

Vers la Didactique de la Littérature : l'œuvre Intégrale en Projet Pédagogique

Towards the didactics of literature : The Novel in the pedagogical project

لتدريس الأدب: العمل المتكامل في المشروع التعليمي

Saïd MACHRAFI

Docteur en Sciences du Langage/Spécialité Didactique Cognition-Education-Interactions, Université du Maine (France)
zaimach@yahoo.fr

Résumé

Le recours aux œuvres intégrales dans et/ou pour l'apprentissage du FLE au cycle qualifiant marocain au début du troisième millénaire signifie une nouvelle vision de cet apprentissage, c'est-à-dire la mise en place d'une didactique spécifique à la littérature sachant que celle-ci incarne des profits et des exigences pour le lecteur qu'elle prend pour un centre d'intérêt. Aussi la notion de projet pédagogique étant didactiquement à l'ordre du jour depuis les années 90 du siècle dernier en se centrant sur l'apprenant, aussi se recoupe-t-elle avec celles de l'enseignement fonctionnel, de la culture et de la littérature dont l'usage didactique reste en pleine mutation à travers le temps. Bref, il semble qu'aujourd'hui littérature et projet se rejoignent en didactique du français pour concourir ensemble à la formation culturelle et à l'autonomie de l'apprenant de plus en plus en termes d'approche anthropologique.

Mots clés : Littérature, Culture, Fonctionnalisme, Apprentissage, Projet, Didactique, Autonomie.

Abstract

The resort to literary works in and/or for the learning of FFL in the Moroccan secondary qualifying cycle at the beginning of the third millennium signifies a new perspective in this learning, that is to say setting up didactics specific to literature bearing in mind that this latter incarnates benefits and requirements for the reader as the centre of interest. Besides, the notion of a pedagogical project, which has been didactically on today's agenda since the nineties of the last century and which aims at focusing on the student, also intersects with functional teaching, culture and literature of which the didactic use is changing throughout time. In Brief, it seems that today literature and project join in the didactics of French to contribute together to the cultural training and to the student's autonomy more and more in terms of an anthropological approach.

Keywords : Literature, Culture, Functionalism, Learning, Project, Didactics, Autonomy .

ملخص

إن اعتماد المؤلفات في/ولتعليم اللغة الفرنسية بالثانوي التأهيلي المغربي مع بداية الألفية الثالثة يوحى بتوجه جديد لهذا التعلم أي بتأسيس للديداكتيك الخاص بالأدب مع العلم أنها (الأدب) تحوي منافع ومتطلبات تهم القارئ كمركز اهتمامها. أما المشروع (التربوي/البيداغوجي) الذي بدأ العمل به ديداكتيكيا منذ تسعينيات القرن الماضي والذي يهدف إلى التركيز على المتعلم فهو بذلك يتقاطع مع التعليم الوظيفي والثقافة والأدب التي خضعت لاستعمالات بيداغوجية مختلفة مع مرور الزمن. وباختصار، يبدو هكذا أن مفهومي الأدب والمشروع يلتقيان حاليا في مجال ديداكتيك اللغة الفرنسية حول التكوين الثقافي للمتعلم واستقلالته كهدف مشترك لهما في اتجاه المقاربة الانثروبولوجية أكثر فأكثر.

الكلمات الدالة : الأدب، الثقافة، الوظائفية، التعلم، المشروع، الديداكتيك، الاستقلالية.

Introduction

Soulignons de prime abord que la notion de projet pédagogique s'inscrit dans les nouvelles tendances d'une didactique du français langue étrangère (FLE) et qu'ensuite il est aujourd'hui question d'un tournant vers une nouvelle conception du texte littéraire (TL) étant donné qu'il est désormais question de l'œuvre complète au lieu des morceaux choisis quant à l'apprentissage du FLE, au lycée marocain notamment. Laquelle conception conduit à la réhabilitation de l'instance du lecteur, ici de l'apprenant qui n'est en fait qu'un lecteur entre autres. Cela implique non seulement une nouvelle situation d'apprentissage de la langue étrangère (LE) où le sujet-apprenant-lecteur reste didactiquement au centre d'intérêt même si l'on assiste à des réactions divergentes face à cette même situation qui fait une large place à la littérature et à la culture. Arrêtons-nous donc un instant pour aborder les enseignements de la langue, de la culture et de la littérature, étudier les différentes positions par rapport à la littérature, à l'apprentissage et au sujet-apprenant avant d'examiner la notion de projet et son élaboration autour de l'œuvre intégrale substituée aux manuels scolaires il y a déjà plus d'une décennie dans le système éducatif marocain, et ce pour instaurer une approche plutôt anthropologique.

Enseignement fonctionnel du FLE

Tout modèle d'enseignement-apprentissage se conçoit pour réaliser des fins que l'institution lui a fixées. Ces fins implicites ou explicites sont formulées en fonction d'une certaine conception des objets à étudier, conception que sous-tendent souvent au Maroc des discours officiels qui n'émergent qu'occasionnellement. Or, l'enseignement/apprentissage du FLE au Maroc, constitue ne serait-ce que par les termes qui le forment, une combinatoire de composantes. Les méthodes d'enseignement ne sont alors qu'une conséquence d'un choix méthodologique et qu'une application effective d'une philosophie éducative donnée. Elles diffèrent socio-culturellement, politiquement et géographiquement selon l'idéologie de la conception éducative choisie comme référence. Selon le cas, elles peuvent être dogmatiques, attrayantes, interrogatives, intuitives

ou actives. En fait, la distinction est tantôt fondée sur des conceptions philosophiques de l'éducation et des théories psychologiques, tantôt sur les attitudes pédagogiques, parfois sur le genre d'activités à réaliser tout comme sur les modes de transmission et le matériel pédagogique. Malgré l'absence de théorie générale permettant une classification unique et précise des méthodes et techniques pédagogiques, on a tendance, après la "révolution copernicienne" conduite depuis le 18^e siècle par le courant de la philosophie humaniste (Rousseau, Emile, 1792), à les distinguer en deux ensembles opposés : les unes traditionnelles renvoyant à l'épistémologie du verbalisme et du cours magistral et les autres dites nouvelles, modernes ou actives se référant à l'épistémologie constructiviste (Piaget). Deux idéologies différentes (l'une sur le savoir, l'autre sur le sujet) orientent donc grosso modo les méthodes d'enseignement. Mais qu'en est-il au Maroc ?

L'école marocaine, quant à elle, est marquée par des modèles méthodologiques et pédagogiques relatifs à des idéologies caractérisant chaque époque historique du pays. Avant la colonisation, la pédagogie est caractérisée par l'aspect idéologique de l'école coranique dont la philosophie de formation à l'université Alkaraouiyine à Fès ne s'écarte pas. La nouvelle école marocaine s'est alors installée avec l'arrivée des français qui se sont imposés par leur poids militaire, politique et culturel. Même après l'indépendance où la préoccupation des responsables se résume dans l'installation d'une école nationale selon quatre principes : l'uniformisation, la généralisation, l'arabisation et la marocanisation, les pratiques méthodologiques restent enfermées dans cette perspective pédagogique traditionnelle héritée de l'école française. En dépit de l'absence des études expérimentales officielles –excepté les recherches universitaires non publiées au cas où elles existeraient–, plusieurs facteurs montrent la pratique dominante des méthodes traditionnelles au sein de l'institution scolaire marocaine jusqu'aux années 80 qui inaugurent le système de l'enseignement fondamental. La valeur éducative et le sort scolaire de l'apprenant sont d'ailleurs généralement décidés selon le procédé de répétition et de mémorisation. Le rôle de l'enseignant

consiste à transmettre des contenus à l'ensemble des apprenants considérés comme homogènes, "égaux" et comme des récipients vides à remplir. La pensée est ainsi soumise à une triple oppression : physique par le recours aux punitions corporelles ; psychologique par la menace et la terreur, l'autorité et la peur ; culturelle enfin par la culture de la classe dirigeante imposée à la classe dirigée. L'endoctrinement est ainsi assuré.

Avec l'avènement de l'enseignement fondamental pendant les années 80, le second modèle pédagogique (méthodes actives) devient le cadre théorique général de la pratique pédagogique au Maroc. Cette nouveauté s'est manifestée par l'introduction de la pédagogie par objectifs comme principale référence dans toute situation d'enseignement/apprentissage. L'apprenant n'est plus vu ni comme consommateur passif ni comme reproducteur des idées mais plutôt comme élément producteur et en interaction avec son environnement. Aussi les manuels programmés font-ils, dans leur forme, place à de nouveaux concepts de séquence, d'unité, d'objectif et de projet pédagogiques et une diversité de supports textuels et iconographiques se trouve répartie selon cette nouvelle organisation pédagogique. Quant aux méthodes, elles sont presque toutes présentes et préconisées de façon éclectique dans ce nouveau modèle d'enseignement sous le nom de l'approche globale utilisée en France depuis le début des années 20 mais introduite après une soixantaine d'années au Maroc. Sans se limiter au cadre de la lecture, cette méthode issue du globalisme germanique est également appliquée dans l'apprentissage des phénomènes linguistiques. La conception pédagogique marocaine croise la théorie de la Gestalt et celle de la linguistique énonciative, notamment la pratique de l'analyse textuelle (Moirand, 1979). D'autre part, en préconisant un enseignement/apprentissage en unité didactique, l'école marocaine fait aussi le recours à la pédagogie du projet dont les principes sont fondés par l'américain Kilpatrick. Avec cette préconisation du travail par projet, donc de la pédagogie par objectif (PPO), les textes officiels de l'enseignement marocain déclarent la responsabilité partagée entre l'apprenant devenu au centre de l'action et l'enseignant transformé en

facilitateur de la réalisation du projet du groupe classe. Il est à constater la grande difficulté d'appliquer à la lettre une méthode active dans un pays en voie de développement comme le Maroc. Car quel que soit le développement dans la forme et dans le fond des programmes scolaires, aucun projet ne peut se réaliser pleinement tant que l'infrastructure demeure toujours traditionnelle et manque de matériel adéquat. Il s'ensuit que l'écart entre la conception théorique de ces méthodes et leurs pratiques réelles n'est d'ailleurs pas étroit. Preuve en est le mode d'évaluation sélectif, certificatif et éliminatoire qui domine encore même actuellement. Le discours théorique soutenu sur les notions de projet et d'évaluation formative au bénéfice de l'apprenant est aussi voué à l'échec face au taux de questions fermées et au type d'exercices qui forment les manuels défilés. Loin d'être multipolaire, la conception de la relation pédagogique demeure verticale. Bref, quelle que soit la démarche, elle perd souvent, lors du passage à la pratique, une partie de ses principes théoriques. Les démarches antérieures subsistent avec les nouvelles. Elles se complètent au lieu de s'exclure, avance-t-on souvent dans les textes officiels. Il est à noter également que plusieurs cadres théoriques parfois contradictoires peuvent implicitement servir de référence dans une situation d'apprentissage. C'est le cas par exemple de la PPO qui du coup implique les notions de fonctionnel, de situation de communication et d'actes de parole. Longtemps préconisée au Maroc comme principale méthodologie dans l'enseignement du FLE, elle consiste en une formulation des objectifs opérationnels d'ordre linguistique, communicatif, fonctionnel ou pragmatique et se rattache à la fois au néo-béhaviorisme et à la philosophie pragmatique dans l'apprentissage. Mais, du même coup, la PPO au Maroc se trouve en pratique liée à trois autres approches. D'abord, à l'approche générative transformationnelle en proposant comme objectif l'analyse de la structure grammaticale des énoncés choisis comme objet d'apprentissage pour demander à l'apprenant d'en produire autant soit sur le modèle soit en changeant l'un des éléments de l'énoncé. Ensuite, à l'approche communicative lorsque l'apprenant est face à des simulations, aux jeux de

rôle ou à l'imagination des situations de communication correspondantes aux actes de parole présentés et inversement. Enfin, à l'approche fonctionnelle indispensable à tout enseignement de communication qui tient compte des paramètres de la situation, des objectifs de l'apprenant et du répertoire langagier dont il a le contrôle. La perspective fonctionnelle de l'enseignement/apprentissage de la langue suppose, on le sait, la reconnaissance d'objectifs multiples, distincts des apprenants. Elle repose aussi sur la mise en cause de la proposition selon laquelle l'apprentissage supposé convenir à tous les apprenants viserait progressivement en dernier ressort une connaissance comparable à celle d'un "natif". Cependant, il ne s'agit pas, dans l'exemple marocain, de promouvoir l'enseignement d'une langue fonctionnelle ni dans le sens de commerciale ou industrielle proposée à l'aube des méthodologies audiovisuelles pendant les années 50, ni dans le sens de scientifique et technique proposée aux étrangers dans les années 60, ni non plus dans le sens de la langue de spécialité. Il s'agit plutôt actuellement dans le secondaire au Maroc d'un enseignement fonctionnel de la langue, d'un apprentissage qui garantirait à la langue un ancrage plus effectif à des réalités socio-économiques voire une ouverture plus grande sur d'autres formes de savoir-faire, de cultures et de civilisations. Selon l'évolution théorique caractérisant les époques et en fonction du modèle théorique choisi à la lumière des grandes orientations politiques du pays, l'enseignement du FLE au Maroc focalise son projet de maîtrise de la langue particulièrement sur l'enseignant, la méthode et le matériel ou sur l'apprenant. Le renouvellement reste en étroite relation avec de multiples facteurs selon les époques, à commencer par le recul de l'humanisme exclusivement littéraire devant les exigences d'une culture nouvelle où la communication et les échanges prennent davantage d'importance. Les progrès technologiques et les apports de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues ont ensuite puissamment contribué à ce nouveau pédagogisme des méthodes dites nouvelles. La situation marocaine dans l'enseignement/apprentissage du FLE ne peut que suivre cette même évolution des théories, des

courants didactiques et psychologiques en les adaptant à ses propres spécificités politiques, culturelles et sociolinguistiques et à la volonté ferme de "l'élite décideuse" de sauvegarder son héritage culturel et symbolique (le français) au bénéfice d'une société qui doit chercher à se moderniser et s'ouvrir sur le monde extérieur. En revanche, l'analphabétisme caractérisant la grande majorité de la souche populaire et l'absence d'une infrastructure socio-économique ne correspondent ni à l'objectif souhaité de modernisation ni au principe de la démocratisation de l'école qui exige des moyens financiers, techniques et logistiques permettant l'instauration d'une pédagogie moderne. Malgré ce décalage entre les objectifs très ambitieux et les moyens disponibles pour leur opérationnalisation, nous assistons théoriquement au Maroc à une certaine évolution quant au centre d'intérêt en didactique du FLE. L'enseignant détenteur du savoir et la méthode structuro-globale axée sur le modèle (pattern drills) se trouvent progressivement plongés dans l'oubli en faveur de l'apprenant mis en avant avec l'avènement des approches communicatives promouvant la perspective communicative au moyen de la langue orale et des actes de parole. Il faudrait regarder du côté de la grammaire textuelle, de l'énonciation, de l'analyse des discours et de la pragmatique. D'où, sous de réelles influences externes, le changement de cap pour accorder une importance capitale à l'initiative personnelle de l'enseignant comme animateur et de l'apprenant responsabilisé pour être plus actif devant les contenus et les démarches adaptés à chaque situation d'apprentissage. Tel est le discours théorique des textes officiels mais qui ne rime presque en rien avec la réalité au Maroc car, pratiquement, il s'agit bien d'objectifs institutionnels arrêtés hors de la connaissance réelle des "besoins spécifiques" des apprenants. Ceux-ci avec leurs besoins doivent, au contraire, s'adapter aux objectifs institutionnels des manuels. L'enseignement fonctionnel de la langue au Maroc met l'accent sur la langue selon les situations générales variables et non pas selon les conditions précises de l'apprenant appelé à utiliser cette langue pour communiquer. Ce sont des situations de communication imposées à tous sur l'ensemble du territoire. Elles doivent être

imaginées par tous pour réaliser des objectifs d'enseignement à la place des objectifs spécifiques d'apprentissage. D'ailleurs, l'arabisation généralisée jusqu'au cycle secondaire pour retourner au français dans le cycle universitaire justifie l'incohérence du système éducatif marocain et du flou des objectifs d'apprentissage de cette langue. Cette contradiction, cette rupture dans le curriculum s'explique par la politique de l'enseignement élitiste et la préparation de la grande partie d'apprenants non pas à une formation supérieure mais plutôt à leur échec scolaire puis à leur marginalisation dans la société après avoir bénéficiés bien sûr de leur part des leçons contre l'analphabétisme.

Les objectifs fonctionnels d'enseignement poursuivis à travers le temps en situation du Maroc passent, semble-t-il, de l'approche culturaliste à l'approche universaliste. Culturaliste car on cherche dans l'étude de la langue, de la culture et de la civilisation française un modèle à imiter comme en témoigne les textes littéraires et le cours de civilisation fondant les anciens manuels et programmes d'avant l'avènement des approches communicatives. Universaliste comme le prouve l'éventail élargi des documents authentiques dans les derniers manuels scolaires car il s'agit de rendre capable l'apprenant marocain d'utiliser la langue pour accéder aux textes sociaux et à tous les divers documents écrits en français (situation de lecture), afin de poursuivre ses études supérieures dans cette langue étrangère, d'acquérir les connaissances scientifiques nécessaires (situation académique), d'établir des contacts sociaux en dialoguant avec les étrangers qu'ils rencontrent (situation touristique) et de s'ouvrir ainsi sur les autres cultures. Telle est envisagée la fonction du FLE dans les textes officiels concernant le secondaire au Maroc. Or, c'est à l'étude de la fonction essentielle de la langue que se sont intéressés les promoteurs de la linguistique fonctionnelle (fonctionnalisme) comme Martinet mais aussi Guillaume, Austin et Pottier, et leurs travaux ont favorisé l'émergence du niveau-seuil français. Ce niveau-seuil constitue au reste une approche minimaliste réduisant la compétence de communication à de simples actes de paroles qui permettent le contact et la compréhension. Néanmoins,

le point de vue maximaliste de la compétence de communication implique plutôt la considération de tous les aspects de situation de communication et d'énonciation. Cette approche maximaliste permet de dépasser les actes de parole isolés et décontextualisés pour atteindre le texte et la grammaire textuelle à travers les documents authentiques comme supports proposant des situations de discours. Que l'approche de la compétence de communication soit minimaliste ou maximaliste, les orientations fonctionnelle et pragmatique trouvent dans la perspective communicative leur point de recoupement. Quant au Maroc, la communication didactique en classe du FLE reste cependant encore caractérisée par des questions gardant l'esprit de l'approche minimaliste et par le schéma canonique (question, réponse, réaction) spécifique à la maïeutique, à la méthode directe ou aux méthodes SGAV. Prédomine, dans la première étape de l'évolution de cet enseignement du FLE au Maroc, l'approche explicite ou grammaire normative qui décrit la langue écrite des grands écrivains ; langue négligeant certes les possibilités psychologiques des apprenants mais apportant une richesse socioculturelle en culture étrangère confrontée à celle d'origine. La seconde étape combine trois méthodes (directe, implicite et réflexive) dont la dimension orale de la langue et l'exercice structural constituent les points communs. La troisième étape rassemble à son tour deux approches : l'approche fonctionnelle et l'approche communicative. Partant du postulat que la fonction essentielle de la langue est celle de communiquer en situations diverses, l'approche communicative finit par se confondre, dans la pratique, avec l'approche fonctionnelle dont l'originalité réside dans la notion d'objectifs. Les objectifs fonctionnels sont d'ailleurs décrits comme des types de communication. Or, l'intérêt porté sur les niveaux linguistique, référentiel et socioculturel vise à promouvoir l'autonomie dans l'apprentissage de la compétence communicative en langue et culture étrangères et à faciliter les hypothèses interprétatives. D'ailleurs, du point de vue maximaliste de la communication, tout apprentissage d'une langue implique celui de la culture qu'elle véhicule. Cependant, l'option communicative et fonctionnelle telles qu'elles se pratiquent dans la situation du Maroc négligent aussi bien les besoins

réels des apprenants que la dimension culturelle de cette langue étrangère. L'introduction en classe de langue des documents dits authentiques à la place du texte littéraire jadis privilégié peut réduire l'aspect socioculturel du FLE. La littérature où la langue et la culture font écho demeure en réalité un espace de leur apprentissage par excellence. Voyons alors cette question de la culture dans l'enseignement du FLE au Maroc.

Enseignement du FLE et cultures

“Il est donc évident que la langue interpénètre profondément la culture.” A. Thévenin (1980, p.44). Mais qu'est-ce que la culture ? Ce terme tire son origine du latin classique *cultura* qui veut dire la culture de la terre au sens propre et la culture de l'esprit et de l'âme au sens figuré. Il équivaut encore à la notion de civilisation se référant simultanément à l'action de civiliser ou de faire passer une société d'un état primitif à un état plus évolué. Éclairons cette dichotomie culture/civilisation. L'emploi de l'un ou de l'autre des deux concepts renvoie à deux points de vue différents : l'un classique et discriminatoire en s'appuyant sur l'opposition état civil/état sauvage des sociétés, l'autre objectif et scientifique en reconnaissant comme civilisation le mode de vie propre à chaque groupe humain voire à chaque individu ; cette dernière tendance à caractère anthropologique fait de la culture un bien à la fois de la société et de la personne. Dans le même ordre d'idées, Byram (1992, p.113) dit que *“La culture est un savoir partagé et négocié par des individus, qui leur appartient à tous et n'est particulier à aucun d'entre eux”*. Il ajoute qu' *“à l'opposition d'une partie tacite, une grande partie de ce savoir s'exprime symboliquement dans les artefacts et des comportements, et se formule en règles, normes, attentes, en codes moraux et judiciaires, en proverbes, en injonctions des parents à l'attention des enfants”*. *“Toute culture, affirme de son côté Lévi-Strauss (1960), doit être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques, au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion”*. *“La culture, indique André Thévenin (op. cit. p.40), possède une architecture similaire à celle du*

langage, et le langage, système de communications, permet souvent de comprendre les autres systèmes de communications particuliers qui constituent les différents aspects de la culture”.

Des liaisons fondamentales, en fait, unissent langue et culture dans la mesure où l'une doit nécessairement recourir à l'autre pour comprendre ou faire comprendre quelque chose. La langue fait partie de la culture car elle reste indispensable pour appréhender les données culturelles d'une communauté. De même, elle exprime et transmet la culture pour la simple raison qu'elle reflète des caractéristiques de la société où elle est utilisée. La langue qui devient dans cette optique un puissant facteur d'unification culturelle et de socialisation explique par exemple la politique de l'arabisation au Maroc . A l'inverse d'une langue étrangère, la langue maternelle de tout un chacun est le patrimoine de toutes les nuances, de toute la mémoire affective et de toute la complexité de l'âme sociale. L'étude de la culture est d'une grande importance dans l'enseignement de la langue car les mots renvoient à des significations culturelles, créant ainsi une relation sémantique que les étudiants sont appelés à apprendre dans la langue et par la langue. M. Byram (op. cit. p.128), en mettant en garde contre un quelconque recours à la langue maternelle dans l'apprentissage de la culture étrangère, soutient d'ailleurs qu' *“un aspect de la culture – qu'il s'agisse d'un artefact matériel ou d'une signification culturelle partagée – devrait être abordé à travers les éléments linguistiques qui renvoient ou servent à l'exprimer. Il est moins souhaitable de chercher à le faire dans la langue maternelle de l'apprenant – même si cela est du domaine du possible- que dans la langue étrangère”*. L'étude de la culture fait partie intégrante de l'enseignement de la langue, c'est alors une dimension à prendre en considération dans le processus d'enseignement-apprentissage en réfléchissant à la méthodologie adéquate, à la technique efficace pour l'enseignement des éléments culturels et leur évaluation. La question n'est pas simple car elle pose tout le problème de la politique de l'enseignement en rapport avec le statut de la langue, le degré de maîtrise de cette langue au niveau scriptural et oral. A ce sujet, la situation du Maroc à

titre d'exemple est très complexe : nous avons déjà fait allusion à cette complexité qui se manifeste par l'hétérogénéité des langues maternelles et étrangères et donc des cultures maternelles différentes à la fois pour les professeurs accordant peu d'importance aux faits culturels du FLE et pour les apprenants non motivés. D'où l'importance de la formation des professeurs à l'enseignement de la culture sans que celle-ci soit séparée de la langue pour les aider à élargir leur expérience personnelle. C'est pourquoi aussi un effort de la part de l'enseignant appelé à s'autoformer reste nécessaire pour aider l'apprenant à mieux se connaître et à découvrir l'autre à travers la culture autre. L'apprentissage du FLE doit inévitablement se faire par et dans la culture qu'il véhicule. Cependant, au Maroc, les enseignés ayant des difficultés pour s'exprimer et comprendre en FLE réclament souvent le recours à la langue maternelle (la traduction) pour leur dispenser l'objet d'apprentissage ; et les enseignants se trouvent souvent contraints de recourir à ce procédé de traduction pour qu'une communication soit possible dans une situation d'enseignement/apprentissage. La culture française se trouve ainsi transmise par le truchement de l'arabe dialectal en l'occurrence. On parle d'ailleurs ironiquement dans les lycées marocains de "l'arabisation du français". Et l'on ne peut qu'être pessimiste quant à la dimension culturelle dans cette situation où l'arabe dialectal serait transformée en langue d'enseignement du français. L'apprentissage de la culture française risque de passer donc par la culture inhérente à cette langue maternelle des apprenants. Le recours abusif à la langue maternelle ou plutôt à la langue de communication des apprenants devient un phénomène grave car il met en danger le cheminement naturel de l'apprentissage de la langue et de la culture. Nous rejoignons là la position de Byram citée plus haut. La pratique communicative effective de la langue doit être pour l'élève ce que constitue l'apprentissage de la marche pour un enfant. Il convient en fait d'exploiter le contenu culturel hétérogène des œuvres et des manuels de français qui confrontent les apprenants hétérogènes à plus d'une culture. Le retour à la LM doit seulement servir, en cas de nécessité, de tremplin vers la LE. L'intérêt de l'exploitation des différences culturelles en classe de langue est indéniable surtout

avec le texte littéraire. D'ailleurs, comme véhicule à la fois de la langue et de la culture, le texte littéraire offre à l'apprenant et à l'enseignant marocains des emplois de la langue, des connaissances historiques, des spécificités culturelles mais aussi des valeurs universelles. Tout enseignement du FLE doit donc imbriquer les faits linguistiques et culturels car il est difficile d'envisager un enseignement autonome de la culture par rapport à la langue à l'instar de l'autonomie de l'enseignement de la littérature. Certes, la culture ne peut se réduire à une langue et celle-ci ne saurait à elle seule définir celle-là, mais la langue écrite et par là le livre et l'écriture, par exemple la littérature, gardent ce mérite d'exprimer, de conserver et de transmettre la plupart des traits culturels spécifiques aux divers groupements sociaux. Facilitant le partage des acquis culturels, le langage écrit, et le texte littéraire notamment, demeure -abstraction faite du phénomène d'acculturation que l'enseignement de la culture peut induire aux yeux de Thévenin (1980) - le véhicule de la culture par excellence. Examinons à présent la relation des trois pôles : langue, culture, littérature et la place de celle-ci dans le domaine de l'enseignement du FLE.

Enseignement du FLE et littératures

Partant du postulat que la littérature forme l'unité de deux activités rigoureusement complémentaires : celles de lire et d'écrire un objet de signes, elle s'offre comme problème de la langue. Mais, le discours didactique du manuel marocain met l'accent sur les structures phonologiques et syntaxiques (compétence linguistique) ainsi que sur leur fonctionnement avant de s'intéresser à la macrostructure (compétence socioculturelle) et par là à la littérature proprement dite. Par ailleurs, l'enseignement/apprentissage des langues a considérablement évolué pour enfin acquérir une certaine rigueur scientifique faisant appel à la didactique sans cesser d'emprunter à d'autres sciences humaines ce qu'elles peuvent lui apporter. Trois phases ont marqué cette évolution selon Naturel (1995, p.17). Le TL longtemps vénéré et sacralisé devient aujourd'hui un objet scientifique traité par les "sciences du texte", ce qui lui donne un coup de renouveau en enrichissant l'analyse et la lecture de la littérature ; c'est ainsi qu'on parle d'une didactique

de la littérature tel que l'envisage l'ouvrage de Séoud Amor (1997). Mais de quelle littérature va-t-on parler puisqu'elle n'est plus considérée aujourd'hui comme un tout mais plutôt dans ses diverses formes d'expression représentant divers horizons géographiques et culturels et engendrant différentes appellations ? C'est une question problématique en didactique des LE et dont la réponse dépend des choix opérés dans leur enseignement. L'enseignement-apprentissage du FLE qui a longtemps privilégié la langue écrite en se basant sur des "morceaux choisis" relatifs aux "grands auteurs" est tombé dans l'oubli aux temps du fonctionnalisme. Cependant, le retour actuel de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du FLE exige, souligne Migeot, des interrogations aussi bien sur la conception de l'objet littéraire que sur le sujet apprenant à qui il s'adresse. Par opposition à la période "préscientifique" où le TL s'imposait par un sens unique attribué par son auteur créateur, la période scientifique met l'accent sur le caractère polysémique de ce texte qui permet la lecture plurielle, désacralisante et de multiples interprétations. A ce propos, rejetant le traitement du TL en tant qu'objet d'explication renvoyant à l'histoire de la littérature, Barthes et Genette (1981, pp.71-83) dans "l'enseignement de la littérature" affirment respectivement : "Il faudrait traiter le texte non pas comme un objet sacré (objet d'une philologie), mais essentiellement comme un espace de langage, comme le passage d'une sorte d'infinité de digressions possible et donc faire rayonner, à partir d'un certain nombre de textes, un certain nombre de codes de savoir qui sont investis (...) reconnaître les droits de la polysémie, édifier pratiquement une sorte de critique polysémique, ouvrir le texte au symbolisme". "Mettons à part pour n'y plus revenir l'histoire de la littérature telle qu'on la pratique, au niveau de l'enseignement secondaire, dans les manuels : il s'agit là, en fait, de suites de monographies disposées dans l'ordre chronologique." Dans sa thèse sur l'entrée en littérature, Migeot s'accorde avec Naturel pour soutenir que le texte littéraire "permet une lecture plurielle, d'une part, il peut être abordé sous différents angles d'analyse et, d'autre part, il se prête à des lectures et donc à de multiples interprétations."

De telles positions redonnent à cette catégorie de texte sa place parmi les autres documents dans l'apprentissage de la LE, d'une part. Il va s'agir d'autre part de mener une nouvelle pédagogie où le travail du professeur sera plutôt de faciliter des relations interindividuelles et la relation au texte devenu le lieu d'une problématique. Il ne s'agit plus de chercher le sens d'un texte univoque, mais d'intégrer le texte comme texte où l'interprétation est fondée sur les éléments structurels, les unités lexicales et sémantiques qui s'imposent au lecteur appelé à les percevoir. Le TL, énoncé et énonciation, par sa polysémie et sa polyphonie énonciative s'adresse comme message d'un émetteur absent au lecteur. C'est un discours littéraire produit pour être reçu et perçu en fonction des modalités propres à la communication littéraire basée sur trois pôles en interaction. Nous devons donc supposer qu'il est construit de façon à ce qu'il assure le contrôle de son propre décodage, c'est dire que ses composantes ne sont pas identiques à celles de la communication non littéraire et que sa description doit recourir à une segmentation autre que celle adoptée par la linguistique. Ainsi, on passe au rapport texte/lecteur au lieu du rapport texte/auteur ou texte/réalité. L'enseignement comme discours didactique portant sur la langue se transforme en discours sur le discours littéraire qui incarne le langage. Alors, l'enseignement de la littérature implique celui de la langue et de la culture qu'elle incarne. Mais sommes-nous ainsi des professeurs de littérature, de langue ou les deux du même coup ? Institutionnellement parlant, on forme au Maroc des enseignants de FLE pratiquement confrontés aux trois phénomènes indissociables (linguistiques, littéraires et culturels) malgré les objectifs focalisés principalement sur la langue. Faut-il renverser l'hypothèse et apprendre la langue par la littérature ? Théoriquement, la littérature qui s'enchevêtre du même coup avec le linguistique, le sociologique, l'historique et le culturel en plus de son côté créatif, offre la chance de sortir, sur le plan pratique, de la perspective instrumentaliste trop exclusivement privilégiée au Maroc. Les activités indissociables de lecture et d'écriture constituent d'ailleurs deux voies qui pourraient être efficaces dans et/ou pour tout apprentissage du FLE voulant

promouvoir l'autonomie de l'apprenant ainsi que sa relation avec le texte comme production et comme jeu. Dans ces activités de lecture, l'apprenant recourt effectivement aux conditions de réception de l'œuvre littéraire, à son horizon d'attente, selon H.R. Jauss (1978), qui le guide pour comprendre et interpréter l'objet à lire. Cet horizon d'attente, précisons-le, est acquis dans sa langue maternelle puisqu'il est formé sur des représentations culturelles autres que celle d'un natif. Et il en est de même pour les activités d'écriture ou de production à caractère littéraire où l'apprenant marocain, à son insu, recourt à des textes mémorisés lors de leurs réception et production en sa LM pour créer une production en LE. Les interférences surtout lexicales que nous relevons quotidiennement dans les productions des apprenants peuvent être considérées comme des traces tangibles de ce recours spontané à des représentations culturelles dans la LM. La littérature peut ainsi jouer un rôle créateur aussi bien sur le plan de la réception que sur celui de la production et voilà que l'entrée en littérature peut s'effectuer à la fois par la lecture et par l'écriture en offrant à l'apprenant la possibilité de créer ce dont il est capable à partir de la langue de tous et en utilisant ses moyens personnels. Le texte littéraire devient pour cet apprenant-sujet un terrain très favorable pour se réaliser en réception comme en production. Le rôle créateur de la littérature montre combien le lecteur du texte littéraire reste l'unique sujet de l'objet littéraire de même qu'il en est l'interprète capable de lui attribuer des sens multiples. L'apprenant, dans ce dessein, est devenu un sujet du sens qu'il produit au sein du "laboratoire langagier" et du "laboratoire de culture" pour reprendre les termes de Jean Peytard (1982) après Barthes dans sa conception de la sémiotique différentielle. L'acte de lecture lui permet donc de jeter son regard sur le regard de l'autre. De plus, l'apprenant-écrivain se crée comme sujet par sa pratique scripturale. La langue, précise Migeot (1995, op. cit.), produit le sujet-apprenant, le prolonge et le recrée si bien qu'il convient de le considérer comme étant un effet et non un déterminant de l'apprentissage. Celui-ci, en tant qu'intégration de quelque chose où l'on se réalise, où l'on s'affirme et où l'on se crée, implique un processus comparable à ce qui se produit dans les

relations entre l'enfant comme sujet et l'environnement comme objet, processus au cours duquel l'objet et le sujet sont mutuellement créés. Dans cette perspective psychanalytique, la situation de l'apprenant en face de la LE est compatible à celle d'un enfant en face de la LM qui lui vient de l'extérieur, de la bouche de l'autre, la maman. C'est en fait la position de Bruner qui souligne la caractéristique cruciale des interactions parent/bébé. Le professeur et l'apprenant de langue étrangère se trouvent très proches de cette interaction sur le plan psychanalytique puisque le premier doit interpréter les comportements du second et lui retourner le sens. Dans la même optique communicative, M. Souchon (2000, p.55) met l'accent sur l'entrée en relation avec le texte en faisant l'hypothèse que les problèmes de compréhension de textes sont aussi des problèmes de relation à l'autre : relation entre les interlocuteurs à travers le texte, relation du sujet aux phénomènes textuels dans sa langue source et sa culture d'abord et dans la langue cible étrangère ensuite : "Comprendre un texte, c'est comme entrer en relation avec une personne" dit-il. Bourdet pour sa part confirme qu'il n'est pas seulement question pour l'apprenant d'apprendre les formes linguistiques, les règles lexicales... Il s'agit au contraire de le doter de tous les moyens de se réaliser dans la langue qu'il apprend. Selon lui, "Apprendre une langue étrangère, c'est découvrir, avec douleur, avec enthousiasme, que le monde est une représentation dont sa langue maternelle ne trace que l'une des figures... L'apprentissage d'une langue est alors de plein droit une expérience esthétique, il touche à la formation de soi, au projet existentiel qui habite chacun de nous" (1991, p.42). Il s'en suit que l'enseignement/apprentissage de la littérature peut s'amorcer dès les premiers contacts avec la LE puisque, comme le pense Migeot, la littérature est l'un des terrains d'expérimentation possibles où l'apprenant grâce au rôle de miroir joué par l'enseignant se réalise pleinement comme sujet. Ce sujet-apprenant capable, quel que soit son niveau, de produire des textes en langue cible à partir de ses expériences culturelles déjà emmagasinées lors de l'acquisition de la langue source. Cela présuppose chez l'enseignant un changement méthodologique, relationnel,

comportemental et représentationnel. Catalyseur du jeu des apprenants mais aussi metteur en scène en classe-théâtre où les participants sont à la fois des acteurs et des spectateurs et où chacun joue et regarde jouer l'autre, l'enseignant s'est doté d'un nouveau rôle : les aider à s'exprimer et exprimer leur spontanéité créatrice, les accompagner dans leur aventure du sens évoqué, leur proposer de nouveaux modes de perception du réel. C'est ainsi que le sujet de la littérature et celui de l'apprentissage d'une LE se trouvent confondus : la mise en jeu du premier rejoint dialectiquement la mise en cause du second, situation qui justifie à elle seule le croisement voire la convergence des deux disciplines : littérature et didactique. Ceci dit, il reste à se demander quelle littérature nous voulons enseigner enfin? Nous estimons que dans le cadre de l'enseignement du FLE au Maroc tout dépend d'abord de la conception retenue pour la littérature, ensuite de la nature et de l'objectif des contenus présentés par le manuel ou l'œuvre. L'essentiel demeure l'option pour la didactique centrée sur le sujet qui doit être doté de tous les moyens pour se réaliser ; lesquels moyens sont offerts par le TL. C'est dire que la seule condition qu'un manuel doit remplir à côté de l'œuvre complète au Maroc reste celle d'offrir et de favoriser l'espace potentiel à travers le texte littéraire, un jeu pour entrer en langue, en culture et en littérature étrangère.

La conception de la littérature et son évolution dans l'enseignement du FLE

Trois étapes marquent généralement l'évolution de la littérature qui présente ainsi une trilogie (auteur, texte, lecteur) : la première étape est celle de la grandeur (les années 50-60-70) où la littérature constituait l'aboutissement de l'apprentissage de la langue et où la centration était sur le texte comme structure et sur l'auteur qui représente une nation, une civilisation. La seconde étape correspond à celle de la décadence (les années 80) où sans disparaître avec l'avènement des approches communicatives, le TL prenait le rôle d'illustration de thèmes d'études, d'un phénomène de société parmi plusieurs articles de journaux et de toutes autres sortes d'écrit. La troisième et dernière étape concerne celle marquant le renouveau (les

années 90), celle où l'on assiste à la centration sur le lecteur (théorie de la réception) et où des regards multiples (pluralité des lectures) se jettent sur le texte incarnant d'autres (intertextualité). Cette centration sur le lecteur correspond en didactique des LE au changement de cap vers l'apprenant. D'où la didactique de la littérature et les divergences de positions dans l'apprentissage du FLE par l'œuvre intégrale. D'ailleurs, la question d'entrée dans la langue par la littérature a occupé un rôle de premier plan en Europe depuis longtemps déjà, et a suscité en 1985 la conférence de Londres sur le thème : "Rôle de la littérature dans le cours de langue". On ne peut plus douter de l'utilité de la pratique des TL en vue de l'acquisition d'une compétence sur le plan de la langue et de la communication. Cependant, les positions sont divergentes entre les atouts et les obstacles ou exigences du TL. Explorons-les respectivement et brièvement.

Les atouts pédagogiques face aux obstacles et exigences du TL

L'on peut synthétiser les atouts multiples de la littérature considérée dans le cadre de l'enseignement des LE comme l'un des terrains d'expérimentation où l'apprenant peut se réaliser avec l'aide de l'enseignant. "Le texte nous paraît approprié à la classe de FLE", souligne Henri Besse. En outre, vu l'impossibilité de dissocier la littérature de la langue puisque la première ne fait que tirer partie des possibilités de la seconde, son introduction en classe du FLE paraît indéniable. Si, dans ce sens, Paul Valéry soutient que "la littérature est, et ne peut pas être autre chose qu'une sorte d'extension et d'application de certaines propriétés du langage", Jean Peytard, à son tour, considère le texte littéraire comme un réservoir de la langue. Pour sa part, Dobrovsky montre qu'à travers le texte littéraire, la littérature met en jeu la langue et que par celle-ci, elle met en jeu les personnes impliquées ou qui entrent en contact avec le texte en question. F. Migeot met l'accent sur le rôle créateur de la littérature au niveau de la réception comme de la production en affirmant que : "la littérature est virtuellement disponible dans la langue, dans ses figures et dans ses jeux. L'entrée en littérature peut donc se faire aussi bien par la lecture que par l'écriture. L'écriture en LE est d'ailleurs source

de créativité. En effet, l'apprenant, même à partir de ses moyens linguistiques modestes et limités, crée de la langue ce dont il est capable de produire". Pour Naturel, le TL ouvert à de multiples interprétations permet une lecture plurielle sous différents angles d'analyse. D'où la possible production autonome du sens par l'apprenant lecteur. La littérature est à la portée de tout apprenant quelque soit son niveau d'apprentissage de la LE. Car selon F. Migeot, "Il est temps de ne plus considérer la langue littéraire comme une chose à part, une sorte de création ex nihilo ; elle est une transposition spéciale de la langue de tous".

Toutefois, selon les adversaires de l'œuvre intégrale en classe, l'usage didactique du texte littéraire renferme des difficultés pour les apprenants et son utilisation leur impose certaines exigences : la littérature suppose le sens de la culture, le sens du discours et le sens du langage. Ce sont là des pré-requis dont manque l'apprenant marocain en dépit de son expérience en langue maternelle. Il ne paraît donc pas évident que la littérature soit à la portée de tout apprenant quel que soit son niveau. En outre, le curriculum de la langue accepte toujours une progression du simple vers le complexe. Mais le TL de par son contenu n'obéit pas à ce principe : tout y est mélangé. Et encore, le profil d'entrée pour les lycéens marocains s'avère insuffisant pour la pratique littéraire. De ce fait, à l'impérative formation continue des professeurs de langue en didactique de la littérature s'ajoute la nécessité de familiariser les élèves dès le bas âge avec celle-ci pour une réelle réussite de l'apprentissage du FLE par l'œuvre. C'est dire que, dans l'apprentissage du FLE par le TL, de nouvelles implications didactiques s'imposent. En fait, l'attention y est portée aujourd'hui sur les instruments (méthodes) et non sur l'acte d'enseignement. Se succèdent alors des méthodes du FLE qui inondent le marché des livres et chaque nouvelle méthode se dit plus performante que les précédentes. Si le TL était sacré, monosémantique, un don unique de l'auteur et si l'apprentissage se faisait par l'imitation servile du modèle et par la paraphrase du sens, la reconnaissance du sujet-apprenant en didactique favorise le retour actuel de la littérature. Mais, force est de constater que cette didactique se

raccroche toujours à un sujet stable dont la conception date du 19^e siècle. Ce sujet est alors toujours mal connu, figé alors que l'apprentissage d'une langue étrangère modifie considérablement celui qui s'y livre. Bref, l'apprentissage modifie le sujet et le dote d'une certaine autonomie.

Le sujet-apprenant autonome et le projet pédagogique par la littérature

La conception d'un apprentissage de la langue centré sur l'apprenant reste l'un des résultats de l'échec des anciennes tendances dans l'enseignement où le rôle de l'enseignant était privilégié, et où les manuels et les méthodes recevaient plus d'attention que les sujets apprenants eux-mêmes. En revanche, à travers l'évolution scientifique qu'a connue le texte littéraire, la question du sujet dans la réception et production littéraire se pose plus clairement. Aussi l'accent mis sur l'apprentissage, par opposition à l'enseignement traditionnel où l'apprenant est négligé, fait-il que le sujet est l'origine de la notion de l'autonomie dans l'apprentissage. Or, le lecteur du texte littéraire est le seul sujet du texte au moment de la réception ; il en est même l'interprète dans la mesure où il peut lui donner plusieurs sens. Il est donc sujet du sens. Même si le retour au sujet est louable, ce sujet dans la didactique du FLE au Maroc est toujours stable, inné et transparent à lui-même dans une perspective instrumentaliste. A travers la rencontre avec une LE, on peut vérifier que le sujet est un effet du langage et qu'il est une fiction qui ne cesse de s'inventer. Le lecteur d'un texte littéraire, qui donne du sens à ce qu'il dit, devient de par la réception le sujet du texte et de par sa création écrite le sujet dans la LE. Le processus d'enseignement/apprentissage inclut des participants qui doivent être tous pris en considération pour que l'objectif de ce processus soit atteint, et ce à travers des projets pédagogiques .

Projeter pédagogiquement laisse entendre fixer des objectifs à atteindre en fonction des besoins réels relatifs à une réalité, à un état des lieux. "Le projet pédagogique s'avère indispensable dans l'accomplissement de tout acte d'apprentissage. C'est un système structuré de manière telle que les besoins de l'apprenant sont

préalablement établis, les objectifs définis et le parcours tracé. (...) ainsi si notre objectif : lire avec méthode une œuvre intégrale, la mise en œuvre pourra s'organiser autour de séquences qui s'échelonnent sur trois phases : l'entrée dans l'œuvre, l'étude de l'œuvre, l'évaluation/prolongement." OG, pp.24-27. En un mot, le projet pédagogique doit émaner et construit des apprenants eux-mêmes. Il doit s'agir d'un projet pédagogique d'un groupe-classe autour des œuvres intégrales programmées par le ministère de l'éducation et sous l'encadrement d'un adulte : l'enseignant. L'apprenant doit devenir autonome et responsable de son propre apprentissage. Il doit se transformer en lecteur-producteur (novice). De son côté, l'enseignant comme étant un lecteur-producteur (expérimenté) doit assumer le rôle de facilitateur de l'apprentissage. Aussi est-il appelé à admettre d'être permanentement un apprenant adulte parmi les jeunes apprenants en classe.

D'autre part, comme l'apprenant mis au premier plan, le TL est devenu le noyau des activités pédagogiques. Et l'on assiste de ce fait à un certain décloisonnement par l'abolition des frontières entre les activités nécessaires à l'acquisition de la langue puisqu'on procède alternativement sinon simultanément à lire, à parler et à écrire. Les compétences lectorales, scripturales et communicatives sont sollicitées de façon imbriquée dans la nouvelle conception fondée, notons-le, sur les notions de pédagogie du projet et de compétence, de contrat, de concertation et de partenariat. Les participants sont invités à établir horizontalement des relations afin de multiplier les interactions, le partage ou l'échange réciproque et le travail collectif incarne ainsi l'autre individuel. L'occasion de se confronter avec l'autre, de tirer profit des efforts des autres et de s'améliorer s'offre davantage à l'apprenant avec des mises en commun où l'autoévaluation, la co-évaluation et l'inter-évaluation passent pour des stratégies d'apprentissage. Ce sont là des procédures favorisées par l'essence même du TL qui se prête à une infinité de lectures et d'interprétations donc à la création de chacun en fonction de ses capacités pour ainsi promouvoir une certaine approche à caractère anthropologique.

L'enseignement langue/littérature, vers une approche anthropologique et culturelle

La notion d'anthropologie, non pas comme science ou matière, mais en tant que domaine de questionnement représentant à la fois le sujet et la culture, se convertit en contenu de tout enseignement de la langue et de la littérature. En fait, la question tend à passer de l'objet vers le sujet, des savoirs techniques vers la culture. D'ailleurs, conscient de la relation problématique existant entre langue et culture, Derrida (1996, p. 23) propose une conception paradoxale qu'il appelle antinomie en affirmant à la fois qu'on ne parle jamais une seule langue et qu'on ne parle jamais qu'une seule langue. Ce double appel portant sur l'usage linguistique concerne en réalité tout sujet lecteur de littérature puisqu'il entre ipso facto dans la problématique croisée des apprentissages linguistiques et culturels. En ce sens, la langue reste profondément unique mais nécessairement multiple. Or, il semble que toute lecture littéraire, en LE tout comme en LM, devient linguistiquement et culturellement rencontre d'une non-identité à soi. Un tel constat se justifie avec force par et dans l'expérience des élèves confrontés en classe à la lecture littéraire dans la LM et dans l'apprentissage de la LE. Ces deux domaines distincts se rapprochent généralement et présentent des situations pointées par des sentiments d'étrangeté et d'exotisme. Dans la lecture littéraire, la langue révèle le sentiment d'étrangeté et permet la substitution et la rencontre de l'autre. Aussi Derrida, par sa conception paradoxale, rappelons-le, entre-t-il en dialogue avec Abdekébir Khatibi. Celui-ci, l'autre homme des limites, propose la notion de bilangue définie comme langue de l'aimance ou le signe d'une identité plurielle et métisse, contre toutes les idées faites sur la pureté des origines linguistiques. Dans cette perspective, les différences linguistique et culturelle restent intimement liées et constituent l'identité de l'usager : locuteur, auteur ou lecteur. Derrida et Khatibi nous invitent donc à envisager simultanément les apprentissages de la langue et de la culture, comme l'ont fait divers travaux théoriques. L'apprenant dépaysé se rend compte que sa langue n'est jamais purement naturelle, ni propre, ni habitable (Derrida, 1996, p. 112). Par ailleurs, la littérature constitue un

facteur déstabilisant l'usage et proposant un nouveau lieu habitable en LM comme en LE. D'où la nécessité de l'approche anthropologique qui considère le sujet et sa culture à la fois dans sa singularité et dans ses implications collectives et qui implique de travailler sur une crise originelle, sur ce vide révélé par Derrida et Khatibi, sur la limite toujours repoussée du maternel et de l'étranger, de soi et de l'autre (Ricœur, 1990).

Dans le système éducatif marocain, la division entre enseigner le français et enseigner la littérature reste difficile. Le nécessaire assemblage langue/littérature laisse se dessiner non seulement deux disciplines parallèles ou complémentaires mais encore deux champs indissociables qui ne cessent de s'opposer. Les représentations restent vivaces, et parfois conflictuelles, entre les tenants de la littérature et ceux de la langue. De ce fait, réclamer la nécessité d'enseigner la langue et la littérature dans une approche culturelle est donc loin d'être une évidence tant pour l'élève à considérer dans sa situation complexe d'un devenir et d'une crise que pour l'enseignant dépendant de représentations et de cadres limitant son aptitude à concevoir une visée ou approche culturelle. C'est dire que dans cette optique souhaitant le déplacement de la question du linguistique à l'anthropologique, la formation des enseignants doit affronter d'énormes difficultés. Pourtant, de nombreux ouvrages ont dévoilé que les pratiques d'enseignement du français et de la littérature sont passées depuis quelques années du côté linguistique à l'autre anthropologique. Si l'enseignement de la langue dans une perspective structurale sépare l'objet-système et l'apprentissage de ses usages conçus en termes de savoir-faire, l'enseignement de la littérature se trouvait fondé sur des exercices scolaires tels le commentaire, l'explication et la dissertation. Quant à la didactique de la littérature comme champ de savoirs spécifiques ou comme théorie de référence légitime, elle demeurerait absente si bien que la littérature avait recours, à partir des années 1980, aux modèles externes à sa pratique afin de combler ce vide théorique. Certes, c'est bien la rhétorique qui a assuré ce rôle jusqu'au milieu du siècle dernier. Mais la linguistique offre ensuite les instruments de la critique littéraire (les travaux de Genette, de Jakobson, de Greimas) et laisse naître le

besoin de réunir dans une même approche langue et littérature de façon à montrer la complexité de l'objet-langue et la légitimité de l'objet-littérature. Ainsi se produit ce passage du linguistique à l'anthropologique de manière à mettre l'accent sur la dimension culturelle de la langue : culturaliser la langue.

La notion de texte littéraire indique la convergence des deux domaines qu'elle réunit : celui de la linguistique, des théories du texte et celui des études littéraires. Le divorce entre le linguistique et le littéraire permet sans doute d'attribuer une dimension culturelle à l'enseignement de la littérature en y associant des pratiques de lecture privée (Demougin et Massol, 1999). A leur tour, les méthodologies du FLE usent des approches similaires dans l'enseignement de la langue. Il s'agit alors nécessairement de relancer le littéraire sans le limiter aux formes de lecture lettrée (Reuter, 1996). Il s'agit également de montrer les différentes formes plurielles du littéraire (Dufays, 1997), de mettre en œuvre l'analyse des différents savoirs socioculturels, formels et historiques convoqués dans et par la lecture littéraire (Canvat, 2000). Ce sont là des travaux qui mettent au premier plan les questions de valeurs, de la fonction sociale de la littérature, de la culture des individus... Une manière surtout de revaloriser la dimension culturelle de la littérature et donc de reculturaliser celle-ci. Certes, les deux enseignements de la langue et de la littérature génèrent dans leurs rapports des tendances divergentes : les unes focalisées sur des objets linguistiques et les autres cadrées sur le sujet. Mais, l'œuvre complète autorise et favorise le jumelage synchronisé et la convergence de ces tendances. La lecture des œuvres intégrales suppose l'exclusion de leur morcellement (morceaux choisis, extraits, passages) dont la fameuse série Lagarde&Michard donnait l'exemple en embrassant les siècles. L'œuvre intégrale induit au contraire une lecture littéraire mettant en avant le questionnement du texte dans sa globalité afin de percevoir et de dialoguer les entailles ou les différences qu'il évoque et qui permettent du coup à l'explorateur de produire du sens. Ce travail interactif et à dimension anthropologique qu'offre la lecture littéraire convoque la notion d'atelier et celle du travail collectif. Mais ajournons pour l'instant

la discussion sur ce concept d'ateliers et sur les implications pédagogiques et didactiques de leur mise en œuvre. Il s'agit sans doute là d'un objet qui donne matière à réflexion.

Conclusion

En guise de conclusion, nous tenons à attirer l'attention sur les impératives conséquences didactiques que peut engendrer une telle situation pédagogique où les partenaires de l'action d'enseignement/apprentissage se trouvent réunis autour du TL comme instrument de base de l'ensemble de leurs activités. En effet, on note d'abord la grande nécessité de changer chacun son rôle et sa place tout comme on retient le grand intérêt de la littérature, de la pédagogie du projet ainsi que la notion de compétence dans et pour l'apprentissage des aspects linguistiques, communicatifs, littéraires et socioculturels totalement imbriqués en classe de langue appelée plus que jamais à se convertir en classe-atelier. Aussi, importe-t-il de noter que les enseignements de la langue et de la littérature supposent des convergences sur la mise en œuvre d'une certaine approche anthropologique dont un bilan reste encore à faire.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (1988). Linguistique et littérature : qu'est-ce qu'un texte ? Le français dans le monde, n° spécial, 70-80.
- Adam, J.-M. (1992), Les textes : types et prototypes, Paris : Nathan Université.
- Barthes et Genette, (1981), l'enseignement de la littérature, Éditions Duculot
- Besse H., (1989) "Quelques réflexions sur le texte littéraire dans l'enseignement du Français Langue Seconde ou Langue Étrangère", Le Trèfle n° 9.
- (1991) "Comment enseigner la littérature dans l'enseignement du FLE", in Ici et là n°20.
- Bourdet, J.-F. (1991) "Littérature et apprentissage" les enseignements de la littérature, Actes des 7^e rencontres, les cahiers de l'Asdifle n° 3, Paris.
- Boyer, H. (1995), "De la compétence ethno-socioculturelle", Le français dans le monde, 272, 41-44.
- Byram, M. (1992), Culture et éducation en langue étrangère, LAL, Hatier Didier.
- Canvat, K. (2000). Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions. Dans M. J. Fourtanier et G. Langlade (Dir.) : Enseigner la littérature. Paris : Delagrave.
- Demougin, P. (1999). Littérature et pratiques d'écriture en FLE. Travaux de Didactique du FLE, 39, 69-77.
- Demougin, P. et Massol, J.-F. (1999). Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école. Grenoble : CRDP.
- Demougin, P. (2000). Texte/littéraire : chronique d'un divorce annoncé. Dans M. J. Fourtanier et G. Langlade
- (Dir.) : Enseigner la littérature. Paris : Delagrave.
- Derrida, J. (1996), Le monolinguisme de l'autre. Paris : Galilée.
- Dobrovsky S., (1980) "Parcours critique", Galilée.
- Dufays, J.-L. (1997), "Lire au pluriel, pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans", Pratiques, 95, 31-52.
- Goldenstein, J.-P. (1983). Enseigner la littérature. Pratiques, 38, 3-8.
- Gontard, M. (1981), La violence du texte. Études sur la littérature marocaine de langue française, Paris : L'Harmattan.
- Massol, J.-F. (2004). Le français-lettres, histoire d'une discipline. Grenoble : Université Stendhal.
- Migeot F., "Didactique du FLE et pratiques de la littérature" in Recherches et applications (Le Français dans le Monde(*)) juillet 95. Numéro consacré aux actes du colloque "La Didactique au quotidien", Toulon, septembre 94.
- Ministère de l'Éducation Nationale, l'enseignement du français au Maroc : Les Recommandations Pédagogiques (1994), Les Orientations Générales (2002).
- Moirand, S. (1979), Situations d'écrit, Paris, Clé-international.
- Naturel M., (1995), Pour la littérature, de l'extrait à l'œuvre, Clé International.
- Papo, E. et Bourgain, D. (1989). Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire. Paris : Crédif-Hatier.
- Peytard J., (1982), littérature et classe de langue, collectif, Crédif-Hatier, LAL.
- Reuter, Y. (1996). La lecture littéraire, éléments de définition. Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (Dir.) : Pour une lecture littéraire. Bruxelles : De Boeck.
- Ricoeur, P. (1990). Soi-même comme un autre. Paris : Seuil.
- Séoud A., (1997), Pour une didactique de la littérature, Hatier, LAL.
- Souchon, M., Albert, M.-C. (2000) "Les textes littéraires en classe de langue", Paris, Hachette, Coll. F/autoforformation.
- Tauveron, C. (2002), Lire la littérature à l'école, Paris : Hatier.
- Thevenin, A. (1980), Enseigner les différences, études vivantes, coll. AXES
- Todorov, T. (1989), Nous et les autres, Paris : Seuil.
- Veck, B. (1994), La culture littéraire au lycée, des humanités aux méthodes ? Paris: INRP.
- Zaratte, G. (1986), Enseigner une culture étrangère, Paris: Hachette.
- "... la diversité des textes, leurs perspectives différentes d'utilisation entraînent une nécessaire diversification des méthodes. Rien n'est plus fastidieux pour le professeur, et encore plus pour les élèves, que l'étude d'un texte de vulgarisation, même de bonne tenue, selon la méthode que l'on applique pour l'étude d'une page de roman ou d'une poésie. Il a donc paru utile de proposer aux professeurs des méthodes entre lesquelles ils choisiront en fonction de leur projet et de la nature des textes. Ces méthodes peuvent se ramener à deux grands types : l'explication de texte linéaire et l'étude de texte par approche globale." (I.O. de 1987, p.78)
- Ce que l'on appelle approche fonctionnelle dans le domaine français s'appelle approche sur objectifs spécifiques dans le cadre anglo-saxon.
- Excepté ces dernières méthodes dites communicatives, les autres méthodes d'enseignement qui pourtant se complètent sont successivement présentées à la fois dans les deux ouvrages : la pédagogie du français langue étrangère, A. Ali Bouacha, Coll. F, Hachette, 1978, p.10 et psycholinguistique et pédagogie des langues, Jean-Yvon Lanchec, coll. SUP, 1976, chapitre, V, p.74
- Pendant ces dernières années, on affiche, en matière de politique d'enseignement, des taux de réussite chaque année scolaire en la généralisation de l'enseignement et des statistiques de progrès dans la

lutte contre l'analphabétisme au Maroc.

C. Lévi-Strauss, Introduction à l'œuvre de M. Mauss. P.U.F., 1960, cité par Thévenin, op. Cit. p.20.

Le pays a entamé après l'indépendance, on le sait, le processus d'arabisation à la recherche de la culture nationale, de l'identité aliénée par la colonisation et à la recherche de la marocanisation des cadres administratifs qui faisaient défaut pour le développement du pays comme le montrent plusieurs discours officiels.

cf. l'article déjà publié sous le titre "l'apprentissage du français dans le contexte plurilingue marocain", Revue des études humaines et sociales -B/ Littérature et Philosophie, N° 13, janvier 2015. p. 3- 21, Algérie.

A ce sujet, l'ouvrage : "Comment enseigner les différences, 1991" nous offre déjà une référence didactique à consulter.

Mireille Naturel résume cette évolution en trois mots : grandeur, décadence et renouveau.

D. Bertrand, F. Ploquin précise (littérature : esthétique et pédagogie, les cahiers de l'asdifle, 3, 1991) que la pédagogie de la littérature doit être une pédagogie de la lecture qui précède le livre, nous engage et construit le texte.

On parle d'ailleurs de littératures francophones du monde arabe, Anthologie, Nathan, 1994 (marocaine, algérienne, libanaise, égyptienne...) de littérature francophone de l'océan indien, 1993 tout comme on parle du Grand Atlas des littératures publié par l'Encyclopaedia Universalis, 1990.

Cf. cours : "entrées en littérature, entrées en langue étrangère", DEA sciences du langage, didactique, sémiotique, formule à distance pour l'orientation FLE, université de Franche-Comté, 2000-2001.

Nous reviendrons sur ce point, pour plus de détails, dans un autre article.

Cf. l'article de Bernicot, Aspects pragmatiques du langage chez l'enfant: définitions et exemples, 3èmes journées scientifiques de l'Ecole d'orthophonie, Lyon, 24 et 25 novembre 2000, référant à Bruner et cité dans le cours de linguistique de l'acquisition, G. Konopczynski, Université de Franche-Comté, 2001-2002.

Henri Besse, cité par Amor, distingue trois ordres de compréhension il s'agit du sens littéral (ce que dit le texte), du sens signifié (ce que veut dire l'auteur) et du sens évoqué (ce que dit le texte au lecteur) ; seul ce dernier reste le plus important.

Les éléments biographiques étaient très déterminants dans l'approche du texte (théorie de la critique biographique, Gustave Lançon).

L'on parle alors de l'époque scientifique (la science du texte, la sémiotique du texte, l'école de Constance)

Nous rappelons qu'à titre d'exemple l'article de PETITJEAN, André, 1990 b, "Pour une didactique de la littérature", Perspectives didactiques en français, Actes de Colloque de Cerisy : Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles, collection "Didactique des textes", publié par le Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz (diffusion : Pratiques), pp. 101-127 ; tout comme l'ouvrage de Séoud Amor, "Pour une didactique de la littérature", Hatier, LAL, 1997, ont déjà ouvertement annoncé cette tendance.

Pour cette perspective pédagogique, nous lisons dans les RP (1994 : pp.5-6): "l'esprit étant d'encourager l'initiative pédagogique et de valoriser le rôle que le professeur est appelé à jouer dans la gestion du projet éducatif [...] En ce qui concerne l'élève, sa responsabilisation dans le processus de formation est incontournable : impliqué dans le projet éducatif, il a des tâches à accomplir en classe et hors classe...", et dans les Orientations Générales (2002 : p. 6) : "Le parcours est conçu et prend forme dans le cadre de projets pédagogiques aux objectifs précis [...] cette organisation doit obéir à une logique didactique".

Cf. les travaux de Forquin (1996), pour une conception dynamique de la notion, dans le rapport aux savoirs et au-delà du cercle de la culture légitime.

En l'opposant au nationalisme, Todorov (1989) définit l'exotisme comme un relativisme culturel.

Notons à titre indicatif que dans son film, L'Esquive (France, 2004), Abdellatif Kechiche souligne cette étrangeté de la langue littéraire, au demeurant pas plus étrange que la langue de la cité.

Voir Gontard (1981, p.121) comme étant spécialiste de l'œuvre

d'Abdelkébir Khatibi. Voir également Gauvin (2003) qui soutient que Jacques Derrida, dans Le Monolinguisme de l'autre, affirme que la situation de l'écrivain marocain Khatibi dans la langue est une situation exceptionnelle et en même temps exemplaire d'une structure universelle : elle représente ou réfléchit une sorte d'aliénation originaire qui institue toute langue en langue de l'autre : l'impossible propriété d'une langue.

Les travaux sur la langue-culture de Zaratte (1986), les approches sociolinguistiques, notamment celle de Boyer (1995), les réflexions plus récentes de Simard (2002) montrent combien le lien entre le plan linguistique et le plan culturel est nécessaire.

Pour le FLM et l'enseignement de la littérature, l'on peut se reporter à l'ouvrage collectif dirigé par M. J. Fourtanier et G. Langlade (2000). Pour le FLE, on peut se référer aux critiques faites aux méthodes structurales, avec l'avènement des approches communicatives, sous la plume de Sophie Moirand, Henri Besse, Daniel Coste.

En FLM par le biais de l'approche par les typologies textuelles conduisant à des pratiques d'écriture visant la production des textes, et ce en parallèle avec des moments de lecture-plaisir ; puis par la conception de la littérature en tant qu'objet d'enseignement qui doit déboucher sur une culture partagée. Ce qui concrétise une évolution vers un rapport plus anthropologique à l'enseignement de la littérature. En FLE, le rapport au littéraire se construit presque avec des outils identiques. En effet, les pratiques d'écriture généralisées sont surtout des écritures sur le modèle de, à la manière de, des jeux poétiques, des écritures à contraintes... De même, la pratique théâtrale, les mises en voix et en corps des textes font partie des outils utilisés. Bref, le travail sur le stéréotype se trouve mis en avant à côté des pratiques de lecture personnelles. Ce sont là des procédés pourtant ignorés par et dans le cas du Maroc où l'enseignement de la littérature au lycée reste prisonnier du morcellement altérant le texte en lecture et se limite en écriture à des productions très simplistes du type argumentatif.