

## LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AU SECONDAIRE QUALIFIANT AU MAROC : ENJEUX ET CONTRAINTES

### LITERATURE IN CLASS OF FRENCH FOREIGN LANGUAGE QUALIFYING SECONDARY IN MOROCCO: CHALLENGES AND CONSTRAINTS

SAMLAK Noureddine

Faculté de langue arabe, Université Cadi Ayyad, Marrakech /Maroc  
nourdoo@hotmail.com

**Résumé :** *L'intégration des œuvres littéraires au secondaire qualifiant au Maroc présente des problèmes sur plusieurs niveaux. Afin d'élucider ce phénomène, nous avons adopté la méthode qualitative par observation des cours de français de première année au lycée Khaouarizmi à Marrakech. Cette étude a pour but de tester le degré d'efficacité de cette nouvelle politique éducative dans l'apprentissage du français, et de dévoiler les différentes contraintes qui se présentent lors de ce processus et qui entravent souvent la mission des enseignants. Pour collecter les données, nous avons recouru aux grilles d'observation en plus de quelques copies de productions écrites des apprenants et des projets de classe de leurs encadrants. L'enquête menée a montré clairement les difficultés de maîtrise du français et les répercussions néfastes qu'elles engendrent lors de l'analyse des œuvres (littérature classique ou littérature maghrébine d'expression française). Celles-ci contribuent généralement au progrès des élèves malgré les critiques qu'elles suscitent à ce propos.*

**Mots-clés :** *Apprentissage, français, littérature, qualifiant, secondaire.*

**Abstract:** *The integration of literary works in high school qualifying in Morocco presents problems on several levels. In order to elucidate this phenomenon, we adopted the qualitative method by observing first-year French classes at Khaouarizmi High School in Marrakech. This study aims to test the degree of effectiveness of this new educational policy in learning French, and to reveal the various constraints that arise during this process and that often hinder the mission of teachers. To collect the data, we used the observation grids in addition to some copies of written productions of the learners and class projects of their supervisors. The survey showed clearly the difficulties of mastering French and the harmful repercussions they engender when analyzing works (classical literature or French-speaking Maghreb literature). These generally contribute to student progress despite the criticisms they raise in this regard.*

**Keywords:** *Learning, french, literature, qualifying, secondary.*

\* \* \*

Avec la politique d'arabisation adoptée par le Maroc au lendemain de l'indépendance en 1956, le statut du français a connu une régression marquante dans le système éducatif du pays au primaire, au collège et au lycée. Cette opération qui a eu lieu entre 1980 et 1990, avait pour rôle « d'élaborer une restauration légitime de la langue arabe, dite moderne, qui en avait été écartée du fait de la colonisation » (Tamesna, 2004 : 5). La langue française devient alors une langue seconde ou étrangère toujours enseignée dans l'ensemble des niveaux scolaires, mais qui connaît, désormais, plusieurs défaillances à cause des politiques pédagogiques adoptées depuis cette période. Par ailleurs, le français a conservé son statut de langue véhiculaire de la technique et de la science aux études

supérieures, ce qui a provoqué un déphasage linguistique entre le secondaire et l'université (Messaoudi, 2013 : 116). Dans le but de dépasser ces contraintes problèmes, le Ministère de l'éducation nationale a pris, ces dernières décennies, un certain nombre de décisions. Celles-ci se traduisent par la création progressive des filières du BIOF (Baccalauréat International Option Français) au collège et au lycée en plus de l'intégration des œuvres de la littérature française au secondaire qualifiant, où les élèves de toutes les filières de première année, sont obligés de passer des épreuves écrites en analyse littéraire dans le cadre de l'examen global du baccalauréat.

La présente étude a pour objectif de montrer, de manière concrète, les problèmes du français des élèves du secondaire qualifiant à travers l'étude d'un corpus collecté en classe du français à la délégation de Marrakech. Pour ce faire, plusieurs questions se posent : Quelle est la nature des défaillances linguistiques des apprenants en matière de langue française ? Quel est l'impact de celles-ci sur l'analyse des œuvres ? Comment les enseignants procèdent-ils pour dépasser ce phénomène ? Et quel est l'apport de l'étude littéraire pour la maîtrise de la langue ?

## 1. Méthode

### 1.1 Présentation du dispositif de recherche

Nous avons ciblé les apprenants de deux classes de première année du lycée Khaouarizmi à Marrakech qui sont au nombre de 125 élèves. Ceux-ci sont inscrits dans la filière sciences expérimentales et se répartissent en quatre classes encadrées par deux professeurs de français. Le choix de ce niveau se justifie par l'épreuve régionale obligatoire de fin d'année qui contient le français, l'arabe, l'éducation islamique et la philosophie et que les étudiants doivent réussir quelle que soit la filière (scientifique, technique ou littéraire) car elle fait partie de l'examen certificatif du baccalauréat. Le programme du français s'articule autour de trois œuvres intégrales : un roman de littérature maghrébine d'expression française *La Boîte à Merveilles* d'Ahmed Sefrioui et deux ouvrages de littérature française (des classiques) : *Le Dernier Jour d'un Condamné* de Victor Hugo et *Antigone* de Jean Anouilh. Chaque groupe d'élèves bénéficie de quatre heures de français par semaine qui englobent des activités visant les quatre compétences : l'analyse de texte, la langue, les travaux encadrés et la production écrite. Selon les orientations pédagogiques du Ministère de l'éducation nationale, les enseignants sont amenés à adapter le contenu des œuvres intégrales au niveau des élèves et l'exploiter en vue d'assurer les cours des autres activités. Pour cette raison, ils devraient préparer leurs projets pédagogiques au début de l'année afin de prévoir le cadre général du déroulement du travail.

### 1.2 Méthodologie du travail

Pour collecter les données, nous avons recouru à la méthode qualitative par observation participante en assistant aux cours de français afin de comprendre le déroulement de la leçon et souligner, par conséquent, les lacunes écrites et orales des apprenants. Nous avons réalisé une vingtaine d'heures d'observation qui se répartissent sur quatre semaines. Nous avons recouru aussi aux copies d'évaluation de productions écrites des élèves dont les sujets étaient relatifs aux thématiques des œuvres intégrales. Pour inventorier les informations, nous avons utilisé un dictaphone pour enregistrer les échanges oraux en classe en plus d'une grille d'observation pour les activités écrites et orales relatives aux

œuvres étudiées. Pour la transcription phonétique de l'oral, nous nous sommes référés à l'Alphabet phonétique international (API) pour les sons français et aux travaux de Messaoudi (1993 : 9) pour compléter les sons de l'arabe marocain. Nous proposons, ci-dessous, cette grille pour une séance d'activité orale du premier module intitulé : « analyse d'un roman autobiographique ».

Tableau 1 : Grille d'observation 1

	Paramètres	Observations
<b>Situation</b>	Lieu	Lycée Khaouarizmi
	Classe	1 <sup>ère</sup> année sciences 1
	Matière	Français
	Date et heure	18 /09/2018 à 8h00
<b>Activité</b>	Titre	Exposé/ débat : « les caractéristiques de la littérature maghrébine d'expression française ».
	Type d'activité	Orale
	Thème de l'activité	Le roman autobiographique
	Durée	02h00
<b>Intervenants dans l'activité</b>	Nombre d'élèves	35
	Le sexe	26 F et 9 G
<b>Déroulement de l'activité</b>	Planification des cours	Présentation, explication, discussion, débat.
	Méthodologie utilisée	Approche par compétences
	Objectifs pédagogiques et compétence travaillée	L'élève doit être capable de présenter une partie du paratexte du roman autobiographique d'Ahmed Sefrioui relative aux caractéristiques de ce type d'écriture.
	Supports	Data show, roman, papiers, etc.
	Techniques utilisées	Discussion/ débat
	Comportements des étudiants	Réticence, manque de participation sauf pour quelques élèves qui monopolisent la parole malgré l'effort fourni par l'enseignant.
	Evaluation	<p><u>Contenu</u> :</p> Respect de la consigne de l'enseignant ,maîtrise moyenne du sujet, plan riche et global, etc. <p><u>Forme : erreurs de langue</u></p> Morphosyntaxe : « je compris », « cette exposé », etc. Orthographe : « roman autobiographie », etc. Ponctuation : absence de « ? » des questions du plan Phonétique : passage du [y] à [i] (utiliser/ [itilize]) Lexique/ sémantique : dérivations erronées (travaillement, marquage, etc.)

## 2. Résultats et discussion

### 2.1 Résultats de l'analyse du corpus

Le corpus est constitué essentiellement de mots et expressions collectées lors des échanges communicatifs à l'écrit et à l'oral aux cours du français. Ce que nous avons remarqué ce sont les erreurs commises par les apprenants lors des productions écrites et des interventions orales, ce qui montre leurs défaillances linguistiques. Afin de normaliser la correction des données et codifier les erreurs relevées, nous avons utilisé la grille proposée par Conrad Bureau (1985) citée par (El Amrani, 2013 : 53). Les erreurs sont mentionnées en italique entre guillemets suivies de leurs corrections en écriture simple entre parenthèse. Nous avons choisi comme exemple quelques erreurs concernant le premier module (*La Boîte à Merveilles*) sur le plan morphosyntaxique, phonétique et lexico-sémantique.

#### 2.1.1 Les erreurs morphosyntaxiques

**Accord dans le GN :** « *roman autobiographie* » (roman autobiographique), « *culture traditionnel* » (culture traditionnelle), « *lexiques générales* » (lexiques généraux), « *production écrit* » (production écrite), « *littérature maghrébin* » (littérature maghrébine), « *architecture traditionnel* » (architecture traditionnelle), « *cette première exposé* » (ce premier exposé), etc.

**Négation :** Forme restreinte : « *j'ai pas compris* » (je n'ai pas compris), « *parle pas bien* » (il ne parle pas bien). Redondance : « *il n'a pas donné jamais de plan* » (il n'a jamais donné de plan), « *l'auteur ne connaît pas non plus le fait* » (l'auteur ne reconnaît plus le fait) etc.

**Accord sujet-verbe :** « *les écrivains est marqué la littérature* » (les écrivains ont marqué la littérature), « *les marocains ne sait pas la valeur de littérature* » (les marocains ne savent pas la valeur de la littérature), etc.

**Emploi des temps et modes :** « *la semaine prochaine était...* » (la semaine prochaine sera), « *l'auteur veut expliqué* » (l'auteur veut expliquer), « *il ne veut pas qu'il s'ouvrira sur l'autre* » (il ne veut pas qu'il s'ouvre sur l'autre), etc.

**Emploi des auxiliaires :** « *il est commencé à écrire* » (il a commencé à écrire), « *les français sont bien compris que...* » (les français ont bien compris), « *je n'ai pas bien préparé pour aujourd'hui* » (je ne me suis pas bien préparé pour aujourd'hui), etc.

**Accord du participe passé :** « *les auteurs sont formé* » (les auteurs sont formés), « *la classe est équipé* » (la classe est équipée), « *les cours sont déroulé* » (les cours se sont déroulés), « *le travail est fais* » (le travail est fait), etc.

**Barbarisme de conjugaison :** « *ils parle bien la langue française* » (ils parlent bien la langue française), « *la colonisation touchent plusieurs niveaux* » (la colonisation touche plusieurs niveaux), « *je compris le point de vue de l'auteur* » (j'ai bien compris le point de vue de l'auteur), « *le personnage principal correspondeau narrateur* » (le personnage principal correspond au narrateur), « *Ahmed Sefrioui est beaucoup d'expérience* » (Ahmed Sefrioui a beaucoup d'expériences), etc.

**Hypercorrection :** « *les marocains commencent à réagir* » (les Marocains commencent à réagir), « *le narrateur adult déclenche le récit* » (le narrateur adulte déclenche le récit), etc.

**Mots invariables :** Absence de préposition : « *pour passer l'idée suivante* » (pour passer à l'idée suivante), « *j'ai une question poser* » (j'ai une question à poser), « *j'ai terminé préparer mon exposé* » (j'ai terminé de préparer mon exposé), etc. Substitution : « *travail à écriture* » (travail d'écriture), « *parler sur la littérature* » (parler de la littérature), « *partir de Maroc* » (partir au Maroc), « *occupe de poste en administrateur* » (occupe le poste d'administrateur), etc. Absence de conjonctions : « *il travaille le matin le soir* » (il travaille le matin et le soir), « *comprendre le français l'arabe* » (comprendre le français et l'arabe), etc.

**Mots variables :** Absence de pronoms : « *termine le travail* » (il termine le travail), « *explique la souffrance* » (il explique sa souffrance), etc. Substitution : « *avoir les droits du marocain qui travaillent* » (avoir les droits du marocain qui travaille), etc.

**Déterminants :** Absence : « *le narrateur retourne vers Boîte à Merveilles* » (le narrateur retourne vers sa Boîte à Merveilles), « *les thèmes du roman sont :voisinage, superstition, solitude, tradition* » (les thèmes du roman sont : le voisinage, la superstition, la solitude, la tradition), etc. Substitution : « *cette exposé* » (cet exposé), « *le prise de parole* » (la prise de parole), etc.

**Ordre des mots impropre :** « *camarade moi et lui* » (mon camarade et moi), « *la voisine la maman du narrateur dispute le lundi* » (la voisine se dispute avec la maman du narrateur le lundi), « *le narrateur sa souffrance exprime bien dans le roman* » (le narrateur exprime bien sa souffrance dans le roman), « *la fondation de L'action du peuple la revue* » (la fondation de la revue : L'Action du Peuple), etc.

**Constructions relatives :** « *le roman qui lui faitcélèbre* » (le roman qui le rend célèbre), « *le prix Grand Atlas qui lui donne le roman* » (le roman qui lui donne le prix Grand Atlas), etc.

### 2.1.2 Les erreurs d'orthographe

**Les graphèmes :** Omission médiane : « *corespondance* » (correspondance), « *traditionel* » (traditionnel). Omission finale : « *autobiographie* » (autobiographique). Adjonction en position médiane : « *sociétté* » (société), « *maghrébiennne* » (maghrébine). Adjonction en position finale : « *artisan* » (artisan). Substitution : « *il fais* » (il fait), « *tradisionnel* » (traditionnelle). Déplacement : « *acceuillir* » (accueillir). Ajout : « *qu'il l'a fait* » (qu'il a fait), etc.

**Les signes diacritiques :** Accent aigu : « *ecrivain* » (écrivain), « *etudaint* ». Accent grave : « *sorciére* » (sorcière), « *pére du narrateur* » (père du narrateur). Accent circonflexe : « *supreme* » (suprême). Cédille : « *facon* » (façon). Trait d'union : « *lui même* » (lui-même), etc.

**L'influence du dialecte marocain oral :** « *itulise* » (utilise), « *première point* » (premier point), « *coupi* » (copier), « *je suis d'accord avec mon camarade* » (je partage le même avis que mon camarade), « *icouti* » (écouter), « *pripari* » (préparer), etc.

**Confusion phonétique :** à cause des variantes de phonèmes « *clace* » (classe), « *tradisionel* » (traditionnel), « *selevé* » (se lever), « *comunicasion* » (communication), « *biografie* » (biographie), etc.

### 2.1.3 Les erreurs de ponctuation

Nous avons remarqué l'absence d'une ponctuation structurée dans les productions écrites des élèves. En effet, la plupart des apprenants ne donnent pas beaucoup d'importance à la

ponctuation et la considèrent comme quelque chose d'auxiliaire. Ils n'intègrent généralement que des points et parfois des virgules mais avec des usages inappropriés. Nous avons recensé alors plusieurs erreurs : absence de la virgule « *les écrivains à l'époque du protectorat ont créé un mouvement littéraire* » (les écrivains, à l'époque du protectorat, ont créé un mouvement littéraire), absence des points d'interrogation dans les questions « *quel thème choisir* » (quel thème choisir ?), mauvais emploi du point ou de la virgule « *la voisine Lalla Aïcha, est venue rendre visite à Lalla Zoubida* » (la voisine Lalla Aïcha est venue rendre visite à Lalla Zoubida), absence des deux points d'explication « *le passage analysé contient plusieurs informations le déclenchement du récit, la description des personnages...* » (le passage analysé contient plusieurs informations : le déclenchement du récit, la description des personnages...), etc.

#### 2.1.4 Les erreurs phonétiques

Il s'agit du résultat de la confusion entre le système phonétique dialectal marocain pratiqué quotidiennement et le système phonétique français des cours de langue. Nous citons, ci-dessous, quelques exemples d'anomalies phonétiques détectées parmi les élèves :

Passage de la consonne sourde à la consonne sonore [p] / [b]: Remplacer / [romblasse].

L'assimilation de la première lettre du mot : Tableau / [TTablù], Travail / [TTravaj].

Le degré d'aperture: passage d'une voyelle mi-fermée à une voyelle fermée [o] / [u] :

Fonction / [fonksjùn], Vidéo projecteur / [vidiù proʒektor].

Les voyelles nasales se dénasalisent: communication / [kominikasiùn].

Changement de : [y], [e],[ə] en [i] : [y] / [i](utiliser [itilizi]), [e] / [i](étudiant[itydiã],[ə] / [i]Entremetteuse[ãtrimettøz]).

#### 2.1.5 Les erreurs lexico-sémantiques

**Barbarisme** : Troncation : « *autographie* » (autobiographie), « *repéra* » (repérage), « *comunicatio* » (communication). Substitution : « *trépari* » (préparer), « *bidéo* » (vidéo), etc.

**Sens inapproprié** : « *l'objet principal de l'avenir* », « *apprendre le métier d'écrivain avec l'éducation professionnelle* », « *un travail de groupe par rôle* », « *les caractères de l'œuvre d'écriture* », « *le récit écrit au je* », etc.

**Dérivation erronée** : « *le travaillement d'aujourd'hui* » (le travail d'aujourd'hui), « *l'apportation de ce travail* » (l'apport de ce travail), « *distributer les tâches* » (distribuer les tâches), « *les outillations de l'analyse* » (les outils d'analyse), « *le remarquage* » (le repérage), etc.

**Forme incompréhensible** : « *cet exposé inévitable qui présente le plan suivant* » (cet exposé se présente selon le plan suivant), « *les groupes de phrases dans le texte* » (les phrases du texte), « *une expérience marquée durant la formation de cette année* » (l'expérience marquante de cette année), etc.

**Arabisme** : « *il coupe la parole dans la présentation* » (il ne le laisse pas s'exprimer), « *il marche sur le temps pour avoir ses objectifs* » (il passe beaucoup de temps pour réaliser ses objectifs), « *il ouvre les yeux toute la nuit pour exprimer sa solitude* » (sa solitude se voit à travers ses insomnies), etc.

**Pléonasme** : « *il n'a pas aucune chose* » (il n'a aucune chose), « *il parle en discutant très bien* » (il parle très bien), etc.



**Interférence** : grammaticale : Préposition « *mon exposé parle sur la littérature maghrébine* » (mon exposé parle de la littérature maghrébine). Genre « *une appareil* » (un appareil), « *une paragraphe* » (un paragraphe), etc.

## 2.2 Discussion

A travers cette analyse, nous pouvons avancer que la plupart des difficultés linguistiques des élèves du cas étudié sont causées par la faible maîtrise du français et l'influence de l'arabe marocain qui constitue la langue maternelle des élèves. Cela est dû au manque de pratique, à la paresse phonatoire ou même à la rareté des transcriptions écrites et des réalisations orales en dehors de l'école. Au niveau de la conjugaison, nous avons souligné des problèmes d'accords et du choix des modes et des temps. Pour la morphologie, il y a des problèmes d'accords, d'emploi des auxiliaires, de la négation, des déterminants, etc. Dans la syntaxe, plusieurs phénomènes surgissent à savoir : l'absence des conjonctions, le non-respect de l'ordre des phrases ou de la ponctuation, etc. Pour expliquer cela, il faut revoir la politique d'arabisation adoptée progressivement par le Maroc ces dernières décennies, qui constitue l'origine de la fracture linguistique entre le cycle secondaire et supérieur.

A travers ces constats, faut-il insister sur le respect de la norme au détriment de la maîtrise de la langue ou bien adopter une attitude plus souple pour ne pas freiner l'élan expressif des étudiants ? Autrement dit, doit-on privilégier la correction au détriment de la communication ou au contraire tolérer les erreurs pour encourager la communication ? A partir de quel moment peut-on dire qu'un énoncé ne respecte pas la norme ? Etc. Cette problématique nécessite une étude approfondie et un corpus plus consistant pour apporter des éléments de réponse.

### 2.2.1 Quelques propositions didactiques/ pédagogiques

Afin de combler les lacunes des apprenants, chaque enseignant adopte ses techniques particulières, Krashen (2009 : 90) propose une solution plus ou moins fiable pour une auto-correction possible des erreurs du français en faisant appel aux processus d'acquisition et d'apprentissage des langues. Selon lui, l'activité du « *monitoring* » est particulièrement importante à l'écrit, surtout elle nécessite du temps. Le scripteur a généralement le temps de s'intéresser à la forme et à la correction de son écrit en faisant des retours constants en vue de son amélioration (Voir selon Krashen les 3 étapes de KLEIN (1989) : la surveillance, la rétroaction et le contrôle global.). Il est à noter que cette activité est difficile à exercer à l'oral, étant donné le débit rapide des énoncés.

Toutefois, le « *monitoring* » joue un rôle limité car sa fonction est de déclencher seulement la révision ; les apprenants ne peuvent utiliser automatiquement les règles que lorsque trois critères s'accomplissent : le temps nécessaire à la réflexion, la focalisation sur la forme et la connaissance des règles. Ce dernier critère est le plus important car, sans maîtrise des normes, l'opération va se vouer à l'échec. Justement, la plupart des étudiants sont des victimes de la défaillance du système éducatif du pays à savoir que la majorité est incapable de s'auto-corriger à cause de la non-maîtrise des règles. Parfois, même-si le professeur fait allusion à l'erreur et procure à l'étudiant une autre chance pour s'auto-corriger celui-ci échoue en proposant plusieurs tentatives. Comme forme

d'échappatoire, les étudiants construisent des grammaires personnelles en constituant des systèmes intermédiaires pour combler des besoins immédiats de communication.

### 2.2.2 L'apport de la littérature en classe de langue

L'intégration des œuvres littéraires en classes de français au lycée contribue nécessairement à la mise en place d'un certain nombre de situations et de pratiques fonctionnelles d'apprentissage de la langue qui encouragent les apprenants à développer une reconnaissance des normes grâce aux supports modèles proposés par les enseignants. A ce propos, Cuq (2003 :158) précise que la littérature est considérée comme un document authentique dans lequel :

Le texte littéraire est exploité dans les méthodes pour développer la compréhension de l'écrit et comédéclicheur de l'expression orale. Aujourd'hui, une approche plus cohérente s'appuie sur la typologie de textes [...] afin de permettre le repérage des invariants [...]. Cette démarche a l'avantage d'activer les connaissances diffuses que possède le lecteur dans sa culture d'origine, de favoriser une véritable interaction entre le texte et son lecteur, de susciter le plaisir du texte, qui selon Barthes, provient de la reconnaissance d'éléments connus et de la perception de ceux qui sont en effraction par rapport aux attentes du code général et littéraire. Elle permet également d'appréhender le texte littéraire dans ses spécificités langagières, typologiques, génériques et thématiques

Nous proposons, ci-dessous, quelques exemples que nous avons détectés à travers l'étape de l'observation et qui reflètent l'apport de la littérature en classe de français sur le plan linguistique, ludico-éducatif et interculturel.

#### 2.2.2.1 Sur le plan linguistique et stylistique

La littérature permet aux enseignants d'avoir un inventaire de références textuelles reconnues qui procure aux apprenants des normes stylistiques et linguistiques nécessaires à leur apprentissage de la langue. Durant ce processus, ils apprennent les règles grammaticales et enrichissent leurs vocabulaires grâce à une analyse raisonnée des supports littéraires qui consiste à combiner entre théorie (leçons de langue) et pratique (étude de texte). A ce propos, Colognesi et Deschepper (2011 : 72) précisent que

L'articulation des apprentissages langagiers à l'unité textuelle [...] et à la dimension générique des textes permet aux élèves [...] d'envisager la langue en contexte, au sein de documents authentiques à lire ou à écrire, et d'éprouver le fonctionnement de ces derniers en lien avec les caractéristiques définitoires d'un genre spécifique. Cette articulation devrait permettre [...] de développer une démarche philosophique, au sien de laquelle l'acquisition et la compréhension du fonctionnement du texte, dans sa structure syntaxique, son organisation grammaticale ou ses sélections lexicales par exemple, permettent de saisir plus finement l'effet littéraire produit ou à produire. Les apprentissages grammaticaux cessent d'être de vains étiquetages représentant des savoirs purement déclaratifs : ils sont intégrés dans des procédures en même temps qu'ils nécessitent une inscription dans un réseau de conditions.

Dans le cas étudié, nous avons réalisé qu'à travers l'analyse des œuvres, les apprenants ont pu acquérir plusieurs compétences telles que l'entraînement à la compréhension orale et à la prise de parole, l'étude linguistique de la langue et l'entraînement à la production écrite à travers des activités d'écriture et de réécriture individuelle. De ce fait, les apprenants enrichissent leur vocabulaire afin de décortiquer le sens des textes et accéder



à l'interprétation. A ce propos, Chabanne, Cellier, Dreyfus et Soulé Y. (2008 : 89-90) précisent que la lecture littéraire des textes sollicite

une connaissance fine du lexique, mais alors comment celle-ci est-elle acquise ? Pour une littérature qui équilibre droit du lecteur et droit du texte, il faut un enseignement du lexique. Mais il serait sans doute contestable de penser que cet enseignement devrait nécessairement précéder le travail de lecture. L'observation des pratiques réelles montre que c'est justement parce qu'ils sont en face des textes qui imposent des modalités spécifiques que les élèves vont apprendre du vocabulaire [...]. C'est ainsi que la littérature pourrait enseigner le vocabulaire d'une manière tout à fait spécifique, en offrant pour les mots une fiction qui vaudrait définition au sens de la théorie du prototype [...]. La pratique littéraire du texte consiste justement à vivre le sens en vivant physiquement et affectivement le texte.

En plus du vocabulaire, les élèves prennent conscience d'un certain nombre de règles stylistiques et syntaxiques nécessaires à la maîtrise de la langue. Nous soulignons à titre d'exemple, que dans le premier module : le roman autobiographique « La Boîte à Merveilles », les apprenants découvrent une panoplie de normes linguistiques relatives au texte narratif à savoir les temps du récit, les niveaux de langue, les registres littéraires, les types de focalisation et les progressions thématiques, etc. Lors de leur passage au deuxième module : l'analyse du roman à thèse « Le Dernier Jour d'un condamné », ils détectent les techniques d'argumentation avec l'usage des connecteurs logiques et la maîtrise des plans et leurs structures spécifiques à la rédaction. Dans le troisième module, qui a pour objectif l'analyse de la tragédie moderne « Antigone », les apprenants décèlent le genre théâtral avec les types et les temps du discours, les formes et les types de phrases, etc. Bref, nous pouvons avancer que chaque œuvre intégrale correspond parfaitement aux exigences linguistiques du programme des cours de langue et constitue un référentiel reconnu et riche en normes linguistiques. Le défi du professeur de français consiste, alors, à susciter chez ses élèves l'amour de lire, un procédé qui assurera le continuum ininterrompu du recours à la norme et du recyclage des acquisitions précédentes.

#### 2.2.2.2 Sur le plan d'échange interculturel

L'étude des textes littéraires en classe de français ne peut se réduire actuellement à un simple processus de pratiques linguistiques et d'imitation des supports authentiques, mais comme une opération très complexe d'interactions des apprenants avec les expériences mises en mots par les écrivains. De ce fait, la dimension interculturelle est largement présente dans l'analyse des œuvres car chaque texte, chaque passage impose au lecteur un certain nombre d'informations, d'opinions, de valeurs et de préjugés qui l'affectent directement et influencent ses raisonnements de manière implicite ou explicite. L'analyse textuelle a pour objectif de pousser les élèves à devenir des êtres sociables et s'ouvrir sur l'autre à travers les connaissances qu'ils acquièrent, les pensées qu'ils dégagent et le regard critique qu'ils développent. Tout cela permet une meilleure inclusion des élèves dans la vie sociale à travers l'ensemble des expériences qu'ils ont vécues par le biais de la littérature. A ce propos, Errafiq Brahim précise, en citant Martine Abdellah-Pretceille (1996, p138), que

Le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre [...]. Réduit dans un premier temps à n'être

qu'un support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation factuelle des faits de civilisation, il est actuellement redécouvert comme un médiateur dans la rencontre et à la découverte de l'Autre. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. C'est cette dimension humaniste qui curieusement resurgit et est directement interpellée en didactique des cultures. (2015 : 121).

Dans le cas étudié, les trois œuvres intégrales programmées en première année constituent un inventaire de valeurs, de connaissances et de cultures appartenant à plusieurs situations du contexte marocain et français à des périodes différentes. *La Boîte à Merveilles* reflète la réalité de la société marocaine à l'époque de la colonisation française et témoigne des premières œuvres de littérature du pays des années cinquante. Ce roman à la première personne permet aux élèves de se projeter dans le passé et de vivre une époque qui existait avant leur naissance, et par conséquent découvrir la réalité marocaine durant cette période (vie sociale, système éducatif, valeurs, tradition, etc.). Avec l'étude de *Dernier jour d'un condamné* les apprenants découvrent le style raffiné de la littérature française du XX<sup>e</sup> siècle en traitant la thématique de la « peine de mort ». Les valeurs humaines véhiculées à travers ce roman à thèse sont multiples à savoir : le droit à la vie, les dédales de la justice, l'exclusion sociale, etc. Ainsi, l'élève développe un regard critique sur la société française à cette époque tout en projetant cela sur sa propre réalité afin d'en tirer des conclusions. Le roman présente aussi d'autres informations sur la culture française que l'élève doit découvrir pour une bonne compréhension de l'œuvre. Enfin, l'étude de la tragédie d'*Antigone* au troisième module va dans le même sens à travers les différentes thématiques traitées par Jean Anouilh.

Ainsi, la littérature permet de renforcer les principes moraux et humains entre les élèves en leur inculquant l'esprit de solidarité, de tolérance et du respect mutuel. La littérature permet aussi de briser l'isolement et d'encourager le travail collectif et l'esprit de partage à travers la diversité culturelle qu'elle offre aux apprenants. La revendication de la transmission des traits culturels a été, et ce, depuis toujours, l'une des fonctions principales de la littérature. Celle-ci se présente, alors, comme un médiateur culturel ou un mode d'interprétation de la société dans sa complexité où les facteurs humains y sont centraux.

### 2.2.2.3 Sur le plan ludique et éducatif

Le texte littéraire permet également l'adoption d'activités ludiques d'enseignement qui ont pour objectif de pousser les apprenants à la reconnaissance des valeurs, des codes et du langage des signes par le biais des jeux éducatifs afin de maintenir et diversifier la relation entre l'enseignant et ses élèves. J.-P. Cuq, considère que l'activité ludique est

une activité d'apprentissage [...] guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'information, problèmes à résoudre, compétition, créativité, prise de décisions, etc.). Orientée vers un objectif d'apprentissage ; elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et réactive l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives. (2002 : 160).

De ce fait, l'enseignement ludique du texte littéraire a une double fonction qui touche directement l'apprenant. Celui-ci se trouve à la fois motivé et impliqué dans toutes les étapes de l'activité à travers lesquelles ses compétences évoluent constamment et ses

motivations s'actualisent. La lecture textuelle présente un exemple palpable de ce processus. A travers les jeux de lecture, la mise en haleine, le suspens de narration et les autres caractéristiques littéraires, le texte exerce une attirance marquante sur le lecteur. La magie de la littérature permet aux apprenants de s'arracher du quotidien monotone et du caractère rigide de l'enseignement classique à l'école pour créer d'autres dimensions de rêves et de fantaisies. A ce propos Dourari précise, en citant Ayusode. V, Maria. V (1990 :47), que

L'une des fonctions de la littérature est la fonction ludique. Jakobson (1981) n'en parle pas. Elle consiste à concevoir le langage comme un jeu de signifiants, les mots n'ont plus de sens et sont prononcés en raison de leur euphonie ou leurs valeurs de suggestion [...]. À toutes les époques, l'aspect ludique et amusant de l'oeuvre littéraire a eu de l'importance; des oeuvres telles que le Quichotte ou le Lazarillo, au Siècle d'Or, ont été lues comme de purs divertissements. [...] Au XX<sup>e</sup> siècle, la fonction ludique est capitale aussi bien dans le roman que dans le théâtre ou la poésie. Cette conception de la littérature comme jeu rend le lecteur actif et le fait participer à l'oeuvre. Le roman postérieur à 1950 devient souvent un jeu. [...] *Marelle*, de Cortazar, est un roman qui peut lui-même être vu comme un jeu, et son titre est d'emblée significatif (il s'agit d'un jeu d'enfants); l'écrivain nous offre la possibilité de recomposer l'oeuvre et nous offre une double lecture, l'une linéaire et l'autre par sauts. (2016 : 84)

Dans le cas étudié, les deux enseignants chargés des cours de langue française au lycée El Khaouarizmi ont opté pour plusieurs pédagogies lors des séances d'analyse de texte, de production écrite ou de travaux encadrés. Pour l'analyse textuelle, ils ont le choix entre différents types de lecture à savoir la lecture méthodique basée sur le développement des axes, la lecture analytique basée que les questions de compréhension, la lecture sélective qui s'appuie sur un choix particulier de supports et enfin le groupement de textes où l'enseignement sélectionne des corpus de différentes oeuvres pour les analyser en une seule séance. En plus, lors de l'étape de l'évaluation, les deux enseignants recourent souvent à des activités ludiques afin de vérifier la compréhension générale du sens ou pour approfondir les acquisitions des apprenants. De ce fait, en plus du caractère ludique offert spécifiquement par le texte littéraire à travers sa nature (suspens, beauté du style, aspect énigmatique, etc.), celui-ci procure aux enseignants une base de donnée riche en matière littéraire pour préparer des jeux de lecture ou des activités ludiques de compréhension et de rédaction textuelle afin de motiver les apprenants à avoir du plaisir lors de l'analyse de texte (mots croisés, mêlés ou fléchés, texte à trous, texte à fautes, jeux d'autocorrection, corrections croisées, etc.).

D'après l'enquête que nous avons menée au lycée Khawarizmi à Marrakech, nous pouvons affirmer que les défaillances de maîtrise du français dans les classes observées sont multiples à cause des accumulations d'un certain nombre de problèmes d'apprentissages rencontrés lors des années précédentes. Malgré cela, les élèves peuvent interagir positivement sur le plan interculturel et ludique, ce qui leur permet de combler une partie considérable de leurs lacunes de maîtrise du français grâce au texte littéraire. Celui-ci permet effectivement d'enrichir le vocabulaire avec l'acquisition de mots nouveaux, l'étude de leurs sens dans la phrase, la découverte des structures phrastiques modèles et l'acquisition des règles grammaticales de base. En effet, en découvrant plus de textes, l'élève accumule de manière spontanée ou programmée certaines connaissances linguistiques et culturelles qui lui permettent de développer un autocontrôle continu dont

le rôle est de savoir si cette tournure est fautive ou correcte, si elle est fidèle à la thématique traitée en classe de cours, ou encore si les énoncés qu'il produit sont semblables à ceux trouvés sur les textes littéraires. L'imitation devient par conséquent un élément de maîtrise et d'apprentissage de la langue, un processus orienté par des enseignants qui essaient, à chaque fois, de motiver leurs apprenants avec des activités ludiques. De ce fait, la littérature propose à l'élève, en plus d'un modèle linguistique et stylistique à suivre, plusieurs compétences qui lui permettent d'avoir un esprit critique et tolérant par rapport aux connaissances qu'il découvre à travers les différents auteurs. Elle fait sentir aussi le charme, le mouvement et la vie de la phrase et permet aux apprenants à rechercher, sélectionner, composer des idées en fonction des situations d'apprentissage et des problématiques traitées en classe<sup>1</sup>.

### Sources bibliographiques

- AYUSODE V, MARIA V et al. 1990. *Diccionario de Términos literarios*. Akal.Madrid.
- CHABANNE J. C., CELLIER M., DREYFUS M. SOULÉ Y. (2008). « Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire », In *Les apprentissages lexicaux : lexique et production verbale vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Collectif sous la direction de Francis Grossmann et Sylvie Plane, Presses Universitaires du Septentrion.
- COLOGNESI S. et DESSCHEPPER C. 2011. « Développer une démarche philosophique d'accès au texte littéraire par la pratique de l'insertion : Les albums à structure itérative au service du lire- écrire », In *Enseigner la langue et la littérature : Des dispositifs pour penser leur articulation*. Sous la direction de Sandrine Aeby Daghe. Ed Diptyque, Coll. CEDOCEF. N°21. Presses Universitaires de Namur, Belgique.
- CUQ J.-P. et GRUCA I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse universitaire de Grenoble. Grenoble.
- CUQ J.- P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. Asdifle. Clé International.
- DOURARI L. 2016. « La littérature dans l'enseignement/apprentissage du FLE ». In *Revue de la Faculté des lettres et des langues*. N° 19, Juin 2016. Université Mohamed Khider Biskra. Algérie. p79-89.
- EL AMRANI H. 2013. « Le statut du français écrit des nouveaux étudiants ». *Langage et société*. 2013/1 n° 143. p. 53-64.
- ERRAFIQ B. 2015. « Approche interculturelle du texte littéraire : quelle didactisation en classe de FLE ». In *La langue française dans l'espace francophone : Pratiques, représentations, dynamique et didactique au XXI<sup>e</sup> siècle*. Sous la direction d'Eloundou V., Frey C., Ngamountska. Editions des archives contemporaines. Paris.
- MESSAOUDI L. 1993. *Etudes sociolinguistiques*. Impression Edition Okad. Faculté des lettres et des sciences humaines. Université Ibn Tofail. Kénitra.
- MESSAOUDI L. 2013. « La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc. Pour un bilinguisme intégré ». In *Les technolèctes au Maghreb : éléments de contextualisation*, (coord) Leïla Messaoudi et Farid Benramdan. Publications du laboratoire Langage et société CNRST- URAC56, Rabat Rabanet impression.
- KRASHEN D. S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California. (Printed edition 1982 by Pergamon Press Inc. Internet edition July 2009, p90). [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf).
- TAMESNA J. 2004. « Quelques aspects du renouveau pédagogique relatif à l'enseignement- apprentissage du français langue étrangère et son corollaire l'arabisation? ». In *Langue et Littérature. Vol XVIII*. Publications de la Faculté des lettres et des sciences humaines. Rabat.

<sup>1</sup> Nos sincères remerciements s'adressent à M. le Directeur du lycée Khaouarizmi ainsi que le corps des enseignants de l'établissement pour leur disponibilité, leur collaboration et leur aide. Notre reconnaissance va également à la Direction provinciale du Ministère de l'éducation nationale à Marrakech pour les documents qu'ils ont mis à notre disposition.