



11^e RENCONTRES DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DES LITTÉRATURES
GENÈVE, MARS 2010

Vers une « interdidactique » des littératures

Soumya El Harmassi, professeure,
Université Mohammed V Souissi, Rabat, Maroc.

Le champ d'intérêt didactique portant sur les langues en présence au Maroc et sur leur enseignement est en corrélation étroite avec des questions d'ordre socioculturel et politique. Les projets éducatifs, qui reposent nécessairement sur la double problématique langues enseignées/langues d'enseignement, sont, depuis plus d'une trentaine d'années, fortement articulés à un projet socio culturel inchangé :

- l'attachement à la langue arabe « classique », « littéraire » comme langue prioritaire d'enseignement,
- le maintien « implicite » du français comme langue seconde privilégiée,
- la normalisation « circonscrite » du berbère
- et l'exclusion catégorique de « l'arabe dialectal marocain » de l'espace scolaire, en tant que langue d'enseignement et, de plus en plus, en tant que langue de communication pédagogique.

La question épineuse de la diglossie complexe du paysage sociolinguistique marocain est très largement débattue dans les médias et, de façon systématique, lors de toutes les manifestations culturelles et académiques. Elle ne sera pas ici abordée dans son versant polémique, inévitablement trempé dans les logiques de l'alignement ou du ressentiment¹.

¹ Ne seront ici abordées ni la question de l'orientation forcée des étudiants, contraints, pour la plupart, de s'inscrire en sciences humaines où l'enseignement est dispensé en arabe, ni les discriminations causées par le développement d'établissements privés autorisés à utiliser le français -mais aussi l'anglais ou l'espagnol- comme langue d'enseignement, ni les formules de formation dites d'excellence ou de *référence*, petits îlots où sont regroupés les meilleurs élèves et où la discipline « français » occupe une place de choix, ni même l'étonnante contradiction, assumée de façon unanime, par laquelle les inégalités sont tues, voire justifiées, et les formules élitistes applaudies au profit d'un discours qui s'auto-suffit et qui surpasse tous les autres : la domination symbolique de la langue arabe.

Le fait est que l'enseignement des langues française et arabe *par* leurs littératures respectives se greffe sur des questions non résolues. La géographie linguistique institutionnelle n'est ici évoquée que parce qu'elle soulève des enjeux de type symbolique importants, responsables, à notre avis, des difficultés du système éducatif à rehausser le niveau de maîtrise des langues à tous les niveaux de scolarité malgré le *déroutement* ininterrompu de réformes en la matière, depuis trois décennies.

L'enseignement des deux langues au lycée repose, en priorité, depuis près d'une dizaine d'années, sur l'étude des œuvres complètes. Le choix de remplacer les textes isolés (essentiellement poétiques en arabe, plutôt de prose « fonctionnelle » en français) par des œuvres, s'est effectué de façon cloisonnée, la question de la nature des supports pédagogiques ne faisant pas l'objet d'interrogations communes.

La présente communication entend mettre en débats les habitudes pédagogiques liées à l'enseignement des deux langues et littératures afin d'engager la possibilité d'une didactique partagée des disciplines.

Et, pour commencer, une mise au point historique !

La politique d'arabisation inaugurée dans les années 80 (arabisation de l'histoire, de la géographie et de la philosophie) s'est poursuivie jusqu'à la fin des années 80 (avec l'arabisation des matières scientifiques au lycée). Le processus est, pour l'instant, interrompu à l'orée de l'Enseignement Supérieur. La première vague de bacheliers entièrement arabisés est arrivée à l'Université en 1990, leur maîtrise du français et de l'arabe a fait l'objet de plusieurs évaluations, le verdict est sévère. Dans le rapport qui clôture son mandat (1999-2004). La COSEF, (Commission Spéciale Education-Formation) a officiellement relié la « crise de l'école » à l'incohérence des choix ayant

prévalu en matière d'aménagement linguistique scolaire :

Deux problèmes importants demeurent particulièrement préoccupants : d'une part le déphasage linguistique entre le secondaire où l'essentiel des enseignements se fait en langue arabe et le supérieur où l'arabisation n'a concerné qu'une partie des sciences humaines à l'exclusion des autres champs scientifiques, technologiques et professionnels, d'autre part entre la langue d'enseignement qui est l'arabe et les langues exigées dans la vie professionnelle.

Les jeux d'interférence informels, complexes, entre les choix éducatifs ; la réalité sociale et les exigences politico-économiques, continuent d'opacifier l'exécution des réformes pédagogiques. Le Plan d'urgence (2008), les Programmes d'urgence concernant le scolaire et le supérieur (2009-2010) accordent la priorité à la question de la maîtrise des langues. Plusieurs chantiers sont ouverts.

Celui dans lequel nous nous inscrivons repose sur ce qui peut paraître comme un double truisme :

- l'arabe « classique », non parlé, quel que soit son niveau d'évolution considéré est la langue de lecture prioritaire,
- le triptyque médias, entreprises, formation sur lequel repose la *modernité* bénéficie, de toute évidence, actuellement, au français, seconde langue de lecture, même si les textes officiels renient cette primauté et évoquent « les langues étrangères ».

L'amélioration de l'enseignement de ces deux langues est donc un enjeu névralgique !

Sans recourir à quelque théorie relevant de la philosophie sociale ou de l'anthropologie politique, nous considérons que la *concurrence des mémoires* induite par le cadrage « glottopolitiques »² est, en grande partie, responsable de l'extranéité de la pratique scolaire des deux langues et donc de l'appauvrissement de leur maîtrise. Ni les recettes-miracles importées telles quelles via les *experts internationaux* des sciences de l'éducation (pédagogie intégrative, pédagogie par compétences etc.) ni les jeux de transferts quasi intégraux de *cadres de référence pour les langues* et autres dispositifs d'évaluation, ne permettront de débloquent la situation si nous n'admettons qu'il est urgent de rechercher les moyens didactiques susceptibles d'accorder le caractère contraignant de l'institution avec l'adhésion personnelle de l'élève.

N'oublions pas qu'il s'agit pour lui de comprendre, d'interpréter, de construire et de partager des cultures, perçues comme antagoniques par les discours social et médiatique, à l'aide de deux langues qu'il lit, qu'il entend, qu'il sera appelé à utiliser dans son activité professionnelle mais ... qu'il ne pratique pas au quotidien.

² « L'ensemble des recherches et des propositions qui tendent à l'aménagement des situations linguistiques en agissant sur toutes les pratiques langagières ou certaines d'entre elles. »

Tant que l'enseignement de ces deux langues sera, de surcroît, fortement cloisonné, l'élève sera condamné au mutisme ou à l'expression formelle, artificielle, superficielle, exogène, médiocre, des deux langues; d'autant que l'autarcie didactique permet incontestablement à chacune des disciplines de demeurer fixée sur la permanence de ses modèles. Les capacités de compréhension de l'élève, ses réflexes d'interprétation et ses stratégies d'appropriation autonome des cultures, trois tuteurs consubstantiellement interdépendants de l'activité de lecture, pourtant prônés par les récentes orientations pédagogiques officielles des deux disciplines, sont réprimées sous le poids d'habitudes de travail pérennisées par le statut de chacune des langues et par l'impénétrabilité des deux champs.

Les langues étant dans un rapport de métonymie étroite avec leur culture, une première hypothèse consisterait à poser les deux didactiques comme reflets de deux modèles de société en concurrence, une société de tradition, soucieuse de reconduire à l'identique l'ordre existant pour soutenir le paradigme de l'arabe, et une société d'invention, sensée procurer aux individus les moyens personnels de leur progrès futur, pour accompagner le paradigme du français.

La lecture des recommandations pédagogiques pour l'enseignement des deux langues ainsi que l'étude des manuels et l'observation de pratiques pédagogiques nous ont amenée à réviser ce point de vue. La didactique de la langue et de la littérature arabe est autrement plus dynamique, plus soucieuse de renouveler ses moyens³ que la didactique du français.

Nous expliquerons ce décalage par deux raisons :

- La publication d'articles consacrés à l'enseignement de la littérature arabe, de manuels et surtout d'ouvrages critiques traduits (soutenus par les maisons d'éditions du Moyen Orient) est impressionnante alors que le champ de la Recherche en matière d'enseignement du français est d'une pauvreté désolante, sans doute en raison d'un cadrage institutionnel plus étroit que resserre une « tutelle », pour le moins discutable, de la politique française en matière de francophonie.
- Assurés de l'immutabilité du statut de la langue qu'ils enseignent, et donc du rôle qui leur est imparté dans le mode de structuration des *identités*, les *arabisants* sont plus combatifs, même si cette énergie créatrice est prise, de façon consciente et délibérée, dans un projet de sauvegarde d'une synchronie statique, l'unité *morale* la socialisation scolaire passant par la dette à l'égard du passé arabe et musulman, par l'ajustement de chacun à la loi du tout telle que l'unité de la langue et de la pensée la garantit⁴. Les professeurs de français,

³ A souligner : l'étonnante modernité des recommandations pédagogiques de la discipline « études islamiques ».

⁴ La lecture de *La Démocratie contre elle-même* de Marcel GAUCHET, a eu cet effet qu'elle nous a permis de raccorder avec beaucoup plus de justesse la tension entre les règles du jeu social, fortement et explicitement holistes et l'orientation individualisante appelée par les modèles de l'éducation et de la formation mondialisés.

qui sont eux-mêmes le produit de ce système sont dans une posture plus mimétique, plus utilitariste, plus « applicationniste ». La teneur de leur adhésion aux mouvements de réformes est plus relâchée, leur marge de manœuvre étant plus étroite (du fait d'une extrême standardisation méthodologique).

Le schéma le plus logique aurait été que l'arabe étant socialement, historiquement, du côté de la fonction de perpétuation et de reproduction, soit plutôt stagnant et que le français, qui pour des raisons historiques, devrait placer l'accent sur la formation de l'individualité, soit le moteur du mouvement vers le développement des facultés individuelles d'innovation.

Les deux disciplines participent en réalité de façon complémentaire, l'une par excès, l'autre par défaut, du surplomb impératif et coercitif des valeurs collectives. Le figement de l'enseignement du français, malgré l'introduction des textes littéraires et l'effervescence de surface de la didactique de l'arabe tendent au même résultat paradoxal, inquiétant : contrecarrer la mission attribuée à l'école par les codes de la mondialisation de l'éducation dont la logique nodale est contenue dans l'idée que l'individu seul peut « construire ses savoirs » et déterminer le parcours qui lui convient.

Nous en prendrons pour preuve la mise en regard de deux manuels de français et d'arabe des première et deuxième années de lycée, consacrés à l'étude des œuvres complètes programmées de façon standardisées pour chacune des disciplines⁵.

L'apprentissage des langues par les œuvres littéraires induit au moins deux principes de base :

- l'établissement d'une relation texte-lecteur qui favorise l'expression individuelle, l'échange et le travail de la pensée,
- le développement de pratiques argumentatives structurées et réfléchies préparant la pratique sociale de la citoyenneté et de la démocratie.

Tels sont les préalables incontournables de notre étude des deux manuels.

Elle a donné lieu aux constatations suivantes :

- le manuel de français pêche par son formalisme excessif et ce, jusqu'à la vacuité des contenus des savoirs littéraires, philosophiques et historiques
- et le manuel d'arabe pêche par la densité excessive de son érudition dédoublée : les règles de la rhétorique arabe côtoient les catégories et les paradigmes de la sémiologie, la méthode traditionnelle de lecture-restitution côtoie des fragments de méthodes communicatives (étude de la couverture, schématisation etc.)

⁵ En arabe : *Approches méthodologiques des textes critique et autobiographiques*, 1^{ère} année du cycle du baccalauréat, Lettres et sciences humaines. Ed. Librairie des Ecoles, Casablanca, , 200.

En français : *Les œuvres complètes*, 1^{ère} année du baccalauréat (Toutes filières), Almadaris, Casablanca, 200.

Le manuel de français respecte scrupuleusement le canevas légué par les approches communicatives. Des extraits, dont le découpage pose souvent problème, sont suivis de questions dont la cohérence n'est explicitée par aucune visée analytique traduite en terme de parcours ou de problématique. Leur analyse se réduit au commentaire automatisé du para texte, à l'énoncé isolé de la situation et à des questions décousues de compréhension. Le canevas, répétitif, linéaire, arbitraire conduit à la négligence de l'intérêt littéraire du texte. L'ironie philosophique est ainsi absente de l'étude de Candide.

Sur cette approche ritualiste de l'activité de lecture se greffe une sélection arbitraire d'activités périphériques, langue, oral, écrit fonctionnel, organisées en séquence.

Le manuel d'arabe est entièrement structuré dans le sens de la transmission de savoirs prédéfinis, clairement répertoriés comme traditionnels ou modernes.

La propension de la didactique arabe à faire prévaloir le contenu et la norme sur l'expression individuelle s'explique par des données historiques. La fonction d'exemplarité assignée à la littérature, pendant longtemps exclusivement représentée par la poésie, perdure⁶. Le roman n'y a fait son entrée qu'à la fin du XIX^{ème} siècle (avec *Zainab* de Hassanine Haikel et *Hadith Bissa Bnou Hicham* de Elmouaylihi), l'intérêt qui lui est porté est donc, en soi, déjà révolutionnaire.

L'enseignement de la littérature arabe, dans son volet narratif, est essentiellement importateur de problématiques et de paradigmes appartenant à la sémiologie littéraire. Le succès des théories structuralistes s'explique par leur caractère positiviste, garant de scientificité et de modernité. Elles offrent un précieux réservoir de connaissances à retenir. La didactique de l'arabe réalise ainsi sa double révolution en se réfugiant encore et toujours dans un système de normes⁷!

A la chape normative, s'ajoute le cadrage historique. Les textes sont perçus à travers une chronologie historique-politique figée à laquelle s'ajoute la dichotomie *maghreb / machrek* (occident/orient).

Dans les cours de littérature arabe, deux approches sont pratiquées. L'approche strictement immanente cherche à restituer ce que l'auteur a voulu dire, à extraire la signification, à tirer du texte sa vérité. Elle induit comme modèle pédagogique l'exposé magistral où l'enseignant dispense un savoir donnant accès aux valeurs intrinsèques de l'œuvre. La seconde approche, plus techniciste ou formaliste, est dite

⁶ « Il s'est agi de réunir des œuvres dont l'utilisation était possible dans le cadre de la mission fixée aux philologues : mettre au point une langue arabe unifiée, lexicalement inventoriée, grammaticalement codifiée qui réponde aux besoins et aux exigences des sciences fondamentales ». □ E Bencheikh *Poétique arabe*

□ Relisant les Orientations pédagogiques pour l'enseignement de l'arabe au lycée (avril 2006), Mohammed AMINE écrit : *« Le terme de grammaire n'est pas usité, son caractère rebutant et sa connotation passéiste lui valent d'être remplacé par des termes plus neutres, peut-être plus modernes, « Le centenaire de l'agrégation d'arabe » tenu à l'Institut du monde arabe en 2006.*

fonctionnelle. L'accent y est mis sur l'usage de définitions et de schémas inspirées des travaux de Greimas, Propp, ou Jakobson dont les théories et les concepts sont désormais entrés dans le métalangage didactique (les manuels d'arabe leur consacrent un index écrit en français.).

L'activité de lecture en cours de français obéit aux mêmes modèles.

C'est que la pratique sociale de la lecture, la forme de cultures et d'enseignement par quoi le rapport aux textes est transmis, sont ancrées dans la tradition de la glose des « scoliastes » traditionnels, laquelle repose sur le modèle de la transmission. Le volume donné au texte, sa tessiture, sont influencés par la conception de la lecture en arabe.

Seule une *interdidactique* des littératures permettraient à l'enseignement de la littérature arabe d'assouplir ses crispations et à l'enseignement de la littérature française de se redonner un sens.

Elle aurait pour finalités de former à un rapport réflexif au monde et au savoir c'est-à-dire de cultiver un regard distancé, d'autoriser des mises en relation, des inférences et des ajustements dont le champ peut-être élargi aux deux littératures.

Trois pistes sont à construire :

1. Tenter une ouverture méthodologique !

L'épaisseur des textes littéraires, leur sève, leur saveur, sont à explorer avec la même « boîte à outils ». Au lieu d'être travaillée par des préjugés, enfermée dans le déjà dit, la lecture se faisant expérience littéraire s'ouvrirait à d'inépuisables réserves de possibles.

L'élève serait invité à plier les techniques telles que le découpage des textes, le parcours de la signification, les variations paradigmatiques, les réseaux de « répondances » thématiques, rythmiques et sonores, les jeux thématiques au travers des modulations des motifs, les modalités des raccords entre récit et discours, les modulations de sens qu'autorisent le respect ou les tensions-distorsions des codes, à ses propres exigences de sens. Des démarches sont à construire, puisées de façon appropriées dans les deux champs critiques, qui favoriseraient comme objectif ultime l'appréciation de La Littérature, seul gage d'une maîtrise intégrée des langues.

2. Libérer les ressources intertextuelles !

Tout texte littéraire est une réécriture. La création passe par le filtre de lectures antérieures

Montaigne déjà écrivait :

il y a plus affaire à interpréter les interprétations qu'à interpréter les choses et plus de livres sur les livres que sur autre sujet : nous ne faisons que nous entregloser, . Nos opinions s'entendent les unes sur les autres. La première sert de tige à la seconde, la seconde à la tierce. (Essais Livre III chap. XIII)

Peut-être est-il possible de consolider le sens de la cohésion subjective à la faveur d'une harmonisation des expériences de lecture et d'écriture dans les deux langues.

Cela contribuera à remédier au déni de reconnaissance dont souffre l'élève par le travail de la compartimentation mémorielle. Laissez venir toutes les voix !

3. Libérer le lire !

Sommes-nous prêts à libérer les sources de la sensibilité, de la mémoire et de l'imagination des élèves au point de leur offrir le plaisir de découvrir que lire c'est poursuivre un savoir qui se dérobe et que par leur propre mode de lecture, ils chargent le texte de sens différents. Telle est la passion de la recherche ! Telle sont les prémisses de la précieuse complicité avec les créateurs qui engendrent d'autres créateurs

Je citerais à ce propos cet extrait de la *Poétique de l'énigme* de Chantal Massol qui décrit

la manie balzacienne de parsemer la fiction d'obscurités à percer, de faire surgir dans le récit des questions dont la réponse est différée, de signaler à tout propos des secrets dont le dévoilement est promis.⁸

Tout texte nouveau évoque l'horizon des attentes et des règles du jeu avec lesquelles d'autres textes ont familiarisé le sujet lecteur.

L'étude de la littérature requiert plus de savoir que le simple repérage des structures intra textuelles pour elles-mêmes, la didactique comparée des littératures permettra sans doute d'identifier des normes et un système de valeurs littéraires qui dépassent les frontières des langues et des cultures.

⁸ La *poétique de l'énigme*, Droz 2006, p.10