, jusqu'à 1950, était à la base de l'enseignement du français en classe et plusieurs œuvres complètes ont été programmées pour les classes du collège et du lycée. Cependant, au-delà de l'indépendance et avec surtout le lancement du projet d'arabisation, le regard se tourne plutôt vers les contenus et les méthodes d'enseignement du français. De ce fait, le TL intégral d'auteurs français

qui représentent encore fortement la culture, la civilisation et l'image du colonisateur s'efface progressivement pour céder la place au manuel scolaire marocain. Qu'en est-il de celui-ci enfin? En réponse à cette question, les pages suivantes tenteront d'offrir une idée sur ce manuel en contexte didactique marocain mais après un bref aperçu sur les Instructions Officielles qui le sous-tendent.

Les Instructions Officielles, un discours pédagogique

Avant donc d'entreprendre notre propos sur les manuels scolaires utilisés dans l'enseignement du FLE au Maroc, examinons d'abord rapidement les I.O. qui les régissent et déterminent leur changement. Notons de prime abord que ces I.O. étaient au départ, pendant les années 60, un seul document officiel regroupant les trois cycles confondus. Elles sont ensuite, à partir des années 70 jusqu'aux années 80, distinguées en deux volumes : un volume qui concerne le cycle primaire à part entière et un autre qui s'intéresse à la fois au collège et au secondaire. Pendant plusieurs décennies, un seul document se divisait en deux volets : un volet pour le premier cycle (collège) et un volet pour le second cycle (lycée). À partir des années 90, chaque cycle dispose de ses propres I.O. devenues Recommandations Pédagogiques (RP) puis Orientations Pédagogiques Générales (OPG) à l'aube du 21^e siècle. L'ensemble de ces documents officiels permettent de distinguer trois périodes principales selon que les concepteurs soutiennent ou non un discours didactique promouvant l'enseignement apprentissage de la littérature en classe de français. On peut retenir trois dates principales marquant une disposition favorable ou défavorable à la littérature : 1969, 1974 et 2002.

Selon les I.O. de 1969, l'enseignement du français était structuré selon six axes ou domaines d'apprentissage : Étude des textes, Langage et expression, Civilisation française, Problèmes d'autrefois et d'aujourd'hui, Essai et Résumé de textes. Ces différentes classes sont dispensées à la base des œuvres littéraires embrassant toutes les époques historiques que la série Lagarde et Michard⁴ a mises en exergue. Cette orientation est manifeste lorsqu'on déclare officiellement que :

«Les textes inscrits au programme ont été choisis parmi des œuvres des XVIe, XVIIe, XVIIIe, XIXe, XXe siècles ; il est clair que la connaissance vraie d'une langue, n'est pas complète sans celle des grandes œuvres qui, au cours des siècles, l'ont illustrée»⁵.

Dans cette optique, il s'agissait d'atteindre l'universel en passant par la littérature française. Le rôle de l'enseignant consisterait de ce fait à *«aider chacun à tirer profit de cette confrontation»⁶*. Or, cette approche dichotomique Maroc/France enracinée dans les esprits depuis l'époque du protectorat considérait que l'identité marocaine était unique et homogène face à l'autre, l'universel représenté uniquement par le modèle français. Une telle vision était en conséquence soutenue et renforcée au lendemain de l'indépendance.

Contrairement aux I.O. de 1969, celles de 1974, 1976 et 1979 se limitent dans leur conception de la littérature à l'étude (hors classe sous le nom de la lecture suivie) d'œuvres intégrales de longueur moyenne. Cette étude devient contrôlée et clarifiée en classe où les notions relatives au style, à la composition et à la structure des textes littéraires sont aussi intégrées dans les moments de langage et des exercices écrits. Les faits littéraires et culturels sans être complètement négligés se trouvent ainsi relégués au second plan face aux prémices de la vague du

fonctionnel et du communicatif puisque les nouvelles options fondées sur la pédagogie moderne consistent à

«Créer en chaque élève un pouvoir, une compétence, afin qu'il puisse en user dans la vie, et non d'accumuler dans sa mémoire un savoir dont il n'aurait à rendre compte qu'à l'examen»⁷.

L'objectif est d'apprendre «le français usuel d'aujourd'hui parlé et écrit»⁸ car les grands auteurs de la littérature française ne constituent plus ni un modèle ni une référence unique pour l'apprenant marocain comme l'exprime clairement ce même texte officiel en ces termes :

«Il ne s'agit pas d'apprendre à écrire comme écrivaient Gide ou Céline ou comme écrit Barthes (et encore moins comme Molière, Bossuet, Voltaire ou Chateaubriand).»⁹

L'on peut tout de suite comprendre la remise en question brutale de l'utilité des œuvres littéraires françaises jadis considérées comme une nécessité pour les élèves marocains. Le maintien tout comme le choix des œuvres ne doivent plus uniquement viser les valeurs humaines et universelles, comme auparavant. De nouvelles orientations s'imposent pour les décideurs. Il convient paradoxalement dans la nouvelle politique de l'enseignement au Maroc de dissocier le pédagogique du politique et de l'idéologique bien sûr en fonction des conjonctures politiques de l'époque dans le pays.

«De plus, choisir des textes pour les valeurs humaines ou "universelles" qu'ils véhiculent relève d'un choix idéologique et non pédagogique : il peut nous plaire de partager les croyances, les idées, de tel ou tel auteur, mais notre rôle n'est pas de les faire partager à nos élèves.»¹⁰

Il s'avère ainsi que la formation des jeunes marocains doit s'écarter des croyances et des idées diffusées dans les œuvres littéraires de différents auteurs. Le texte officiel clarifie ouvertement que le rôle de l'enseignant n'est pas de faire partager les pensées et les opinions d'auteurs à ses

élèves. L'endoctrinement doit se faire autrement, par le manuel notamment. En conséquence, l'apprentissage du français abandonne la dominante littéraire pour s'orienter vers la dominante linguistique. L'organisation pédagogique change et se limite à ces composantes : langue/expression, lecture/explication, exercices écrits. Le cours de français passait ainsi plus pour une classe de langue que pour une classe de littérature ; l'étude des œuvres intégrales était censée se faire hors de la classe et le manuel sert d'outil pédagogique au dedans. Les I.O. de 1974, dont les principes et l'orientation se trouvent accentués par celles de 1979 soutenant la primauté linguistique même en lecture, préconisent de

«commencer à enseigner la langue parlée, une finalité jugée prioritaire de l'apprentissage d'une langue étrangère, tenter de concilier les apports du structuralisme et l'étude formelle de la langue dans le souci évident de rompre avec la grammaire normative au moyen de l'approche implicite et de l'approche globale assurant la complémentarité langue-texte en plus de la subordination du développement des savoirs à celui des savoir-faire (centration sur l'élève, son niveau et son rythme d'apprentissage)»¹¹.

L'on constate nettement la priorité des objectifs linguistique et communicatif, priorité justifiant d'un côté l'ordre des moments de classe présentés (langage/expression, lecture/explication et exercices écrits) et justifiée officiellement de l'autre côté par de multiples raisons à savoir les recherches en sciences de l'éducation, la situation socio-économique marocaine manifestée par le niveau, la motivation et l'orientation des élèves ainsi que par l'enseignement scientifique mis en avant en fonction du marché du travail dans le pays où le manque des cadres fait défaut. Or, il s'agit en réalité d'un choix politique optant pour la promotion de ce type d'enseignement à travers les cartes scolaires limitant les effectifs dans chaque section et déterminant ainsi l'orientation même des

étudiants. D'où un enseignement scientifique destiné à toutes les sections avec la présence formelle des textes littéraires qui demeurent facultatifs ou exemplificateurs. Les I.O. de 1987 préconisent deux approches de lecture pour les textes proposés dans les manuels, l'une linéaire en rapport avec la traditionnelle explication de texte, l'autre dite globale liée généralement aux textes authentiques et à caractère fonctionnel qui viennent de s'intégrer au livre scolaire. Elles reconnaissent l'intérêt du TL pour l'apprentissage du FLE sans pourtant le prendre en considération et lui réserver la place qui lui convienne. Le discours tenu sur la littérature est un discours de concessions.

« La lecture de pages choisies dans les œuvres d'écrivain français ou d'expression française – et, à travers elles, le développement du sens littéraire- est un objectif important. Les œuvres littéraires – poésie, roman, théâtre, etc. – outre l'intérêt spontané qu'elles éveillent souvent chez les adolescents, constituent une irremplaçable ouverture sur une civilisation et culture différentes, ce qui est l'un des objectifs essentiels de l'enseignement du français. Mais une civilisation ne s'exprime pas uniquement par sa littérature...il est donc naturel que, sans exclusion de quelque section que ce soit, des textes de vulgarisation aisément accessibles soient présentés» (1987, p.77)

« Toutefois, en 7ème année scientifique, on accordera une place prépondérante mais non exclusive aux textes qui permettent aux élèves de se familiariser avec les tournures les plus usuelles de la langue scientifique ainsi qu'avec les modes d'organisation du discours caractéristiques de ce genre de textes, et donc à l'usage qu'ils seront appelés à faire du français dans le cours de leurs études supérieures scientifiques.» (1987, p78).

Les RP de 1994 affichent la grande souplesse par cette nouvelle appellation qui se substitue aux «instructions officielles». Pour la première fois, un texte officiel de ce genre se consacre uniquement au secondaire à la suite de la création du cycle fondamental. Pour la première fois également, le terme “activités” se généralise et la lecture passe au premier rang dans l'ordre de présentation des activités. Axées sur l'apprenant, sur la Pédagogie Par Objectif (PPO), sur la pédagogie du projet et sur le principe d'activités pour un enseignement-apprentissage

fonctionnel, ciblé, progressif et structuré, les recommandations se veulent plus pédagogiques qu'administratives en alliant rigueur et souplesse.

« Le remplacement des Instructions Officielles par des Recommandations Pédagogiques indique avant tout un état d'esprit : il s'agit en effet d'atteindre des objectifs qui mobilisent professeurs et élèves dans une même action où la confiance et l'initiative, tout comme l'organisation et l'effort, jouent un rôle fondamental. » (1994, p.6)

Ces RP marquent donc le deuxième tournant après celui de 1974 en traduisant un nouvel esprit dans la conception de la relation pédagogique rompant avec l'approche formelle structuraliste de la langue. À ce sujet, Mohamed Taleb précise que

« La fin des années 1980 a apporté de nouvelles conceptions et approches se réclamant de théories cognitivistes et d'une vision pragmatique. L'enseignement doit être articulé sur l'environnement et l'apprentissage de la langue doit être fait en relation avec les diverses situations d'échange, quotidiennes, authentiques, comme il doit essentiellement servir les domaines scientifiques et techniques. Autrement dit, le français doit être "fonctionnel" et utilitaire. »¹²

Dans l'optique d'un enseignement fonctionnel de la lecture, le nouveau texte officiel porte tout l'intérêt sur la diversité des genres de discours et des types de textes afin de faire parvenir l'apprenant à une compétence lectorale des textes sociaux. Sont proposées pour différents supports de lecture des approches textuelles excepté l'analyse littéraire réduite à une simple remarque comparant la poésie en tant que TL par excellence et la publicité comme TNL en dépit des effets poétiques qui le caractérisent et lui procurent une certaine littérarité propre:

« On ne manquera pas, selon l'intérêt poétique du texte, de sensibiliser les apprenants à l'assimilation poétique. Cette assimilation d'une autre nature contribue efficacement à la cohésion de la chaîne signifiante des textes. Elle constitue, du reste, un facteur d'agrément et de plaisir dont le rôle est capital dans la poésie et le message publicitaire. C'est pourquoi on se gardera de négliger, surtout pour les classes littéraires, l'agencement stylistique des mots et les effets poétiques. » (1994, p.13)

Bref, aucune rupture n'est jamais déclarée entre les nouveaux et les anciens textes officiels pédagogiques (I.O./RP/OPG). Leur renouvellement implique souvent celui des manuels scolaires en usage. Et vu que ces derniers ayant défilé au cours des années sont très nombreux, le propos s'efforcera ici de dresser un rapide aperçu des plus récents encore en vigueur dans les cycles d'enseignement public au Maroc y compris ceux abandonnés au secondaire qualifiant.

Le manuel des classes d'enseignement préscolaire

Pour ce niveau, nous notons l'absence de manuel proprement dit compte tenu de sa négligence depuis les temps de l'indépendance. L'apprentissage traditionnel considéré comme préscolaire se limitait à l'alphabet arabe et avait pour seule référence le texte coranique d'où l'on tirait les versets coraniques destinés à la mémorisation. C'est dire que l'enseignement préscolaire public proprement dit n'existait pas en réalité. En fait, le préscolaire était l'affaire de l'enseignement privé largement réservée à l'école française imitée par quelques unes marocaines, «l'école Guessous» à Rabat par exemple. Il fallait donc attendre la fin du 20^e siècle et le début du 21^e pour que le système intègre théoriquement ce niveau et produise les premiers manuels marocains de français pour le préscolaire. Mais, sans que ce type d'établissement public n'apparaisse encore sur le terrain, ces manuels sont diffusés et adoptés par le secteur privé. En effet, «*Mon activité appliquée*» est un manuel marocain qui concerne trois tranches d'âge : la petite maternelle (3/4ans), la grande maternelle (4/5ans) et la classe d'initiation (5/6ans). L'objectif est de préparer le mieux possible l'enfant à réussir la poursuite de son

apprentissage scolaire dans les classes suivantes d'enseignement primaire.

Le manuel des classes d'enseignement primaire

Rappelons seulement que le système avait hérité du colon le premier manuel : *«Bien lire et comprendre»*. De celui-ci, prédominant les années 70 et continuant à exister encore actuellement sur le marché, on passe aux manuels *«À grands pas»* qui caractérisent les années 80 et dont le titre offre soit la connotation de l'effort considérable à réaliser par l'enfant marocain pour passer d'une classe à l'autre au sein de l'école soit celle de l'évolution et du changement opérés par le système remplaçant le manuel français par un autre national édité en 1982 et réédité jusqu'au début des années 90. La série *«À grands pas»*, dans sa forme, est largement calquée sur la série *«Bien lire et comprendre»* mais avec une charge culturelle plutôt arabo-musulmane et à dimension sociopolitique marocaine. La présence littéraire y est manifeste et louable. Mais, on ignore à quel point le phénomène a été suffisamment exploité avant l'arrivée des nouveaux manuels vers la fin des années 90 et le début du 21^es. Destinés aux classes primaires, ces manuels ont vu le jour à la lumière de la charte de l'éducation et de la formation mise en place. *«Mon livre de français»* (éditions maghrébines, 2003) reste le même titre pour deux manuels conçus pour la 2^eannée et la 4^eannée de l'Enseignement Fondamental (EF) lorsque *«L'oasis des mots»*, diffusé par Société d'Édition Al Madariss (2004), concerne les élèves de la 3^eannée de l'EF. On y vise la familiarisation avec le code alphabétique, les aspects prosodiques et phonétiques, les moyens langagiers de base. On y

envisage d'approfondir des apprentissages élémentaires dans le fonctionnement de la langue en passant progressivement de la phrase au mot, à la syllabe pour gagner la lettre convoitée et revenir à la phrase, de la grammaire implicite et intuitive à la grammaire explicite. Imprimés respectivement par Rotolito Lombarda et Deaprinting Novara en Italie et diffusés par Librairie Papeterie Nationale en 2004 et 2005, «*Mes apprentissages en français*» restent le quatrième et cinquième manuel destinés aux élèves de la 5^e et de la 6^e année de l'EF. Les textes très variés¹³ qui y sont programmés contribuent selon les auteurs, au développement des compétences en lecture silencieuse, compréhension, documentaire, diction et suivie¹⁴. Ils préparent ainsi l'entrée au collège et la poursuite de l'apprentissage de la langue de Molière par le biais de trois autres manuels.

Le manuel des classes d'enseignement préparatoire (le collège)

«*Parcours, Séquences d'apprentissage du français* » (Nadia édition en 2003 et 2004), constitue un titre à caractère didactique pour les manuels de la 1^e et de la 2^e année du Cycle Secondaire Collégial (CSC). Tous deux sont organisés en deux périodes correspondant aux deux semestres de l'année scolaire. Cette structure formelle en périodes marque nettement la complémentarité des deux documents didactiques sachant que les périodes I et II font le contenu du manuel de la première année lorsque les périodes III et IV composent le manuel de la deuxième année. Le contenu des deux dernières périodes porte essentiellement sur la lecture d'abord des médias¹⁵ ensuite du texte théâtral¹⁶. Le manuel de la troisième année collégiale (Librairie Papeterie Nationale, 2005) reste

frappant par son titre métaphorique : «*L'heure de français*». On se demande pourquoi ne pas généraliser la même appellation pour les trois manuels du cycle considérés comme un seul manuel organisé en trois parties et organisées chacune en deux périodes. Pourquoi substituer «*l'heure de français*» à «*Parcours, Séquences d'apprentissage du français*»? Selon les concepteurs, la 3^e année du collège reste une étape fondamentale dans le parcours scolaire pour approfondir et consolider les acquis en se préparant à l'autoformation et aux études du cycle suivant. Or, l'apprentissage du français au secondaire qualifiant se base sur l'œuvre complète substituée au manuel. «*L'heure de français*» par le TL a donc sonné. Voyons enfin ce manuel du cycle qualifiant cédant la place à l'œuvre intégrale.

Le manuel des classes d'enseignement secondaire (le lycée)

Ces manuels ont été l'objet d'une recherche¹⁷ qui les a distingués en trois périodes. Leur couverture et préface permettent de repérer une évolution passant du livre de français (objet) au livre de l'élève (sujet). Pour ceux de 1979 à 1983 marquant l'ère de la prédominance des exercices structuraux, justifiant l'importance accordée au vocabulaire et la présence forte des morceaux choisis, il s'agit de la même dénomination, du même format, du même volume, de la même disposition et de la même couverture. Leur appellation «*livre de français*» délaissée par la suite suppose un enseignement accentué sur le contenu, l'enseignant et la méthode. Toutefois, l'apparition du titre «*manuel de français*» avec ceux de 1983 à 1986 dans la section scientifique laisserait comprendre l'intérêt porté sur l'apprenant, l'usager de l'objet. Leur

préface s'adressant aux utilisateurs, les documents authentiques, les actes de paroles avec la fameuse expression sur le modèle de «*comment définir des objectifs pédagogiques*»¹⁸ sont des changements qui marquent cette édition. Il reste que cette expression¹⁹ à caractère prescriptif et didactique constitue l'objectif pédagogique à réaliser à cette époque d'enseignement par objectifs, du courant pragmatique et des approches communicatives. À la place des exercices de langage jadis privilégiés, les préfaces parlent d'exercices écrits qui ne se limitent plus au résumé de textes et qui favorisent une bonne culture générale. Quant à ceux de 1994-1996, ils sont publiés dans un nouveau format, avec des préfaces interpellant les apprenants devenus plus valorisés. On parle du "*livre de l'élève*" accompagné du "*livre du professeur*" qui apporte des solutions aux exercices, offre des exemples de fiches et des illustrations pratiques abondantes. Ces manuels articulent des unités didactiques autour des dossiers thématiques rassemblant des textes variés avec des tests-bilans et des modules pour l'information et le plaisir, l'apprentissage et la formation. Ils envisagent l'autonomie à travers quatre axes débouchant sur des rubriques d'autoévaluation. Certes, le manuel scolaire longtemps adopté dans le système éducatif marocain n'est pas sans apports, sans profits et sans mérites dans et/ou pour l'action d'enseignement-apprentissage. De l'autre côté, son abolition au secondaire qualifiant implique également ses limites didactiques. Mais quels mérites et limites marquent cet outil pédagogique?

Les mérites du manuel scolaire en classe de FLE au Maroc

Le manuel scolaire obéit dans sa réalisation, on le sait, à des contraintes pédagogiques et institutionnelles. Cette réalisation est

également tributaire des contraintes éditoriales qui imposent une certaine uniformisation afin de faciliter la consultation de l'ouvrage tout en le rendant agréable. Comme programme à mettre en œuvre, il constitue pour l'enseignant le principal matériel didactique de ses activités en classe, un facilitateur de tâches grâce non seulement aux leçons qui y sont presque déjà tout à fait complètement préparées mais encore aux corrigés d'exercices rassemblés souvent dans des guides du professeur. Ce qui justifie les réticences, les dénonciations voire les revendications des enseignants qui dans leurs «rapports d'enseignement» établis chaque année ne cessent d'exprimer leur attachement au manuel préféré à l'œuvre littéraire. Comme produit de consommation, son marché est très lié à la demande scolaire, à l'évolution démographique et au pouvoir politique. À ce dernier, qui monopolise l'édition scolaire en assurant la conception et la publication, incombe le pouvoir d'achat ; et c'est le cas du Maroc où l'on rencontre uniquement des manuels publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale. Ainsi, dans le cadre de la politique de régionalisation et de décentralisation, la diversité officielle des manuels scolaires aux secteurs urbain et rural de chaque région atteste le monopole dans le marché du livre scolaire et le sens commercial et transactionnel entre les sociétés et les maisons d'éditions. Les revendeurs et les libraires «saisonniers» qui saisissent l'occasion de chaque rentrée scolaire sont profondément touchés par le programme d'un million de cartables²⁰ lancé dès l'année scolaire 2008/2009. Bref, dépositaires d'une politique de contrôle social sous-jacent au contenu assigné à un processus d'enseignement, les manuels demeurent un instrument de pouvoir uniformisateur du message éducatif et joue un rôle prépondérant

dans la formation des jeunes générations en classe à l'école comme à la maison au sein de la famille.

«...le manuel, parce qu'il s'arroge le monopole du contenu éducatif et qu'il représente alors pour beaucoup la seule voie d'accès à la culture de l'écrit et partant à une promotion sociale, joue un rôle fondamental dans la formation des mentalités.»
Alain Chopin, op. cit. p.23

Eu égard à son contenu éducatif dans un processus d'enseignement, le manuel continue à devenir un champ propice où les connaissances sont réglementées et rigoureusement contrôlées en vue de forger des êtres conformes aux valeurs et aux contraintes instituées. Catalyseur idéologique et culturel, le manuel représente le vecteur d'un système de valeurs, d'une idéologie et d'une culture qui se glissent à travers un amalgame d'éléments structurels au-delà desquels l'idéologie de l'état commande. Dans son rapport d'inclusion avec les objets-textes, le manuel est un texte qui incarne le texte (le TL entre autres), un espace de l'espace mais aussi un système qui tire sa légitimité du système éducatif dont il fait partie et où il ne cesse d'opposer et d'impliquer les différentes composantes. Par ailleurs, du moins en situation du Maroc, ce document pédagogique dont les mérites s'avèrent ainsi incontestables et indéniables n'est pas exonéré de points négatifs et possède des limites qui ont incité les décideurs à l'abandonner et à lui substituer l'œuvre complète au secondaire qualifiant.

Les limites et l'abandon du manuel de français dans le lycée au Maroc

Dans la mouvance méthodologique caractérisant l'enseignement/apprentissage des langues, la littérature a connu un parcours très influencé par les différentes méthodes et théories. Si elle

occupait une place de taille dans l'enseignement de la langue écrite en particulier pendant les temps dits «préscientifiques» par le biais des méthodes traditionnelles, la littérature a été ensuite reléguée à un rang inférieur surtout avec l'apparition des approches communicatives centrées sur la langue orale considérée comme fonctionnelle et plus utile dans la communication. Actuellement, elle se réintroduit dans le champ des recherches et retient l'intérêt des spécialistes si bien qu'on parle de sa didactique. Le TL longtemps vénéré et sacralisé devient aujourd'hui un objet scientifique traité par les «sciences du texte» qui lui donne un coup de renouveau en enrichissant l'analyse et la lecture de la littérature. L'enseignement/apprentissage du français au Maroc n'échappe pas à ce mouvement de sorte qu'on assiste, en ce début du 21^e siècle, à la substitution des œuvres intégrales aux manuels scolaires du cycle qualifiant et par là à l'inauguration de sa didactique. L'œuvre suppose une liberté d'invention et d'approche pour les acteurs pédagogiques et reste d'un grand intérêt ne serait-ce que pour le plaisir qu'elle procure, pour l'immortalité qui la caractérise, pour la liberté qu'elle favorise et pour la diversité qu'elle autorise. Elle demeure légitime dans un Maroc aspirant au changement et au développement de son école. Aussi son croisement avec l'entrée de la langue amazighe en classe primaire et avec des appels récents à l'adoption de l'arabe dialectal comme langue d'enseignement offre-t-il trois nouveautés à considérer. De ce fait, la réflexion sur le concept du plurilinguisme s'impose et les quelques questions suivantes méritent d'être posées :

- a) Quels critères sont arrêtés par les concepteurs des manuels pour le choix des textes proposés? Quelle place pour la littérature dans

l'ensemble du système éducatif ? Peut-elle résoudre le problème de langue d'enseignement au Maroc ?

- b) Y a-t-il prise en compte des données de la didactique des langues postulant deux méthodologies spécifiques selon qu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue maternelle ou d'une langue étrangère?
- c) Quelle stratégie pour l'apprentissage de l'amazigh à l'école primaire? s'agit-il d'un perfectionnement, d'un apprentissage, d'un apprentissage de l'écrit seulement ou d'un réapprentissage de la langue maternelle? Et quelle méthodologie pour les natifs d'un côté, et pour les classes hétérogènes de l'autre?
- d) L'arabe dialectal, déjà utilisé spontanément en classe, doit-il passer officiellement du statut de langue de communication à celui de langue d'enseignement? Doit-on/peut-on adopter en même temps deux langues maternelles (l'amazigh et la darija) comme deux langues d'enseignement au Maroc?
- e) Faut-il nier l'apport des langues maternelles à l'école sachant que leur usage légitime dans les programmes primaires relève des impératifs psychopédagogiques, mis en relief par les études en psychologie des apprentissages loin de toute attitude politique, idéologique ou même culturelle?
- f) Les voix revendiquant l'anglais ou le français comme langue d'enseignement au Maroc ne reflètent-elles pas le traditionnel antagonisme francophonie/anglo-saxon?
- g) L'usage des langues maternelles doit-il être au détriment des langues d'ouverture nationale ou internationale lorsque des systèmes scolaires tendent vers un trilinguisme scolaire ?
« Perfectionner l'enseignement et l'utilisation de la langue arabe et maîtriser les langues étrangères et s'ouvrir sur le Tamazight » Levier 9, la charte nationale de l'éducation et de la formation, 1999.
- h) Peut-on réussir une formation à deux vitesses en gardant le dysfonctionnement en double statut pour le français dans les cycles d'enseignement marocain contre la thèse soutenant qu'une langue d'enseignement doit être unique pendant le cursus sinon, ce serait

une autre forme de violence scolaire et linguistique pour reprendre Bourdieu?

- i) Ne faut-il pas plutôt parler de la didactique intégrée des langues, c'est-à-dire de la didactique plurilingue ou multilingue ?

Plurilinguisme ou multilinguisme, deux termes interchangeables

Robert Chaudenson²¹ (1991), préfère réserver le terme de plurilinguisme à « *la coexistence de plusieurs langues au sein d'un même État* », et consacrer multilinguisme à « *la présence, dans le continent ou dans une de ses régions, de plusieurs langues dont les aires d'usage dépassent les frontières nationales* ». Aussi plurilinguisme correspond-il aux situations nationales alors que multilinguisme concerne des situations supranationales. Cette attribution des sens semble se baser sur l'étymologie des deux termes : pluri-, du latin “plures” qui veut dire plusieurs et multi- “multus” qui indique beaucoup, nombreux. dans la proposition de Robert Chaudenson, aucun des deux mots ne réfère à des aspects individuels de la situation de coexistence de plusieurs langues. Il s'agit pour plurilinguisme comme pour multilinguisme d'un niveau collectif si bien qu'ils restent souvent deux termes interchangeables. Cette tentative d'ajustement est différente de celle proposée par Daniel Coste²² proposant dans le contexte du plurilinguisme européen la construction des compétences plurilingues pour que le sujet profite au maximum de son plurilinguisme ; et ce par des activités visant à débloquent des pratiques ou des représentations enfermées et entravant l'optimisation de l'atout plurilingue.

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas la superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence

d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.»
(Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 12)

Certes, dans la situation du Maroc, des situations unilingues ne manquent pas ; mais la compétence plurilingue s'affirme davantage puisqu'en contre partie des enfants sont souvent exposés à plus d'une langue et peuvent parler/comprendre plusieurs langues à des degrés variés, celle du père, de la mère, de la région. Le plurilinguisme social et le plurilinguisme scolaire paraissent ainsi en écho puisque le premier se prolonge parfois dans l'institution scolaire et prend des formes de mélange. Ainsi, il est impératif de prendre des mesures et commencer par celle de penser à une évolution des représentations des langues endogènes auprès des élèves, des parents, des enseignants et même des décideurs politiques. Ceux-ci sont souvent persuadés de l'inutilité de ces langues et de leur inaptitude à véhiculer des apprentissages modernes car, pensent-ils, leur unique valeur reste du côté de la tradition et de l'affectif. Une autre mesure concerne la nécessité de changer l'attitude du rapport aux normes car dans l'esprit des acteurs du système éducatif, on assiste à une peur du parler mixte, à un rejet du mélange vu comme négatif. Outre le défi concernant les attitudes et les représentations, il convient de revoir également les pratiques pédagogiques. C'est dire que commencer à construire une didactique des langues premières devient obligatoire si l'on veut aboutir à une didactique du plurilinguisme sachant que la didactique des langues premières ne peut se penser que dans un cadre de plurilinguisme. Pour amorcer ce chantier, l'on peut proposer quelques pistes : d'abord celle d'apprendre aux élèves à mieux

communiquer dans chacune des langues du côté de l'écrit en réception et en production, sans écarter de réfléchir au développement d'aptitudes orales ; ensuite, celle d'aider ces élèves à comprendre le fonctionnement de ces langues premières en les conduisant vers des formes de réflexivité créant les conditions au tissage de liens entre les systèmes linguistiques et leur permettant ainsi d'apprendre consciemment une nouvelle langue en établissant des liens avec le déjà-là. En fait, si l'on est face à plusieurs manuels pour une seule langue, ne peut-on pas envisager à chaque niveau scolaire un seul manuel pour plusieurs langues en même temps en vue de faciliter le poids des systèmes linguistiques que l'on cherche à faire maîtriser? Enfin, la troisième piste serait de prendre en compte le niveau réel de formation des enseignants parce que les impacts en termes de formation (initiale ou continue) des enseignants sont si importants que leur possession préalable de quelques connaissances sur le fonctionnement des langues premières et des langues étrangères n'est pas sans apport pédagogique.

Conclusion

A la lumière de ce qui précède, on peut mesurer l'ampleur de la construction d'une didactique du plurilinguisme que peuvent ou doivent incarner les manuels scolaires et qui constitue un des grands chantiers à ouvrir dans le système éducatif marocain où l'enfant, au cours de son cursus scolaire, se trouve confronté au moins à trois ou quatre langues selon les régions, la classe sociale d'appartenance d'une part et selon les niveaux scolaires d'autre part. L'on peut distinguer deux situations marquant la réalité linguistique du pays : la première où l'arabe dialectal est la langue maternelle de certains individus et la seconde où pour une

autre tranche de population la langue maternelle demeure au contraire l'amazigh. Il s'en suit que dans les deux cas, l'arabe classique reste à l'école une langue à apprendre à côté du français, de l'anglais, de l'espagnol, de l'italien, de l'allemand.... Ainsi, les changements à dégager en matière d'attitudes, de représentations, de formation des maîtres et de pratiques pédagogiques, sont si importants que si l'on y parvient, on aura accompli une révolution copernicienne! Au reste, les obstacles à cette construction d'une didactique du plurilinguisme en contexte marocain tiennent largement aux représentations des différents acteurs, à l'émergence d'une volonté politique qui n'est encore pas clairement affirmée. Une fois ces préalables réunis, la construction de la didactique du plurilinguisme serait possible. Mais les didacticiens doivent-ils attendre que ces facteurs soient réunis pour ouvrir la voie ? Ne doivent-ils pas défendre et illustrer la démarche, afin de lever les préjugés et les antipathies ?

Références bibliographiques :

- Cadre européen commun de référence pour les langues. 2001 Conseil de l'Europe. Didier.
- Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Centre européen pour les langues vivantes. Version 2, juillet 2007.
- CHAUDENSON Robert (1991), *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*, Paris, Didier Érudition.
- CHOPIN, Alain, (1992) « les manuels scolaires, histoire et actualité », Paris, Hachette.
- COSTE, D., Moore, D., et Zarate, G. (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle, vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- CUQ Jean Pierre (2003) « Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde ». CLE international pp 149-152
- HOLTZER, Gisèle & Ana HALBACH, 2004, *Voies vers le plurilinguisme*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté.

- DABENE Louise.1987 « Langue maternelle, langue étrangère: quelques réflexions » dans Les langues modernes. pp 91-95
- GENOUVRIER Émile, 1972 «Quelle langue parler à l'école? Propos sur la norme du français.» pp 46-50.
- MACHRAFI Saïd, 2004 « les textes littéraires dans les manuels scolaires de terminale lettres : quelles conceptions, pratiques et perspectives ? (situation du Maroc depuis 1987 à nos jours) », mémoire de Masters, Université de Franche-Comté, Besançon.
- MAGER, R.F., comment définir des objectifs pédagogiques, Bordas, traduction 1990,
- MANZANO, Francis, 2003, «Diglossie, contacts et conflits de langues... à l'épreuve de trois domaines géolinguistiques : Haute Bretagne, Sud Occitano-Roman, Maghreb», in BLANCHET, Philippe & DE ROBILLARD Didier (sous la direction de), *Langues, contacts, complexité, perspectives théoriques en sociolinguistique*, Cahiers de Sociolinguistique n° 8, Rennes, Presses Universitaires
- Ministère de l'Éducation Nationale : les Instructions Officielles de français, 1964, 1969, 1974, 1976, 1979, 1987.
- Ministère de l'Éducation Nationale : les Recommandations Pédagogiques, 1991, 1994
- Ministère de l'Éducation Nationale : les rencontres pédagogiques, 1993, 1994, 1995, 1996.
- Ministère de l'Éducation Nationale : La Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation (CNEF), Maroc, octobre 1999. (Site Web : www.dfc.gov.ma)
- Ministère de l'Éducation Nationale : les Orientations Générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant, 2002, 2005, 2006, 2007.
- MOORE, Danièle, 2006, *Plurilinguismes et école*, Langue et apprentissage des langues. Paris, LAL, Didier. pp 21, 43, 149-151, 173-179, 192-207, 222-228
- TALEB Mohamed, «L'enseignement de la littérature dans la classe de français (Cycle secondaire) : Aperçu historique (1960-1995)», Recherches Pédagogiques (revue de l'Association marocaine des enseignants de français), n° 6, 1996, pp. 61-69.
- ROULET, Eddy, 1995, « Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues ? », in *Langues et curriculum, contenus, programmes et parcours*, ELA 98, Paris, Didier
- ZARATE, Geneviève, 1986, 1997, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette
- ZARATE, Geneviève, 2004, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

¹Verbe à l'impératif en langue arabe classique qui signifie en français : « lis ». Le verbe reste, dans la culture arabo-musulmane, une manière d'inciter à la lecture référence faite au premier verset coranique destiné au prophète.

²Sont ici écartés les ouvrages dits de consultation ou de références qui, sans impliquer une organisation d'apprentissage et quelles que soient leurs structures, présentent des informations auxquelles la référence est possible en cas de besoin et qui constituent des compléments souvent indispensables. C'est l'exemple du *"cours pratique de langue française et d'expression écrite"* imposé par la note n°136 du 16/10/1986. Sont aussi exclus ici les ouvrages parascolaires qui ne sont que des outils pédagogiques facultatifs d'apprentissage portant une indication de niveau (pour révision, approfondissement, remise à niveau, sujets et corrigés d'examens...) et les œuvres dans leur intégralité ou sous forme d'extraits annotés et commentés à l'usage des classes. Certes, ces ouvrages ne précisent pas clairement le niveau d'utilisation qui reste dépendant des choix opérés souvent par les autorités, et parfois par l'enseignant selon le goût, le niveau des élèves et la marge laissée par le programme, mais leur destination scolaire est incontestable.

³Désormais TL pour texte littéraire et TNL pour texte non littéraire.

⁴Comme son nom l'indique, ce manuel scolaire a été élaboré par André Lagarde et Laurent Michard, professeurs de lettres pendant les années 1950-60. Publié aux éditions Bordas, il regroupe des biographies et des textes choisis d'auteurs français, des notes, des commentaires et des questions destinées aux élèves. Il a longtemps servi de base à l'enseignement du français dans l'enseignement secondaire en France et dans d'autres pays francophones.

⁵Nouvelles instructions officielle, 1969, p. 163.

⁶Ibid.

⁷Nouvelles instructions officielles, 1974, p. 3.

⁸Ibid. p. 4.

⁹Ibid. p. 5.

¹⁰Ibid. p. 9.

¹¹Ibid. p.13.

¹²Mohamed Taleb, «L'enseignement de la littérature dans la classe de français (Cycle secondaire) : Aperçu historique (1960-1995)», Recherches Pédagogiques (revue de l'Association marocaine des enseignants de français), n° 6, 1996, pp. 61-69.

¹³Écrits fonctionnels et documentaires, bandes dessinées, récits, contes, poésies, une pièce et des extraits de théâtre.

¹⁴Le livre comporte douze pages illustrées de lecture suivie : six pages relatives à la littérature maghrébine dont trois extraites du roman algérien « Le fils du pauvre », Mouloud Feraoun et trois de «Tafoukt», Contes et légendes traditionnels du Maroc, production Enfance et Culture, INES. Les six autres pages concernent la pièce « Le problème », Christian Lamblin, Pièces et saynètes pour les enfants de 7-11ans, Éditions Retz.

¹⁵L'écrit fonctionnel est ici mis en valeur à travers des articles de différents journaux : les Unes, couvertures de magazines, sommaires, faits divers, reportages, éditoriaux, critique, interviews, courrier des lecteurs, Horoscope, petites annonces, grille des

programmes... Outre le journal de la classe comme projet d'écriture, il s'agit d'amener l'élève à reconnaître les différents médias, à identifier les caractéristiques d'un texte journalistique ainsi que les différentes formes d'écrits qu'il renferme.

¹⁶Nous citons ici les pièces servant de référence dans l'élaboration des composantes du manuel : 1/La poudre aux yeux, Labiche 2/Le malade imaginaire, Molière 3/Le Gibus, la Brouette, le Photographe..., Y. Garric 4/Je les regarde aussi, Paul Claudel 5/Le Cid, Corneille 6/L'Avare, Molière 7/On purge bébé, G. Feydeau. Il s'agit d'amener l'apprenant à distinguer les genres théâtraux, les formes du discours théâtral ainsi que les fonctions des personnages et de l'espace théâtral.

¹⁷Saïd Machrafi, (2004) « les textes littéraires dans les manuels scolaires de terminale lettres : quelles conceptions, pratiques et perspectives ? (situation du Maroc depuis 1987 à nos jours) », mémoire de Masters, Université de Franche-Comté, Besançon.

¹⁸Dans son ouvrage, comment définir des objectifs pédagogiques, Bordas, traduction 1990, R.F. Mager présente la façon dont doit être formulé un objectif pédagogique précis et efficace ou ce qu'il appelle "objectif convenablement fixé" ; il s'agit en fait comme l'indique le titre, d'une consigne ou d'une prescription à valeur didactique et communicative qui du reste convient à la situation de la classe de langue et des actes de paroles à apprendre, d'où la formule « comment faire quoi » adoptée par ces manuels.

¹⁹En voici des exemples tirés de manuels scolaires scientifiques et littéraires : « *Comment localiser p.50, Comment exprimer une approximation portant sur des chiffres p.70, Comment donner des conseils ou des directives p.83 ...* » (5°AS, éd. 1983), « *Comment classer p.162, Comment présenter un débat p.198...* » (2°AS, éd. 1988), « *Comment se défendre d'une accusation p.88, Comment présenter une introduction p.105 ...* » (3°AS, éd. 1989), « *Comment interpellier p19, Comment suggérer à l'aide de questions p61...* » (1°AL, éd. 1988), « *Comment faire des projets p. 120, Donner des consignes p217, Faire des reproches p241...* » (2°AL, éd. 1989), « *Comment résumer un texte p.18, Donner des explications p.238, Exprimer son accord sur une question précise... p132* » (3°AL, éd. 1990).

²⁰Dans le cadre du *plan d'urgence* dont on parlera plus tard et pour la lutte contre la non scolarisation et déscolarisation, un programme d'aide (l'initiative royale) pour les démunis a été entamé à la rentrée 2008/2009 puis généralisé à tous les élèves du primaire en ville comme à la campagne à la rentrée 2009/2010.

²¹CHAUDENSON Robert (1991), *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*, Paris, Didier Érudition.

²² COSTE Daniel. Compétence plurilingue et pluriculturelle, vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. p:23