

## **La lecture de la différence : une voie innovante vers la mise à niveau linguistique et la formation de la pensée. Cas de la littérature francophone.**

**Pr. Nadia Chafik**

*Faculté des Sciences de l'Éducation (UM5 – Rabat)*

*Autant de langues on parle, autant  
d'hommes on vaut<sup>1</sup>  
Alī ibn Abī Tālib*

*Si tu diffères de moi, mon frère, loin de me léser, tu m'enrichis  
Antoine de Saint Exupéry*

### **Résumé :**

Toute innovation en matière d'enseignement passe d'abord par une estimation des acquis suite à laquelle, eu égard aux conjonctures, peut se déclencher l'urgence d'une remédiation et d'un réapprentissage de la pensée ; une situation d'actualité au Maroc.

En accédant à la filière *Études françaises* de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Mohammed V, il est fréquent que le candidat soit confronté à un système d'évaluation qui l'accule à une reconsidération de ses connaissances linguistiques et de son apprentissage de la *lecture*. L'enseignant est contraint pour sa part à un compromis : revoir à la baisse les attentes, remanier les méthodes et les outils pédagogiques en les adaptant de manière ponctuelle ou improvisée aux exigences d'une mise à niveau selon les déficiences consignées ; relatives aux réformes dites à ce jour peu fructueuses tant au niveau du primaire que du secondaire, à la provenance géographique de l'apprenant, à son environnement psychosocial, à l'usage "déformateur" des nouvelles technologies, etc.

---

1. Sagesse souvent assimilée à tort à un proverbe, reprise au 16<sup>e</sup> siècle par Charles Quint, on la doit bien à Alī ibn Abī Tālib, *Nahj al-balagha (La voie de l'éloquence)*

Afin de pourvoir à un projet de plurilinguisme et d'interculturalité en particulier, nous présentons une stratégie novatrice qui résulte de nos constats et d'expériences menées dans l'enseignement de la littérature francophone<sup>2</sup> dont l'avantage est d'offrir à l'apprenant des lectures multiples qui, outre la performance linguistique, le motivent à la découverte des cultures, l'initient au décryptage de leurs codes et le préparent, par extension, à une meilleure compréhension de la mondialisation.

**Mots-clés** : Éducation. Lecture. Apprentissage. (Re)structuration de la pensée. Innovation. Découverte. Motivation. Interculturalité. Francophonie. Littérature. Technologie.

Le fondement de l'éducation repose sur la *lecture* (du monde, de l'Histoire, d'une œuvre d'art, d'un texte, d'une adaptation cinématographique, d'une image, d'un symbole, etc.), sur une rencontre de disciplines, de cultures, de langues et de défis que sous-tend l'apprentissage et qui ne sauraient être relevés sans quelques conditions réunies. Pour ne rappeler que celles qui lui sont substantielles : 1. La valorisation de la mémoire collective. 2. La reconnaissance de la langue maternelle (qui permet une mise en confiance dans la socialisation et l'acquisition des langues de scolarisation). 3. Une orientation éclairée de la pensée. 4. Un travail méthodique progressif. 5. Un développement personnel à travers l'art et la littérature d'abord appréciables pour les supports qu'ils prêtent à l'humanisme.

Nos investigations s'inscrivent dans un champ pluridisciplinaire qui, de ce fait, conduisent à de nombreuses problématiques ; psychopédagogiques, linguistiques, littéraires, didactiques, etc. Focalisons-nous néanmoins sur des réflexions d'intérêt pédagogique.

1) Après des décennies de réforme et de contre-réformes, d'acharnement contre le plurilinguisme, force est de constater que l'enseignant universitaire, bien que stratège, ne détient pas de méthodes miracles pouvant restructurer la pensée et remédier

---

<sup>2</sup>. FSE, Filière : Licence Études françaises et Éducation, Parcours : Langue, littérature et culture françaises, Module Semestre 5 – Question de littérature / Littérature francophone

instantanément au niveau linguistique à l'heure estimée lacunaire, pour ne pas dire déplorable. Loin d'être défaitiste pourtant, en parfait connaisseur du terrain, il préconise des innovations, pourvu qu'elles œuvrent en synergie avec l'ensemble des instances éducatives. Nous présentons ici l'une d'entre elles, la proposant dans un programme de mise à niveau d'une langue seconde, la langue française en l'occurrence, de même que dans une approche des littératures francophones.

2) À l'exemple de l'Afrique et des autres pays du Maghreb, au Maroc, tout juste a-t-on le temps de transcrire l'oralité, d'instaurer la tradition de la lecture et de percer les arcanes du livre et de l'édition, que l'enseignant se trouve confronté aux nouvelles technologies. Mais plutôt que de voir en celles-ci des concurrentes redoutables à proscrire, ne serait-il pas perspicace de les utiliser à bon escient, d'en faire des alliées de taille auprès des nouvelles générations qui ne jurent que par elles ?

### **I. Au commencement est la lecture**

*Lis !* Premier impératif de l'Humanité. Premier impératif de l'apprenant. Qui ne se souvient pas du retentissement du verbe quand le désigne du doigt le maître d'école, ou le menace la baguette du *fqih* ?

« Il dirigea la pointe du bambou vers le tableau noir : « Eh bien, lis » (Pagnol, 1969, p.31).

« Je décrochai ma planchette et me mis à ânonner les deux ou trois versets qui y étaient écrits » (Séfioui, 1954, p.19).

Qui, comme les romanciers, ne se souvient pas de ses premiers balbutiements dans une langue étrangère autant trouble que troublante ?

« Et en français – sa langue étrangère – le mot est près de la mort, il ne lui manque qu'une seule lettre : concision de sa frappe, une syllabe, extase d'un sanglot retenu. Pourquoi croyait-il que la langue est plus belle, plus terrible pour un étranger ?

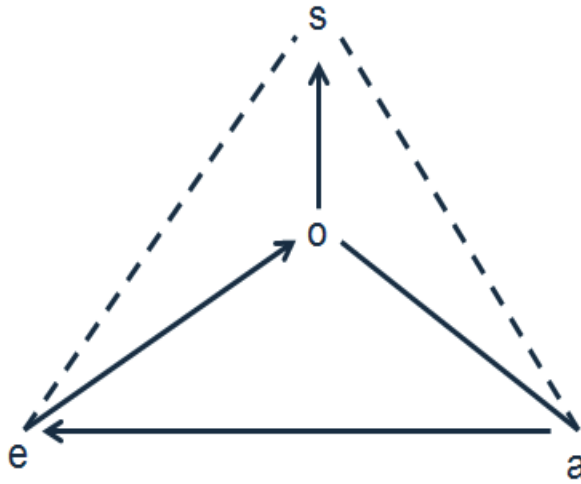
Il se calma d'un coup, lorsqu'apparut le « mot » arabe « kalma » avec son équivalent savant « kalima » (...) » (Khatibi, 1992, p.10).

La lecture est à la base de toute éducation, moderne ou traditionnelle. De sa qualité et des conditions de sa pratique dépend

l'initiation. De tous les verbes, le verbe *lire* est notamment celui qui dans toutes les langues martèle la vie scolaire. Vincent Jouve, étayant les travaux de Gilles Thérien<sup>3</sup>, un ténor de la littérature et de la sémiologie, rappelle que « [l]ire c'est préalablement à toute analyse du contenu, une opération de perception, d'identification et de mémorisation des signes » (Jouve, 1993, p.9). D'une cohésion de phonèmes, l'apprenant passe à une cohésion de monèmes et de sèmes qui, progressivement, le renvoient à des référents de sa culture ou de celle de ses découvertes. Ainsi se développe son « intelligence interculturelle » (Rey, 2017) capable de discerner les amalgames, de dissiper les malentendus et de construire la confiance, condition sine qua non à l'efficacité des échanges, à la socialisation et à « la diversité ethnoculturelle [qui] représente un défi pour toutes les nations démocratiques » (Bouchard, 2012). Dès lors, la lecture se transforme en un premier lieu de rencontres. C'est par son intermédiaire, par celle de *l'œuvre*, en général, qui vise à constituer le *socius*, que l'apprenant s'adapte aux fonctions sociales (Malrieu, Baubion-Broye et Hajjar, 1991, p.165) et « s'inscrit dans les institutions – économiques, pédagogiques, scientifiques, culturelles – selon les incitations qui lui viennent des éducateurs » (Malrieu, Baubion-Broye et Hajjar, 1991, p.165). Philippe Malrieu, Alain Baubion-Broye et Violette Hajjar accompagnent leurs hypothèses d'un schéma qui indique la situation médiane des œuvres dans la socialisation (Malrieu, Baubion-Broye et Hajjar, 1991, p.165)

---

<sup>3</sup>. Docteur en Lettres de l'Université Paris/Nanterre, Professeur à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), fondateur du Groupe de recherche sur la lecture littéraire (GREL) et membre de la Société Royale du Canada



- s : système des institutions et des représentations sociales.
- o : les œuvres.
- a : les initiateurs.
- e : sujet, personne.

### **1. La lecture, carrefour des langues et des cultures**

Partons d'un cas : à peine familière avec l'arabe dialectal, sa seconde langue sociale, voilà que Yamna, élève d'une école primaire d'Azrou, apprend à lire, percevoir, identifier et mémoriser sa première langue de scolarisation ; l'arabe classique. D'abord, sa langue fourche. Elle bute sur des sons qui, pour elle, émettent une musicalité sans être porteurs de sens. La fillette ne saisit pas « les signes l'un après l'autre, mais par « paquets » » (Jouve, 1993, p.9). Elle saute des mots, marque des pauses, confond des syllabes, se laisse aller à des saccades (Jouve, 1993, p.9) puis à quelques dyslexies et, spontanément, de la rencontre aussi soudaine que cocasse de sa langue maternelle et de sa première langue de scolarisation naissent des néologismes. Qu'on se délecte de celui que lui inspire l'illustration d'un poisson accolée au texte à lire : *islmakun*. Le mot n'est pas inventé de toutes pièces. Il est composé du préfixe amazigh mémorisé *islma* (de *islman*) et du suffixe arabe *kun* (de *samakun*) en voie de mémorisation. Sur les bancs de l'école a été créé,

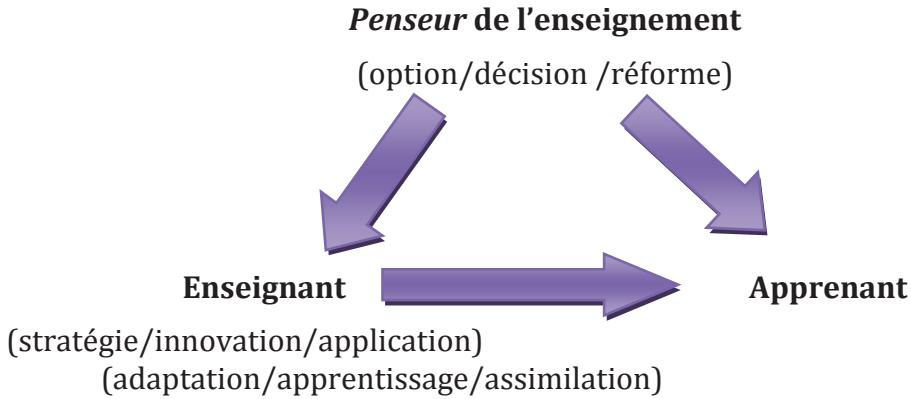
s'il on peut dire, l'« amazara » ; à l'instar du « français » ou de l'« 'arancia » (Chafik, 1984, p.184). C'est « la scénographie des doubles. Un mot : déjà deux : déjà un récit » (Khatibi, 1992, p.11). L'écolière imagine, construit et, mot par mot, façonne l'univers qui élabore sa culture composite. Les mots lui « permettent de prendre de la distance d'avec l'objet une possibilité nouvelle d'associativité, donc de création d'imaginaire [lui] est donnée » (Boumnich, 1997, p.58). L'affaire se corse, cependant l'imaginaire s'élargit et la pensée s'émancipe encore, quand, plus tard, l'enseignement en réplique à l'Histoire en rajoute une couche, soit une troisième strate linguistique ; la langue française. C'est la petite histoire du pique-niqueur de *la Source d'aïn aghbal* (Chafik, 1984, p.184), ou celle du promeneur égaré au cœur du vieux Montréal qui demande son chemin : *le pont Bridge Ikaarvik*<sup>4</sup>. Dans les nations riches de leurs cultures, les langues se côtoient, fusionnent et se combinent naturellement. C'est dire, dans une vision optimiste, qu'à l'étape initiale de l'apprentissage les interférences ne sont à concevoir ni comme un échec, ni comme un drame<sup>5</sup> mais comme une épreuve ordinaire à surmonter sous condition que les chances optimales d'une éclosion<sup>6</sup> soient assurées par un socle pédagogique lui-même garanti par une stabilité linguistique. Or, après un bilan de la situation linguistique, nécessaire à l'évaluation des besoins, « il est difficile d'[en] donner une image stable et figée au Maroc », écrit à juste titre Fouad Laroui, car elle « varie au gré des réformes et contre-réformes qui se succèdent » (Laroui, 2011, p.8). Or, nous ne sommes pas sans le savoir, « [p]arler, lire, écrire, c'est structurer sa pensée individuelle » (Boumnich, 1997, p.58). Or, la structuration de la pensée n'engage pas que l'apprenant. Elle impacte le trio : *penseur* (ou décideur) de l'enseignement / enseignant-stratège / apprenant – celui-ci devant s'adapter (voire se réadapter) aux réformes et stratégies, apprendre et assimiler.

---

<sup>4</sup>. *Ikaarvik* signifie littéralement en inuit : "là où on traverse"

<sup>5</sup>. En référence à l'essai de Fouad Laroui, *Le drame linguistique marocain*, Le Fennec, Casablanca, 2011

<sup>6</sup>. Lire à ce propos les témoignages de Tahar Benjelloun et de Mohammed Nédali recueillis par Fouad Laroui, op.cit, pp.8-9



L'enseignant, dont les prérogatives demeurent principalement la conception et l'application de stratégies novatrices, a toute l'aisance d'agir sur :

- La pratique de la lecture et ses décryptages
- La formation de la pensée (ou sa restructuration)
- Le DP<sup>7</sup>
- Le recours aux nouvelles technologies

## **2. Pour une (re)structuration de la pensée :**

Réformes et contre-réformes ont fait de l'unilinguisme un cheval de bataille au risque de mettre en péril les capacités intellectuelles de l'apprenant aujourd'hui estimé *sans langue* et, par voie de conséquence, mieux formé à la dangerosité de la pensée unique qu'à un esprit d'ouverture, logique et rationnel. « Comment, en effet, éduquer un enfant à qui l'ont dit que ce qu'il apprend [ce qu'il parle] à la maison ne vaut rien ? » (Laroui, 2011, p.98), s'offusque Abderrahim Youssi qui, comme un grand nombre de linguistes, « considère l'imposition de l'arabe classique dans l'enseignement comme responsable de la schizophrénie nationale » (Laroui, 2011, p.98). Et à Abdou Eliman, de renchérir, se rapportant à l'ensemble du Maghreb : « Un bilinguisme constructif repose toujours sur la langue maternelle » (Laroui, 2011, p.101) or, d'après le même chercheur, « l'école apprend surtout à haïr sa langue et dans la foulée cela induit une haine de soi [...] C'est parce que l'enfant voit sa langue minorée, voire ridiculisée qu'il réagit, instinct

<sup>7</sup>. Développement personnel. Un titre culte en psychologie : *Le développement de la personne* de Carl Ransom Rogers, Dunod-InterEditions, Paris, 2005

de survie oblige, par la violence. Dès l'école, il se voit obligé de troquer sa langue native contre une construction savante qui survit essentiellement d'avoir pris l'islam en otage » (Laroui, 2011, pp.100-101). En somme, la performance des langues de scolarisation, l'arabe classique, le français, l'anglais, ou autre, est soutenue par un pilier majeur : la reconnaissance de la langue maternelle indispensable à la mise en confiance de tout apprenant ; en Suisse, l'allemand ou le français, en Belgique, le wallon ou le flamand, au Maghreb, l'amazigh ou l'arabe dialectal, etc. Par ricochet donc, l'éducation de la pensée commence elle aussi par cette reconnaissance qui pousse au déblocage mental, conduit à la mise en place d'un changement des mentalités qui initie à un comportement décomplexé, et authentifie que l'apprentissage des langues impliquant le brassage des cultures n'est aucunement une trahison, ni une hérésie ni une dissidence, mais bien un enrichissement, une valeur ajoutée. « Autant de langues on parle, autant d'hommes on vaut », répétait à ses disciples le calife Ali dont l'esprit éclairé balisait déjà les chemins universels de la culture garante de paix et d'échanges entre les peuples que prône le prophète Muhammad dans un hadîth : « Quiconque apprend la langue d'un peuple profite des bienfaits de ce peuple et s'évite d'avoir à subir ses malfaits »<sup>8</sup>.

## **II. DP et apprentissage**

L'enseignement des langues a connu bien des déboires, perdu en qualité et en crédibilité, il ne peut par conséquent qu'accuser du retard. L'apprenant a accumulé des complexes et avant que n'opère de manière effective la reconnaissance identitaire - étape depuis franchie - sur ses compétences, il faut aussi laisser le temps au temps. Dans l'impatience d'un redressement de la situation, le chercheur universitaire ne signe pas sa défaite. Que préconise-t-il ? En classes supérieures, sur quels exercices peut-il assoir et élaborer ses démarches ? À défaut d'une formation accomplie de l'apprenant, comment peut-il contribuer un tant soit peu, en urgence, à une structuration de sa pensée que l'on sait plus malléable aux premières années de l'apprentissage, tributaire du préscolaire, de l'environnement familial et psycho-social, de l'enseignement primaire et secondaire ? Au regard des paramètres

---

8. الحديث : « من تعلم لغة قوم اتقى شرهم، وجلب خيرهم »



énoncés, à court ou à moyen terme, seule une réparation, une restructuration partielle, reste plausible. Elle consiste :

- 1) Sur un premier volet, en un listing et un démontage des lacunes linguistiques, miroir de la pensée déstructurée, en vue d'organiser en parallèle aux cours du Semestre 1 et 2 des ateliers répartis en deux groupes<sup>9</sup> au moins, les *avancés* et les *intermédiaires* ; même dans le cas extrême où s'imposerait une révision générale de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe de base – applicable à toutes les disciplines
- 2) Sur un second volet, en la reprise de la démarche classique qui apprend à travailler, à lire et à penser de façon méthodique et organisée qui « va du simple au composé, et ainsi de suite » (Cousinet, 1959) – toutes les disciplines, tous semestres confondus.
- 3) Sur un troisième volet en la prise en considération du DP (souvent méjugé, perçu comme subsidiaire ou dérisoire) – toutes disciplines, tous semestres confondus.
- 4) Sur un quatrième volet, enfin, qui va de pair avec le troisième, en l'exploitation des œuvres littéraires et artistiques grâce auxquelles l'apprenant acquiert une autonomie de la pensée – Départements des langues et littératures, tous semestres confondus, avec un approfondissement aux semestres 5 et 6.

### **1. Une connaissance de soi**

C'est sur la littérature, les mythes et les épopées, que les Anciens ont fondé l'humanisme, bâti les soubassements de l'éducation ; l'Histoire, arbitre souverain, a montré leur réussite. Dans l'une des allocutions d'ouverture de la Fondation Léopold Sédar Senghor, prononcée au nom de Léopold Sédar Senghor par son représentant, Idrissa Fall<sup>10</sup>, la polyvalence et les vertus de la littérature écrite sont ainsi déclinées :

« Le livre, n'est pas seulement le véhicule de la qualité esthétique qui forme la sensibilité, pas seulement le véhicule de la vérité scientifique qui permet à l'homme de se rendre maître et possesseur de la nature, selon la formule de Descartes ; le livre c'est aussi le véhicule du savoir-faire technique et technologique qui libère l'homme en mettant entre ses mains, et la nature physique, les instruments

---

<sup>9</sup>. Certains déjà en activité ; le concept étant inscrit dans le cahier des charges

<sup>10</sup>. Directeur général de la Fondation

d'efficacité sur la nature. La littérature, en effet, est bien variée pour la diversité de la vie culturelle : elle est générale, artistique, technique et technologique ; elle est également spirituelle »<sup>11</sup>.

Il ressort en filigrane que la littérature est une connaissance de l'Homme, du *moi*. Qu'est-ce que la connaissance du *moi* ? La question est large. Restreignons-la à l'apprenant. Celui-ci apprend-il à se connaître ? Sait-il se réconcilier avec lui-même jusqu'à « [f]avoriser cette intériorité qui pousse à l'émulation » (Vergely, 2016, p.83), explorer ce *moi* jusqu'à en extraire la quintessence qui constitue son potentiel exploitable ? Les grandes écoles et les universités internationales conscientes de l'importance que revêt le développement personnel, l'y initient, introduisent « la sophrologie, la relaxation et la méditation » (Vergely, 2016, p.83), commencent à créer « une atmosphère harmonieuse qui [le] met en confiance (...) Cette révolution est une nécessité absolue. Autrement, le monde se transformera en un grand hôpital psychiatrique et l'école en une prison pour adolescents » (Vergely, 2016, p.83), affirme Bernard Vergely. Hormis les diverses activités régulièrement organisées à la FSE, un cours de DP (réparti entre plusieurs coaches sur les modules transversaux) a vu le jour dans l'un des Masters<sup>12</sup>. Bien que la tentative reste timide, restreinte aux organisations sportives, il rencontre un franc succès auprès du public étudiant qui en apprécie les séances consacrées au théâtre<sup>13</sup>, aux ateliers d'écriture<sup>14</sup>, à la musicothérapie<sup>15</sup>, aux exercices de gestion du stress, de concentration

---

<sup>11</sup>. *Ethiopiennes* n°54, Littérature, philosophie et art, 2<sup>e</sup> semestre 1991

<sup>12</sup>. Master Gouvernance des Organisations Sportives et Ingénierie de la Formation (coordonnateur : Pr. Adnan Jazouli)

<sup>13</sup>. Conception et encadrement : Pr. Hafida Mderssi (Filière : Licence Études françaises / Master : Gouvernance des Organisations Sportives et Ingénierie de la Formation)

<sup>14</sup>. *Ateliers d'écriture* (conception et encadrement : Pr. Nadia Chafik / Filière : Licence Études françaises), Publication de la FSE – 2012 (textes d'étudiants réunis, sélectionnés par un comité de lecture composés d'enseignants et d'écrivains internes et externes à la FSE)

<sup>15</sup>. CD sélectionnés (par le professeur Nadia Chafik pour le Module : *Développement de la personne et du potentiel humain* / Master Gouvernance des Organisations Sportives et Ingénierie de la Formation) : *Gestion du stress. Un art de vivre* (Éric Tognoni & Michel Dechambly, SACEM) ; *Bien-être par la relaxation guidée* (Natobi & Wa Kan, Ghat Production, 2008) ; *Music to promote sleep* (Hennie Bekker & Gordon Gibson ; scientifically designed by Dr. Lee R. Bartel) ; *Détente/espaces sonores naturels* (André Fertier, Ellébore, 2000) ; *Ronron thérapie* (Véronique Aïache, éditions Trédaniel, 2009)

et de « spiritualité qui s'acquiert dans le silence » (Vergely, 2016, p.82), lui permettant d'atteindre des performances satisfaisantes dans les modules majeurs. Attention toutefois à la confusion que l'on pourrait faire entre la connaissance du *moi* au sens littéraire, philosophique, le recentrage sur soi au sens métaphysique, ou psychothérapeutique, et le narcissisme qui, lui, moins noble, exprime pour ainsi dire un concentré de *misère* humaine.

## **2. Une connaissance de l'autre**

Justement, il est amusant d'entendre un apprenant adulte, dont la pensée a été mal structurée, revendiquer puérilement un héritage familial, matériel ou intellectuel comme le fruit d'un labeur personnel (« *Mes ancêtres sont..., mes ancêtres ont fait...* »). La question est tentante : « *Mais toi, qui es-tu ? Quelle est ton œuvre aussi minime soit-elle ?* ». Se reposer sur les lauriers d'autrui quand bien même ils seraient des patriotes exemplaires, de glorieux aïeux, quel mérite en a-t-on ? L'Histoire n'avancerait pas. Pas plus qu'une histoire de *petite* ou de *grande* famille l'histoire individuelle n'est une connaissance de *soi*. Elle ne le devient et ne l'est que si l'enseignant assiste l'apprenant à la replacer dans le contexte socio-culturel qui, au moyen de codes communs et de la médiation universelle des arts et des lettres, prépare à la rencontre et à l'échange avec *l'autre* dans ce qu'il a de différent ; sa langue et sa culture. Pour ce faire, le choix et la qualité des supports pédagogiques (toile, texte, pièce de théâtre, documentaire, adaptation cinématographique, etc.) restent déterminants ; ils sont une fenêtre sur le vaste monde. Ils véhiculent des courants, des tendances et des idéologies diverses et différentes qui extraient l'apprenant des pièges de l'individualisme, du régionalisme et du chauvinisme lui signifiant qu'il n'existe pas de pensée monolithique, ni de civilisation suprême. Il n'est pas opportun de réitérer ici la sagesse du calife Ali, ni de méditer sur les propos de Saint-Exupéry précédemment cités, qu'il serait d'ailleurs d'à-propos de soumettre à la lecture de l'apprenant.

## **III. Enseignement de la littérature, découverte des cultures. Cas de la littérature francophone**

### **1. Pourquoi ? Comment ?**

Ce n'est pas un hasard si les universités anglo-saxonnes, véritable *melting pot* dont les slogans *Who're the best*, ou *We can do it*, font la solidarité, sont classées premières au monde (Ané<sup>2017</sup>). Elles

doivent leur performance, entre autres, au respect de la diversité, à la mise en confiance et à la quête du bien-être auxquels contribuent, au même titre que les autres disciplines, voire davantage, la littérature et les arts (ailleurs moins encensés que les sciences). Arrêtons-nous sur la littérature francophone qui permet une lecture simultanée de *l'autre* et de soi. Consacrons-nous ici, sommairement, à son enseignement et commençons par celle dite du terroir, puisque connaître *l'autre* c'est d'abord se connaître soi-même. Par la force des choses, le concours de l'Histoire et des circonstances personnelles, les écrivains marocains de la première génération ont écrit en français, découvert la culture française et contribué, malgré eux, à la genèse du monde francophone. La langue française a d'abord été leur langue d'*aliénation*, puis leur *bi-langue*, leur *bi-amour*, la langue des fantaisies et des transgressions qui brise les tabous, contourne le sacré, pour devenir au final la langue de leur libre-pensée, celle d'un choix délibéré qui alors sera transmis sans plus d'a-priori aux générations d'écrivains suivantes ; les blessures de l'Histoire s'étant depuis refermées. Le programme national du secondaire n'est pas en manque de romans marocains d'expression française. Il n'est pas un candidat qui, à l'entretien du concours d'accès à la FSE, ne se targue pas en effet d'avoir *lu* au moins et apprécié *La boîte à merveilles* de Séfrioui et *Il était une fois un couple heureux* de Khaïr Eddine. En classes universitaires, amorcer avec l'apprenant la lecture de textes courts ou d'œuvres intégrales portant sur un espace-temps auquel il appartient, avant de l'engager dans la lecture des œuvres françaises classiques, ne peut, manifestement, que garantir des résultats probants. Premièrement, la littérature marocaine sollicite sa mémoire individuelle qui le relie à la mémoire collective laquelle lui atteste son appartenance à un groupe et à un environnement. Deuxièmement, elle lui permet l'ancrage d'un processus d'identification grâce auquel il recouvre des repères culturels familiers, se reconnaît dans le destinataire (Jouve, 1993, p.25), voit en Séfrioui et Khaïr Eddine des complices dont il partage les affinités socio-culturelles et, collatéralement, un vécu familial ou individuel qui pourrait être sien. À ce propos, Annie Rouxel avance que « (...) la mémoire est d'une certaine manière synonyme de culture. Si comme on l'a vu, on ne peut l'assimiler à une immense bibliothèque, elle représente la possibilité de faire surgir au moment opportun certaines références qui sont celles d'un patrimoine que l'individu partage avec une communauté » (Rouxel, 1996, p.35). On comprendra alors pourquoi, à une finalité pédagogique, il est primordial d'accorder une place privilégiée au patrimoine du Maroc, à son histoire, ses littératures et ses cultures. Il n'est pas une

université au monde qui, d'ailleurs, ne s'investit pas dans la mise en valeur de la culture de son pays à fortiori si celle-ci a la chance d'être plurielle.

Si l'humanisme répond en partie au *Pourquoi* enseigner la littérature ? Reste à savoir *comment* l'enseigner ? D'ici ou d'ailleurs, comment lire la littérature ? C'est ce *comment* que l'enseignant s'exerce assidûment à expliciter et à améliorer, parfois à son insu. Jusqu'au baccalauréat l'apprenant *lit, articule, imagine, déforme, identifie et comprend*. En classes universitaires, les maîtres-mots deviennent : *maîtriser, interpréter, analyser, argumenter, et développer* des idées pertinentes au même titre qu'un esprit critique et qu'une liberté de penser (qui ne porterait pas atteinte à *l'autre*). Pour satisfaire ces ambitions, déjà exhaustives, il n'existe pas une méthode, mais des méthodes qui s'inventent, se calquent l'une sur l'autre, s'éloignent l'une de l'autre, s'adaptent à l'apprenant, au ponctuel, au court ou au long terme, pour peu que soit démontée la pensée étriquée, que soient réparées les insuffisances linguistiques si elles sont estimées telles quelles. Mais en faveur du *comment* ne perdons pas de vue l'objectif premier : le (ré)apprentissage de la lecture et son réajustement aux contextes conjoncturels si, en outre, la menace plane au-dessus de la science et de la culture.

## **2. Littérature et culture francophone**

La lecture demeure l'exercice idéal à l'apprentissage et aux exercices de découverte et d'ouverture sur *l'autre*. Elle recèle de multiples facettes (Jouve, 1993, p.9) qui font d'elle une « activité, complexe, plurielle, qui se développe dans plusieurs directions » (Jouve, 1993, p.9), selon « un processus à cinq dimensions » (Jouve, 1993, p.9). De ce processus<sup>16</sup>, nous retenons les dimensions cognitives, affectives et argumentatives, points d'appui fondamentaux à la littérature, et à la maîtrise d'une langue. Avant d'entreprendre la lecture des œuvres, nous entamons expressément le module *Question de littérature : Littérature francophone* par un aperçu rétrospectif de la langue française (officialisation, dates importantes, dictionnaire, Académie, etc.), un détour obligé sans lequel le b.a.-ba de la francophonie et ses généralités (cartographie, histoire, répartition linguistique, conseil organismes, etc.) ne trouveraient pas leur sens. Nous différons l'étude des œuvres

---

<sup>16</sup>. Neurophysiologique, cognitif, affectif, argumentatif, symbolique.

africaines<sup>17</sup> attenantes à la littérature marocaine qui, en parallèle, couvre un module à part entière, pour prendre pour modèles les littératures et les cultures francophones européennes ou géographiquement plus éloignées (canadienne, insulaires, etc.) dont nous détaillons l'histoire, les croyances, les us et coutumes, etc. L'un de nos apports est de dispenser quelques *leçons de curiosité* sur la langue française telle qu'elle est parlée ailleurs, de montrer que de par le globe les littératures francophones se sont éloignées de la langue standard qu'elles se sont paradoxalement *appropriée* avant de l'adapter aux couleurs locales :

« - Ouais... réfléchit tout haut Didace, avant d'acquiescer, à cette saison icitte, il est grandement tard pour prendre un engagé. La terre commence à être déguenillée » (Guèvremont 1990, p.22).

« *L'oustad* Abbas a maintenant une situation bien assise, il est temps qu'il *complète sa religion* » (Laroui, 2009, p.11).

Grâce à l'audiovisuel, nous familiarisons ensuite l'apprenant avec les différents accents et les vocabulaires, avec le saguenéen avant le montréalais, le méridional avant le parisien, cela en préambule, par exemple, à des lectures et à des visionnages de films et de pièces de théâtre<sup>18</sup>. Si les traductions littérales de l'arabe au français l'amuse, ou si le joul, le vocabulaire populaire et l'accent québécois provoquent ses plaisanteries, ce n'est pas sans lui rappeler l'invention de la petite écolière d'Azrou et, par elle interposée, ses propres interférences linguistiques et ses imperfections phonétiques qu'il doit aux vocables maternels ou à l'influence de l'un de ses enseignants du primaire (*r* roulé, prononciation de [il] au lieu de [elle], de [ت] au lieu de [t] etc.). Pour le ré-initier à la langue française standard, l'y ramener plus tard avec succès, l'enjeu est à la fois de : 1. Lui ouvrir l'horizon des cultures francophones et leurs variantes linguistiques. 2. Le dégager de toute forme de complexes sur lesquels alors il devra agir et travailler dans un esprit constructif ; ce que, *step by step*, l'école nord-américaine réussit

---

<sup>17</sup>. Parmi les ouvrages proposés à la lecture : Fatou Diome, *Le ventre de l'Atlantique*, Éditions Anne Carrière, Paris, 2003 ; Camara Laye, *L'enfant noir*, Plon, Paris, 1976 ; Cheikh Hamidou Kane, *L'aventure ambiguë*, Julliard, Paris, 1961

<sup>18</sup>. Amélie Nothomb, *Stupeurs et tremblements* Albin Michel, Paris, 1999 (roman à tendance autobiographique que nous avons choisi pour son approche de l'interculturalité et programmé, par ailleurs, dans le module *Lire, Analyser, Échanger* du Master Gouvernance, Gestion des Ressources Humaines et Ingénierie des Compétences - coordonnateur : Pr. M. Guédira); Daï Sijie, *Balzac et la petite tailleuse chinoise*, Gallimard, Paris, 2000 ; *Les belles-sœurs*, Leméac, Montréal, 2007; (comédie dramatique en deux actes) / adaptation d'Éric Assous (octobre 2009)

parfaitement sans soucier au départ du détail du *french accent* à préserver que déplorent les natifs français dans l'apprentissage de l'anglais<sup>19</sup>. La curiosité de l'apprenant, que nous stimulons par ce que nous appellerons les *faire-diversions*, aboutit forcément à la *découverte*. Au moyen de la lecture et d'une langue en partage aux subtilités abondantes et variées, auxquelles nous n'avons pas fini de le sensibiliser, nous lui présentons des littératures et des cultures différentes, lui montrant qu'aucune n'est *la meilleure*, que toutes présentent des particularités intéressantes qui font le mérite de recherches et d'études de grande envergure. C'est alors seulement que nous le rapprochons étroitement de la langue française standard, prioritaire dans son cursus. Non pas que les littératures francophones ne soient qu'un long préliminaire, qu'un prétexte. Au contraire, elles déploient des ramifications qui en elles rassemblent les atouts revendiqués par la pensée ouverte à *l'autre*, aux spécificités qu'il représente, à la remédiation linguistique et à la médiation culturelle. En ce sens, les manifestations culturelles ainsi que les conférences<sup>20</sup> qu'organise chaque année la FSE suppléent l'enseignant dans son investissement.

#### **IV. La technologie au service de la littérature**

##### **1. L'apprentissage en images**

Il n'est pas excessif de qualifier la lecture de *parcours du combattant*, autant pour l'apprenant que l'enseignant dont les objectifs s'étendent à plus d'un niveau : phonétique, syntaxique, sémantique, etc. Comme dans toute société où la tradition littéraire est initialement orale, la lecture est plus qu'une épreuve, en effet. Confrontée à la technologie qui, moins onéreuse que le livre, défie toute concurrence en accessibilité et en rapidité, elle connaît un recul affirmé avant même de s'être ancrée dans les traditions. Pourtant on en est encore à exiger de l'apprenant, en phase de rédaction de mémoires ou de projets de fin d'études par exemple, de réduire sa *webographie*, de lire davantage les versions sur papier, sachant pertinemment qu'on n'est plus en mesure

---

<sup>19</sup>. Voir à ce propos l'article de Sophie Mazet, *Vers la fin du french accent ?* Dans *Quel enseignement pour nos enfants ? Comprendre les enjeux de l'école* (sous la direction d'Éric Fottorino), op.cit., p.76

<sup>20</sup>. Pour ne mentionner que les plus récentes, sans verser dans l'exhaustivité : le colloque *Maroc, terre d'exil*, sur l'initiative du professeur Nadia Sabri (mars 2016), et les rencontres régulières avec des auteurs et des artistes nationaux et internationaux parmi lesquels la romancière et l'artiste-peintre belges, Pascale Toussaint et Jacques Richard (octobre/novembre 2017)

de contrôler cette pratique en raison de la multitude des PDF référencés disponibles sur les sites électroniques. Le livre disparaîtra ? Ne disparaîtra pas ? Telles sont les questions qui soulèvent bien des polémiques. Il est évident que le jour viendra où l'enseignant n'aspirera plus qu'à la sauvegarde de la littérature et de sa lecture, peu importe sa qualité fragmentaire ou le support pour lequel on optera ; le livre broché ou numérique. Le combat le plus efficace que l'enseignant puisse mener aujourd'hui est celui qui s'accorde avec le temps de l'apprenant car manifestement « un changement complet de la vision du monde est en train de se produire. Ceux qui sont chargés d'enseigner aux enfants ont à l'esprit un monde autre que celui de ceux auxquels ils s'adressent », souligne Michel Serres (Serres, 2016, p.8). À l'heure où l'enseignement se dispense à distance, il est propice de croire en la généralisation du numérique. Au lieu de rivaliser avec lui en vain, il est avantageux de l'allier à l'éducation, comme les sciences pures se sont alliées à la technologie depuis la révolution industrielle. Cette alliance qui maintiendrait la littérature dans la voie de la modernité et de la pérennité lui adjoindrait, de surcroît, une paralittérature visuelle et auditive qui accroîtrait et renforcerait ses virtualités. Avant de puiser sa source dans le concept de la mimésis introduit par Platon, développé par Socrate, avant même les mythes et les épopées, la littérature n'est-elle pas une Dame de Brassempouy, une peinture rupestre de Lascaux ? N'est-ce pas au contact de la représentation que dans ses tâtonnements l'écolier affiche son aptitude à l'apprentissage des langues et à l'adoption d'autres cultures ? Qui ne se souvient pas, cette fois, avec bonheur, du tableau noir, ou de feutre, sur lequel se côtoient le référent et son référé, l'image et le mot ? Si ce n'est du vinyle tournant sur un vieux magnétophone qui livre une chanson éducative et, de ses notes, construit une pensée ouverte sur l'ici et l'ailleurs ?

Le contact humain et émotionnel que représente l'enseignant est l'unique atout que lui laissent encore les télécommunications lesquelles suscitent des interrogations sur l'utilité de sa présence physique dans la transmission du savoir. Ce relationnel qu'il entretient avec son auditoire est toute sa force ; la seule sur laquelle il puisse encore compter dans sa marge de manœuvre. Plus que jamais, mais jusqu'à une certaine mesure, il est appelé à se transformer, en un « personnage de spectacle » en constante créativité. Toutefois ni gestuel, ni mimique, ni humour, ni métaphores insolites n'agrémenteront assez son enseignement de façon à en faire un divertissement plaisant, non



contraignant. Aujourd'hui, la tolérance est de zéro ; plus de place à l'austérité, à la voix monocorde résonnant dans le silence monacal d'un amphithéâtre. Plus désormais qu'une alternative : se convertir au culte des générations nouvelles, composer avec la machine, répondre à des attentes qui se mesurent à l'engouement que l'apprenant porte à l'audiovisuel, au nombre d'heures qu'il passe sur les ordinateurs, les tablettes, les téléphones, etc.

## **2. Mémoire auditive et visuelle**

L'enseignant l'a expérimenté à titre personnel, l'apprentissage passe par un travail de mémorisation avant celui de la réflexion et de l'argumentation. Nous isolons ici la mémoire auditive et visuelle, l'écoute et l'observation en permanence exigées de l'interlocuteur. Des études entreprises par d'éminents scientifiques s'accordent à dire que les efforts cognitifs s'amointrissent considérablement au-delà de deux heures, le cortex préfrontal nécessitant de se mettre en "mode recharge" à intervalle régulier. Raison pour laquelle le volume horaire accordé à une séance de cours excède rarement ce timing de deux heures. Les cours dispensés dans les collèges américains, eux, ne dépassant pas une heure vingt minutes ; ce qui maintiendrait la concentration à son optimum. Quant à l'interclasse ou à la récréation, du latin *recreatio*, étymologiquement « rétablissement » ou « réconfort », elle est, au sens premier comme au sens second, un "rafraîchissement" incontournable, une préparation à la réception d'une nouvelle instruction. Prosaïquement, elle est comparable au petit copeau de gingembre frais proposé entre les mets asiatiques - servant à couper le goût et à régénérer le palais - en lequel le consommateur non avisé, n'en apercevant que l'aspect décoratif, ne voit aucune utilité. Il n'en apprécie pas la saveur et, subséquentement, ne saisit pas les nuances des gustations pour s'en imprégner généreusement comme il se doit. L'analogie aussi surprenante soit-elle n'est aucunement aberrante. La qualité des connaissances résulte des conditions de leur transmission, de leur réception et de leur assimilation.

Sachant que, d'une part, les mises en scène théâtrales de l'enseignant ne sauraient suffire et que, d'autre part, le cours magistral est inéluctable, comment assister l'apprenant dans l'ingestion du savoir sans le saturer ni perdre son attention qu'il lui faut de plus canaliser ? Il n'est pas rare qu'à défaut d'une pause nous partagions un cours d'une durée de trois heures en deux séances d'une heure trente chacune ;

l'une que nous réservons au cours magistral, l'autre aux exercices d'application, ou aux séquences complémentaires menées au moyen de la technologie et du numérique : lecture, projection, exposé qui maintiennent l'apprenant actif et le mobilisent, surtout si la responsabilité lui en est confiée. De même que les documentaires sur l'Histoire et la culture d'un pays francophone nous relayent, les adaptations cinématographiques des romans<sup>21</sup> mis à l'étude créent des débats, les animent et les élargissent puisque, rappelons-le, l'une des motivations étant de convier l'auditoire à percevoir la multiplicité des points de vue qui, avec de fortes chances, au moyen de l'argumentation, l'écarterait des dangers de la pensée hermétique. Œuvres d'art commentées par la voix d'un historien ou d'un critique d'art, séances de diction et de prononciation dirigées par un phonéticien, initiation à une langue, sont autant d'animations parallèles qu'offrent en partage un site web, un CD ou une vidéo. Bien en prenne à l'enseignant qui expérimente l'audiovisuel de constater son efficacité au détriment des méthodes traditionnelles. « Les vidéos avec des animations sont plus efficaces », le confirme Fabienne Cazassus (Cazassus, 2016, p.72), non sans ajouter : « Il faut se rendre compte que les élèves ont changé et apprennent différemment avec les nouvelles technologies » (Cazassus, 2016, p.72). Nous n'avons pas inventé la boîte à images et ne sommes pas les premiers à en louer l'aspect ludique. Qu'à cela ne tienne si elle fait de nous plus des encadrants, des *facilitateurs*<sup>22</sup>, que des professeurs qui, le clament certains, bientôt ne serviraient à rien (Cazassus, 2016, p.73). Tant que le patient ne saura se passer du praticien pour établir un diagnostic, *lire* un cliché, *interpréter* avec assez de recul des résultats d'analyses pour *pallier* à des carences, soyons à l'apprenant ce praticien. Certes, nous disposons aujourd'hui d'une panoplie d'outils d'information, mais il ne s'agit pas non plus de laisser l'apprenant livré à lui-même, comme s'en inquiète Bertrand Vergely (Vergely, 2016, p.82).

La portée de l'image et ses problématiques (la fidélité du récit adapté à l'écran, le hors contexte, la puissance et les limites du mot, l'imaginaire, etc.), alimentent la littérature qui, ne s'essoufflant jamais,

---

<sup>21</sup>. *Le survenant*, un film d'Erik Canuel, d'après le roman de Germaine Guévremont (138 mns) ; *L'enfant noir*, un film de Laurent Chevallier d'après le roman de Camara Laye (92mns) ; *Stupeur et tremblements*, un film d'Alain Corneau d'après le roman d'Amélie Nothomb (107 mns) ; *Balzac et la petite tailleuse chinoise*, un film de Daï Sijie (106 mns) d'après le roman de Daï Sijie.

<sup>22</sup>. Emprunté aux pédagogues de l'école canadienne, le terme a été introduit à la FSE par le professeur Safia Akouri.

se vivifie au contact des écrivains qui la réinventent, et des enseignants supposés en réinventer les outils et les méthodes d'apprentissage jetant les passerelles entre elle et d'autres disciplines. Sans vouloir heurter le corps professoral auquel nous appartenons, nous avons sciemment employé le restrictif *supposés*. S'il va sans dire qu'au long de notre réflexion nous faisons référence à l'enseignant-stratège averti, en quête d'éclairage constant, à celui dont le devoir est d'irradier de son savoir, d'éduquer la pensée à la performance et à l'acceptation de la différence, certains critiques en revanche émettent bien des réserves à l'égard des décideurs politiques et de la déontologie de l'éducateur. Ils remettent sévèrement en cause l'éducation des adultes en général, en appellent à la démocratisation de l'enseignement, au rétablissement d'un encadrement moral, spirituel et politique à tous les niveaux du corps social (Vergely, 2016, p.82). Laurent Greilsamer se questionne : « Finira-t-on un jour par s'intéresser à l'éducation des adultes ? Comprendre que l'urgence est là ? C'est peu probable car nous ne voulons rien entendre : ce sont nos enfants qu'il faut élever, dresser, éduquer. Terrible obsession qui nous permet d'éviter les bonnes questions. Sommes-nous compétents ? Avons-nous seulement réfléchi à ce qu'il faut transmettre et comment ? (...) Nous sommes ainsi ! Obstinés à élever nos enfants, dépourvus de formation, très désireux de leur en donner une. Cherchez l'erreur... » (Greilsamer, 2016, p.47).

Au Maroc, l'enseignement de la littérature francophone est en première ligne favorable au perfectionnement linguistique, au plurilinguisme et à la pensée ouverte sur la diversité et l'échange culturel essentiel au havre de paix auquel toute nation aspire en cette ère où, malencontreusement, les esprits mal formés basculent vers l'obscurantisme. Mais la qualité d'un enseignement, en général, ne tient ni de la discipline, ni de la langue enseignée ; ni de la théologie, ni de la littérature, ni de l'arabe classique, ni du français. Elle relève de l'expertise des acquis et des besoins, de l'éducation de la pensée, du réapprentissage de la *lecture* par des stratégies innovantes, et de la place raisonnablement faite à la technologie. Dans un prisme plus large, elle est liée à la synergie sociétale, à la volonté des politiques à se départir d'incohérences et du double langage, et aux moyens qu'on veut bien y investir tant sur le plan humain que matériel. Parmi ces moyens, des dispositifs concordant à l'actualité, des supports et des instruments de travail modernes généralisés (dont les utilisateurs seront responsables et responsabilisés), une conception de manuels scolaires adéquats, illustrés, non tronqués, des briefings réguliers et des sessions de recyclage continues des enseignants du primaire et du secondaire,

des ateliers de développement personnel ouverts à tous, mais avant tout un reformatage des mentalités à grande échelle via les média, la production artistique, les congrès éducatifs et pédagogiques.

## **Bibliographie**

- Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme. Un point de vue québécois*. Montréal : Boréal.
- Boumnich, D. (1997). *Apprendre à penser*. Rabat : Al mataf Attarbaoui.
- Cazassus, F., *Des classes inversées*, Greilsamer, L., *Cherchez l'erreur...*, Mazet, S., *Vers la fin du french accent ?*, Serres, M., *Le professeur devra transformer l'information en connaissance*, Vergely, B., *On leur apprend à respirer et ils vont beaucoup mieux*, dans *Quel enseignement pour nos enfants ? Comprendre les enjeux de l'école* (collectif hors-série sous la direction d'Éric Fottorino. (2016). Paris : Éditions Philippe Rey.
- Chafik, M. (juin 1984). *Le substrat berbère de la culture maghrébine*, dans *Französisch heute : « Langue française et pluralité au Maghreb »* (collectif numéro spécial sous la direction d'Ahmed Moatassime). Frankfurt : V. M. Diesterweg.
- Citton, Y. (2007). *Lire, Interpréter, Actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Amsterdam.
- Cousinet, R. (1959). *Pédagogie de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Dufays, J-L., Gemenne, L., D., Ledur. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- Fall, I. (2<sup>e</sup> semestre 1991). *Allocution d'ouverture* (Fondation Léopold Sédar Senghor.), dans *Revue Ethiopiques Littérature, philosophie et art* (n°54).
- Guèvremont, G. (1990). *Le survenant*. Montréal : Bibliothèque Québécoise.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.
- Khatibi, A. (1992). *Amour bilingue*. Casablanca : Eddif.
- Laroui, F. (2009). *Le jour où Malika ne s'est pas mariée*. Paris : Julliard.
- Laroui, F. (2011). *Le drame linguistique marocain*. Casablanca : Le Fennec.
- Malrieu, P., Baubion-Broye, A., Hajjar, V. (1991). *Le rôle des œuvres dans la socialisation de l'enfant et de l'adolescent*, dans *La socialisation de*

*l'enfance à l'adolescence* (collectif sous la direction de Hanna Malewska-Peyre et Pierre Tap). Paris : PUF.

- Pagnol, M. (1969). *La gloire de mon père*. Paris : Livre de poche.
- Rey, D. (2017). *Management et communication interculturels*. Paris : Afnor Éditions.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Presses Universitaires de Rennes.
- Séfrioui, A. (1954). *La boîte à merveilles*. Paris : Seuil.

### **Webographie :**

Ané,C.(2017).LEMONDE.Consultéle03/01/15,2017,sur<http://www.lemonde.fr/campus/article/2017/03/08/classement-mondial-2017-des-universites-par-discipline>.