



**L'enseignement du français à travers les œuvres littéraires au lycée  
marocain: enjeux didactiques et pratiques enseignantes**

**SAFIR Youssef**

Doctorant

Université Sidi Mohammed Ben Abdellah, Ecole Normale Supérieure – FES–  
Maroc

**Résumé**

Cet article interroge la place de l'œuvre littéraire dans l'enseignement du français au lycée marocain, à la croisée des exigences institutionnelles, des attentes didactiques et des réalités de la classe. Il montre que l'œuvre littéraire constitue à la fois un support linguistique, un vecteur culturel et interculturel, et un outil de formation cognitive et éthique du sujet-lecteur. L'analyse met en évidence un décalage persistant entre les orientations curriculaires, qui promeuvent une approche par compétences et une lecture active du texte littéraire, et des pratiques enseignantes encore largement marquées par l'explication de texte traditionnelle, la centration sur l'écrit et la faible place accordée à la parole de l'élève. À partir de ce constat, l'article propose des pistes de renouvellement didactique articulant lecture littéraire, oralité, écriture créative et évaluation formative, susceptibles de refonder le rapport des lycéens marocains à la littérature française et francophone.

**Mots-clés** : œuvre littéraire, enseignement du français, lycée marocain, didactique de la littérature, compétences, pratiques enseignantes.



## Introduction

L'enseignement du français au Maroc occupe une position singulière dans le paysage éducatif national : langue seconde pour la grande majorité des élèves, le français y est à la fois une discipline linguistique et un vecteur d'accès à un patrimoine littéraire vaste, plurilingue et pluriculturel. Au sein de ce dispositif, l'œuvre littéraire, qu'il s'agisse d'un roman, d'une pièce de théâtre, d'un recueil de poèmes ou d'un ensemble de nouvelles, occupe historiquement une place centrale dans les programmes du cycle qualifiant. Elle y est convoquée comme support privilégié de l'enseignement-apprentissage, mais aussi comme finalité culturelle et humaniste de la discipline.

Cette centralité de l'œuvre littéraire ne va cependant pas de soi. Elle soulève des questions didactiques nombreuses : comment concilier l'étude d'une œuvre longue avec les contraintes horaires et les exigences de l'examen national ? Comment articuler analyse littéraire et développement des compétences langagières (lire, écrire, parler, interagir) telles que promues par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), référentiel qui structure aujourd'hui les curricula marocains de français ? Comment enfin faire de l'œuvre littéraire un objet vivant, appropriable par des lycéens souvent peu familiers de la langue et de la culture qu'elle véhicule, plutôt qu'un simple prétexte à l'exercice scolaire ?

Cet article se propose d'examiner ces questions en croisant deux focales complémentaires. La première porte sur les enjeux didactiques de l'enseignement du français par les œuvres littéraires : enjeux linguistiques et communicatifs, enjeux culturels et interculturels, enjeux cognitifs et formatifs. La seconde s'attache aux pratiques enseignantes effectives observées dans le contexte marocain, à leurs tensions internes et à leurs marges d'évolution.

L'objectif est de dégager, au terme de cette analyse, des pistes didactiques susceptibles de renouveler l'enseignement de la littérature au lycée, dans le sens d'une pédagogie plus active, plus dialogique et plus attentive à la construction du sujet-lecteur.

### 1. Le statut de l'œuvre littéraire dans les programmes du lycée marocain

Les programmes de français du cycle qualifiant marocain organisent l'enseignement autour de l'étude d'œuvres intégrales, choisies dans un corpus officiel qui associe littérature française classique et moderne (Molière, Voltaire, Maupassant, Camus) et littérature francophone, notamment maghrébine (Driss Chraïbi, Tahar Ben Jelloun, Ahmed Sefrioui). Ce choix n'est pas anodin : il traduit une volonté institutionnelle de faire dialoguer un patrimoine littéraire universel avec des œuvres dans lesquelles les élèves peuvent reconnaître des éléments de leur propre univers socioculturel, qu'il s'agisse de la condition de la femme, du rapport à la tradition, de l'exil ou de la quête identitaire.

Sur le plan curriculaire, l'œuvre intégrale est censée être étudiée selon une progression qui va de la découverte globale du texte à l'analyse fine de séquences ciblées, en passant par la contextualisation historique et culturelle, l'étude des personnages, des thèmes et des procédés d'écriture. Cette progression est adossée à une logique de compétences : les référentiels affichent l'ambition de développer conjointement la compréhension de l'écrit, la production écrite, l'oral et l'interaction, l'œuvre littéraire étant censée servir de matrice à des activités variées (débat, exposés, comptes rendus, productions écrites créatives).



Dans les faits, cette ambition curriculaire se heurte à plusieurs contraintes structurelles. Le volume horaire alloué à l'étude d'une œuvre intégrale, souvent limité à quelques semaines, laisse peu de place à une exploration approfondie. La pression de l'examen national, qui évalue essentiellement des compétences de compréhension et de production écrites normées, tend à orienter les pratiques vers une préparation ciblée aux épreuves plutôt que vers une appropriation esthétique et sensible du texte. Enfin, l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise du français au sein d'une même classe complique l'accès des élèves les plus fragiles à des œuvres dont la langue, les référents culturels et les enjeux narratifs peuvent leur demeurer largement opaques.

## **2. Enjeux didactiques de l'enseignement par les œuvres littéraires**

### **2.1 Enjeux linguistiques et communicatifs**

L'œuvre littéraire constitue d'abord un gisement linguistique d'une richesse rare : elle expose l'élève à une langue authentique, stylistiquement travaillée, porteuse de nuances lexicales, syntaxiques et énonciatives que les manuels scolaires, souvent normalisés, peinent à restituer. À ce titre, elle permet de dépasser l'apprentissage segmenté de la grammaire et du vocabulaire pour proposer une saisie contextualisée et signifiante de la langue.

Cette dimension linguistique s'articule à une dimension communicative : l'étude d'une œuvre littéraire, lorsqu'elle est pensée en termes de compétences, devient l'occasion de mobiliser l'ensemble des activités langagières définies par le CECRL. La compréhension de l'écrit se double d'une compréhension de l'oral lorsque des extraits sont lus à voix haute ou théâtralisés ; la production écrite s'enrichit d'exercices de réécriture, de pastiche ou de suite narrative ; l'interaction orale se déploie dans les débats interprétatifs que suscite toute œuvre ouverte à la pluralité des lectures. L'œuvre littéraire fonctionne ainsi comme un intégrateur naturel des compétences, à condition que les pratiques de classe ne la réduisent pas à un simple support de questions de compréhension.

### **2.2 Enjeux culturels et interculturels**

Le second enjeu, tout aussi décisif, est d'ordre culturel. Pour des lycéens marocains dont le français demeure une langue seconde, souvent acquise en contexte scolaire plus que familial, l'œuvre littéraire donne accès à un imaginaire, à des références historiques et à des représentations du monde qui dépassent le strict cadre linguistique. Elle permet une forme de décentrement : le lecteur est invité à percevoir une altérité culturelle, à en comprendre les logiques internes, sans nécessairement l'adopter.

Ce décentrement prend une coloration particulière lorsque les œuvres étudiées appartiennent à la littérature francophone marocaine ou maghrébine. Dans ce cas, l'enjeu interculturel se double d'un enjeu de reconnaissance : l'élève retrouve, dans une langue qui n'est pas sa langue première, des éléments de son propre univers de référence. Cette rencontre entre langue seconde et culture familière peut jouer un rôle important dans la construction d'un rapport positif à la discipline, en dissociant l'apprentissage du français d'un strict rapport d'extériorité culturelle. Elle permet également d'ouvrir des espaces de comparaison féconds entre les représentations véhiculées par les textes francophones marocains et celles portées par la littérature française « classique », mettant ainsi en évidence la pluralité et la mobilité des identités culturelles francophones.



## **2.3 Enjeux cognitifs et formatifs**

Au-delà de la langue et de la culture, l'œuvre littéraire engage des opérations cognitives spécifiques : inférence, anticipation, mise en relation, interprétation symbolique. La lecture d'une œuvre longue sollicite une mémoire discursive que ne mobilisent pas les textes courts habituellement proposés en classe ; elle exige de l'élève qu'il tienne ensemble, sur la durée, des informations dispersées, qu'il construise une cohérence narrative et qu'il ajuste ses hypothèses interprétatives au fil de sa progression dans le texte.

Cette dimension cognitive s'accompagne d'un enjeu formatif plus large, souvent qualifié d'éthique ou de citoyen : la fréquentation des œuvres littéraires expose l'élève à des situations morales complexes, à des personnages ambivalents, à des choix narratifs qui invitent au jugement critique plutôt qu'à l'adhésion immédiate. En ce sens, l'enseignement de la littérature participe d'une formation du sujet lecteur capable de nuancer son jugement, de tolérer l'ambiguïté et de construire un rapport réflexif à sa propre lecture — compétence dont la portée dépasse largement le cadre scolaire du cours de français.

## **3. Pratiques enseignantes observées dans le contexte marocain**

### **3.1 La persistance de l'explication de texte traditionnelle**

Malgré les orientations curriculaires favorables à une approche par compétences, les observations de classe et les travaux consacrés à l'enseignement du français au Maroc convergent pour souligner la persistance d'une pratique dominante : l'explication de texte magistrale, centrée sur l'enseignant, qui découpe l'œuvre en extraits successifs soumis à une analyse linéaire (situation, procédés stylistiques, thèmes). Cette approche présente des vertus indéniables de rigueur méthodologique et prépare efficacement les élèves aux attendus normés de l'examen. Elle tend cependant à cantonner l'élève dans une posture de réception passive, où l'interprétation est essentiellement produite et validée par l'enseignant, laissant peu de place à l'expression d'une lecture personnelle ou divergente.

### **3.2 Une place restreinte accordée à l'oral et à la créativité**

Corollaire de cette centration sur l'écrit normé, l'oral demeure largement sous-exploité dans l'exploitation didactique des œuvres littéraires. Les activités de mise en voix, de dramatisation d'extraits, de débat interprétatif ou de mise en scène — pourtant recommandées par les référentiels et particulièrement adaptées aux textes théâtraux du corpus — restent minoritaires, freinées par le manque de temps, l'absence de formation spécifique des enseignants à ces démarches, et la crainte d'une perte de contrôle sur des activités moins balisées que l'explication linéaire.

De même, les activités d'écriture créative associées à l'étude de l'œuvre (réécriture d'un épisode, changement de point de vue narratif, prolongement de l'intrigue, écriture d'un dialogue théâtral) demeurent des pratiques ponctuelles plutôt que systématiques. Or ces activités, en engageant l'élève dans une appropriation active du texte, favorisent une compréhension plus fine des choix d'écriture de l'auteur et renforcent simultanément les compétences de production écrite.

### **3.3 Des contraintes structurelles fortes**

Les enseignants marocains de français composent avec un ensemble de contraintes qui pèsent directement sur leurs choix didactiques. Le temps imparti à l'étude d'une œuvre intégrale est



structurellement insuffisant pour permettre une exploration approfondie de tous ses aspects. Les effectifs des classes, souvent élevés, et l'hétérogénéité des niveaux linguistiques limitent les possibilités de différenciation pédagogique et de suivi individualisé de la lecture. Enfin, la nécessité de préparer les élèves à un examen national dont le format demeure largement centré sur des exercices écrits standardisés (résumé, discussion, essai) exerce une pression normative qui dissuade nombre d'enseignants de s'écarter des démarches éprouvées, perçues comme les plus sûres pour la réussite des élèves à l'examen.

#### **4. Vers un renouvellement des pratiques : pistes didactiques**

Face à ces constats, plusieurs pistes de renouvellement méritent d'être explorées, sans qu'il s'agisse de récuser les apports de l'explication de texte, mais plutôt de l'articuler à des démarches complémentaires.

Une première piste consiste à développer des parcours de lecture qui alternent moments de lecture individuelle silencieuse, mise en commun orale des impressions de lecture et reprise analytique par l'enseignant. Ce dispositif, en accordant un espace initial à la réception spontanée de l'élève avant toute analyse savante, restitue à la lecture littéraire sa dimension d'expérience personnelle, condition d'un investissement affectif et cognitif durable.

Une deuxième piste concerne l'intégration systématique d'activités orales et théâtrales, en particulier pour les œuvres dramatiques du corpus : mise en voix de scènes, improvisation à partir de situations issues de l'œuvre, jeux de rôle prolongeant ou détournant l'intrigue. Ces activités, loin d'être de simples divertissements, constituent des occasions privilégiées de travailler la compréhension fine du texte, l'expression orale et l'appropriation des enjeux dramatiques et psychologiques des personnages.

Une troisième piste invite à généraliser les activités d'écriture créative associées à l'œuvre, en les articulant explicitement aux compétences visées par les référentiels : réécriture, pastiche, journal fictif d'un personnage, correspondance imaginaire entre personnages. Ces productions, en engageant l'élève dans une manipulation active de la langue et des codes narratifs de l'œuvre, favorisent un ancrage durable des apprentissages linguistiques.

Une quatrième piste, enfin, porte sur l'évaluation : substituer, au moins partiellement, à une évaluation exclusivement sommative et centrée sur la restitution de connaissances, des modalités d'évaluation formative et réflexive (portfolios de lecture, carnets de bord, autoévaluations de la compréhension), susceptibles de valoriser le cheminement interprétatif de l'élève autant que la conformité de ses réponses aux attentes de l'enseignant.



## Conclusion

L'enseignement du français à travers les œuvres littéraires au lycée marocain se situe à la croisée d'enjeux linguistiques, culturels, cognitifs et formatifs dont la richesse potentielle contraste avec des pratiques enseignantes encore largement contraintes par le poids de la tradition scolaire et les impératifs de l'examen national. Le renouvellement de ces pratiques, loin de nécessiter une rupture radicale avec l'explication de texte, suppose plutôt son enrichissement par des démarches complémentaires — oralisation, dramatisation, écriture créative, évaluation formative — qui restituent à l'élève une part active dans la construction du sens littéraire. C'est à cette condition que l'œuvre littéraire pourra pleinement remplir, au lycée marocain, sa double fonction d'outil d'apprentissage de la langue et de vecteur de formation intellectuelle, culturelle et humaine du sujet-lecteur.

## Références bibliographiques

- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG.
- Daunay, B. (2007). La discipline française : enjeux, pratiques, ambiguïtés. Rennes : PUR.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe. Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation nationale du Maroc (2019). Programmes et orientations pédagogiques pour l'enseignement du français au cycle qualifiant. Rabat.
- Rouxel, A. (1996). Enseigner la lecture littéraire. Rennes : PUR.
- Tauveron, C. (2002). Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire les élèves de la GS au CM à la construction de compétences interprétatives. Paris : Hatier.