Identité et « entité » : pour une prise de conscience critique (Maroc)

Abdelhamid Akkar

Volume 23, Number 1-2, Fall–Winter 1987

L'enseignement de la littérature dans le monde

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/035710ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/035710ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0014-2085 (print)

1492-1405 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Akkar, A. (1987). Identité et « entité » : pour une prise de conscience critique (Maroc). *Études françaises*, 23(1-2), 151–169. <https://doi.org/10.7202/035710ar>

Identité et «entité»: pour une prise de conscience critique (Maroc)

ABDELHAMID AKKAR

Les études concernant l'enseignement universitaire de la littérature¹ au Maroc sont, sauf exception, limitées et souvent implicites. Cela ne semble pas être le cas dans l'enseignement secondaire, où les séminaires et les périodiques spécialisés dans les domaines de l'éducation et de l'enseignement se multiplient et se diversifient de manière impressionnante. Dans cette activité, la présence des universitaires, conférenciers et écrivains, est devenue remarquable. Nous nous trouvons là face à une situation paradoxale: des professeurs qui s'intéressent à la situation de l'enseignement de la littérature, qui analysent et exposent leurs points de vue et font des propositions, mais en dehors de leur propre sphère. Comment expliquer ce paradoxe? Est-ce par le désir de se rassurer *a priori* sur la nature du rapport qu'auront les clients futurs avec la littérature, puisque les élèves d'aujourd'hui sont les étudiants de demain et puisque les problèmes d'aujourd'hui ne sont pas tous les produits de l'instant? Est-ce par une politique de fuite en avant qui consiste à éloigner les problèmes du foyer où ils se posent en vertu du proverbe qui dit: «que de missions avons-nous accom-

1. Le terme littérature tout court signifie dans le texte littérature *arabe*, sauf indication contraire.

plies en les ayant abandonnées»? Ou s'agit-il tout simplement d'insister sur la position qu'occupe le professeur universitaire dans la hiérarchie du système d'enseignement avec tout ce que cela confère comme pouvoir sur ceux qui ont un statut inférieur?

La pertinence de ces éléments ne nous empêche pas de présenter une autre explication probable, laquelle impute ce paradoxe à un niveau plus profond, à un niveau qui remet en cause le débat pédagogique, et jette le doute sur sa capacité d'élaborer des réponses convenables aux questions et problèmes posés par l'enseignement universitaire de la littérature. Parmi ces problèmes retenons:

1. Les questions relatives à la place qu'occupe la littérature dans le système culturel et idéologique, car un énoncé quelconque ne devient un texte que dans le cadre d'une culture donnée. En outre, un texte littéraire est censé être relativement apte à changer la vision que nous avons de la langue, des choses et des hommes, et à contribuer à la destruction de ce que nous portons comme conceptions et usages des langues, ces langues qui «ne sont pas une partie de l'homme, mais l'horizon de sa capacité (et aussi de son incapacité) de vivre autant sa vie que sa mort, en parlant et en les écrivant avec le plus de précision possible²».
2. Les questions relatives à la conception même de la littérature. Comment la définir? Faut-il retenir la conception arabe classique? De ce point de vue, la littérature c'est la culture générale qui a pour but essentiel d'engendrer chez son porteur l'art de la rhétorique afin de bien exprimer ses idées en prose ou en poésie, et d'engendrer chez lui la capacité d'expliquer les œuvres littéraires³. Fait-il retenir la conception née en Europe, avec le romantisme allemand, au XVIII^e siècle? Ou encore les conceptions modernes qui s'appuient sur la science du texte ou sur la théorie du discours, lesquelles s'inspirent de la linguistique, de la sémiotique et de l'interdisciplinarité? La littérature n'est donc pas une notion. C'est plutôt une accumulation de notions, de cultures en réalité.

2. Abdelkebir Khatibi, préface à Abdelfattah Kilito, *Littérature et étrangeté. Études structurales de la littérature arabe*, Beyrouth, SMER et Dar Attali'a, 1982.

3. Cette conception de la littérature, l'«adab», est établie depuis le III^e siècle de l'Hégire/IX^e s. après J.-C. Auparavant, «adab» signifiait, en plus de cela, la bonne éducation et la bonne conduite. La source la plus précise contenant le sens conventionnel du terme «adab» est peut-être le chapitre consacré par Ibn Khaldun (XIV^e siècle), dans son livre *la Muqaddima*, aux «sciences de la langue arabe». Dans ce chapitre, l'auteur a traité successivement des sciences de la grammaire, de la langue, de la rhétorique, et enfin de la «science de la littérature».

3. Les questions relatives à la nature de l'enseignement universitaire de la littérature. Sur ce plan, l'idée d'enseignement ne renvoie pas, de manière évidente, aux moyens d'enseignement ni à ceux de ces moyens qui conviennent le mieux à la discipline. C'est parce que cet enseignement représente, en réalité, une petite partie d'une pratique beaucoup plus vaste, laquelle pratique a pour essence la recherche, l'encadrement et la diffusion du savoir, c'est-à-dire la raison d'être même de l'Université dans la mesure où celle-ci «s'assigne la tâche de dispenser l'enseignement supérieur, assurer la recherche scientifique et la formation des cadres, et de contribuer à la diffusion du savoir et de la culture⁴». Ainsi l'accomplissement de cette multiple tâche suppose que, d'une part, le cours est une partie d'un projet plus vaste dans le cadre duquel le professeur travaille et fournit ses efforts intellectuels, et que, d'autre part, le professeur accomplit un travail complexe : la transmission aux autres de la théorie existante et l'élaboration de théories, ou du moins la contribution à leur enrichissement et à leur développement. Ceci est d'autant plus vrai que plusieurs universitaires accomplissent d'autres tâches culturelles et d'orientation en vertu des positions parallèles qu'ils occupent dans la société et que leurs aptitudes leur permettent de renforcer⁵. L'enseignement de la littérature ne se contente donc pas de créer l'habitude de la lecture. Il est en outre un procédé d'orientation de la lecture, de sa transformation en activité critique et créatrice à la fois.

L'enseignement de la littérature ne peut pas être pensé, relativement à ces questions, du point de vue des caractéristiques pédagogiques, ces caractéristiques que visent à changer les positions de l'auditoire par rapport à l'orateur, c'est-à-dire ces caractéristiques qui confèrent à l'enseignant les moyens de «réussite». Au contraire, cet enseignement doit être pensé en tant que problème méthodologique et théorique. Non pas tant dans le but de donner des réponses certaines, que de susciter la curiosité et les interrogations. Quelle est notre relation à la littérature? Dans quelle perspective théorique et même pratique enseignons-nous et lisons-

4. Dahir (Décret royal) du 25 février 1975 portant sur l'organisation des universités au Maroc.

5. Parmi les quarante enseignants du Département de langue et littérature arabes de la Faculté des lettres de Rabat, figurent deux présidents de l'Union des écrivains du Maroc (l'actuel et son prédécesseur), les directeurs de quatre revues littéraires ou culturelles dont trois sont interdites depuis janvier 1984 par décision des autorités marocaines, deux membres de l'Académie marocaine, deux fondateurs et membres d'une nouvelle maison d'édition, le président de l'Association de la littérature comparée, les présidents des deux associations marocaines de linguistique.

nous la littérature? Comment utiliser le «style professoral» (documentation, analyse et explication, appréciation et évaluation de l'œuvre étudiée) de manière efficace, tout en le soumettant à la critique? Comment réaliser une adéquation entre les contraintes que suppose l'enseignement et la liberté de création requise par la recherche scientifique et la production théorique?

Le traitement de ces questions requiert deux opérations simultanées : l'exposition et la présentation des programmes dans le cadre de leur état actuel, puis la critique de ces programmes.

ÉTAT DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

Les études de littérature, dans le cadre de l'université marocaine, durent cinq années dont quatre pour la préparation et l'obtention de la licence et une pour l'achèvement et l'approfondissement. Cette cinquième année est sanctionnée par un certificat d'études approfondies (CEA) donnant droit à la préparation du diplôme d'études supérieures, puis du doctorat d'État. Pour l'obtention des deux certificats (la licence et le CEA), l'étudiant est tenu d'élaborer un mémoire sous la direction d'un enseignant-chercheur. Ce mémoire est considéré comme une épreuve orale à l'examen. Pour son élaboration on dispose en quatrième année, terminale de la licence, de séances hebdomadaires d'une durée de deux heures, intitulées «recherches et séminaires». Au cours de l'année du CEA il n'y a aucune matière complémentaire alors qu'il y en a un très grand nombre au cours des quatre années de licence. La littérature n'est pour ainsi dire qu'une matière parmi d'autres au cours du cycle de la licence, pour devenir l'unique matière après.

Les séances de littérature demeurent insuffisantes. Elles ne représentent que le tiers du nombre total d'heures de travail, les deux-tiers étant absorbées par les matières complémentaires. On peut se demander si cet état des choses n'influe pas négativement sur l'enseignement et l'apprentissage de la littérature. L'examen constitue cependant un facteur d'équilibre puisqu'il réserve à la littérature la place qui lui revient, dans la mesure où les épreuves écrites portent en gros sur les matières littéraires. Or, la réussite à l'examen écrit est absolument nécessaire pour passer les épreuves orales, lesquelles portent toutes sur les matières complémentaires. Cette situation rend l'examen oral quasi formel. L'étudiant éprouve à son égard une certaine angoisse, il a le sentiment qu'il affronte une situation injuste et répressive. Les enseignants la ressentent plutôt comme absurde et pitoyable. Ils ont parfois envie de se venger, l'examen cesse alors d'être un facteur *équilibrer*,

puisqu'une matière complémentaire devient ainsi décisive dans la formation littéraire de l'étudiant, dans la mesure où une note inférieure à la moyenne obtenue pour cette matière peut entraîner l'échec. Or, la transmission de la littérature à l'étudiant dans le cadre de la répartition actuelle des séances et des examens ne se fait pas sans contrainte : la *réception* n'est guère désirée et volontaire.

L'enseignement de la littérature comprend plusieurs titres et sujets réunis en unités appelées matières au niveau de la licence et spécialités au niveau du CEA. La base de cette organisation est la référence soit aux genres littéraires lorsqu'il s'agit de formes d'expression modernes et récemment introduites dans la littérature arabe, soit à l'histoire de la littérature en ce sens que les matières et leurs contenus se rencontrent dans un même et seul contexte temporel (historique, social ou idéologique) revêtant un grand nombre de caractéristiques communes. L'élaboration de ces programmes devrait en principe observer les deux principes de progression et de complémentarité, de manière que les années de leur enseignement constituent une chaîne ininterrompue apte à faire sentir à l'étudiant qu'il accumule, découvre et progresse, chaque fois qu'il passe d'une année ou d'un niveau à l'année ou au niveau suivants.

Qu'en est-il en réalité? Ces programmes sont-ils organisés et liés selon une logique donnée ou a-t-on affaire à l'«art» d'égarés? L'examen attentif du programme conduit à atténuer les effets négatifs des caractères d'amalgame et de disparate, ou justifie, au moins, le recours à ce mélange au niveau de la licence, laquelle constitue une étape de spécialisation imprécise et non approfondie, puisqu'il existe une année universitaire supplémentaire où l'étudiant peut approfondir sa recherche et sa spécialisation. C'est ainsi que nous pouvons regrouper ces éléments disparates, ce mélange de matières et de programmes en trois groupes fondamentaux : littérature et critique anciennes, littératures marocaine et andalouse, littérature et critique moderne y compris la sémiotique. Si les qualificatifs d'ancien et de moderne font référence au temps en tant que critère de classification, les qualificatifs «marocain» et «andalou» renvoient, eux, à l'espace ou au lieu géographique et humain où se déploie ce temps, tandis que la sémiotique fait référence à des questions de méthodologie. La situation est-elle mûre pour que nous traitions avec les interactions du temps et de l'espace et avec leurs produits littéraires, intellectuels et culturels, en tant que ces interactions sont des signes? Qu'est-ce qui fait que les objets, les événements et les types de paroles deviennent des signes? Et comment les approcher en tant que tels? Cette articula-

tion et ces critères ne sont pas en réalité que la traduction de ces trois dimensions, lesquelles sont censées façonner la personnalité de l'étudiant marocain et déterminer la conscience qu'il va avoir de son identité : 1. la dimension locale et régionale qui engendre le besoin de s'intéresser aux œuvres littéraires du Maroc et de l'Andalousie ; 2. la dimension communautaire (relative à la Umma, la communauté arabe) qui engendre ce sentiment d'appartenance à la langue arabe : à son patrimoine qui constitue l'inconscient collectif des Arabes dont les Arabes du Maroc et de l'Andalousie, à son présent en tant que sentiment de continuité et de perpétuité et en tant que besoin urgent de rénovation et de changement ; 3. la dimension universelle avec ses interrogations, ses problèmes et ses questions embarrassantes posées essentiellement par les progrès réalisés par les pays du premier et du deuxième mondes dans maints domaines. Les domaines du savoir, de son élaboration, de son organisation et de sa diffusion constituent l'un des aspects saillants de ces progrès. L'essence du problème est donc en rapport avec la relation existante entre l'enseignement de la littérature et la volonté de construire l'identité et de la rendre apte à se renouveler et à se perpétuer. Il n'est pourtant pas aisé de trouver dans cette direction une conception commune et unique. Aussi, a-t-on glissé de discussions sur l'identité à la défense des entités portant les noms de matières ou spécialités, ou encore, en termes concrets, les noms de professeurs. En guerre d'«entités», comme en guerre de position, lorsque les chances sont égales, il devient difficile d'accepter la victoire ou la défaite. Dans ce cas, la seule solution consiste à redécouper la partie litigieuse du territoire. C'est ce qui s'est effectivement passé au moment où l'on a élaboré les programmes, et c'est cela qui justifie leurs caractéristiques d'amalgame et de disparate.

Cette combinatoire est traversée par une opposition binaire claire. Deux points de vue orientent, en effet, le découpage des matières et leur hiérarchie : ancienneté et modernité. De cette dichotomie découle une série de couples à l'intérieur desquels sont pensés la littérature et son enseignement : poésie/prose, littérature/textes, théorique/pratique, Orient arabe/Occident arabe, nous/les autres...

L'ancienneté et la modernité représentent, tout au long de l'histoire littéraire arabe, un champ de bataille sans trêve, lequel a engendré de nombreuses créations dans les domaines de la critique et de la rhétorique ; mais aussi la division de l'opinion en deux courants antagonistes où chacun disposait de ses propres auteurs, de ses propres œuvres, de ses propres modes de pensée et d'analyse, de ses propres goûts. Ces deux courants sont les conservateurs

et les rénovateurs. Cette division qui continue de peser sur la littérature enseignée, porte en elle l'héritage de siècles de controverses fécondes dans le domaines culturel et littéraire. C'est pour cette raison que la dichotomie ancien/moderne ne constitue pas dans ce contexte une simple référence au temps naturel et physique. C'est plutôt une matérialisation de deux types de valeurs. D'abord la croyance en l'unicité de la vérité et en son caractère absolu et immuable. La vérité du présent serait ainsi son passé, et l'on ne pourrait considérer ce présent comme acceptable et légitime qu'en ressuscitant et en s'identifiant aux «grands» de ce passé. Ce dernier serait satisfaisant. Il serait même l'origine de tous les procédés de compréhension et d'analyse, et de toutes les conceptions littéraires des temps modernes. Ce premier courant est proche, sinon inspiré, de la nouvelle conception salafite (passéiste), laquelle considère que le Coran serait l'unique et première vérité, et que l'époque où cette vérité serait hégémonique serait l'époque du prophète et des califes Rachidun (bien guidés), c'est-à-dire le I^{er} siècle de l'Hégire (VII^e après J.-C.) ; de rares moments similaires dans l'histoire arabo-islamique auraient enregistré la résurrection de cette hégémonie. Selon ce courant, il n'y aurait ni rénovation ni réforme sans la restitution et la résurrection des composantes caractéristiques de cette époque.

Le second courant est celui qui considère qu'il n'y a pas une Vérité unique et absolue. Il met en évidence les mutations des choses plutôt que leur invariabilité et immobilité, et met l'accent sur la relativité, l'historicité et la spatialité. Ce courant ne considère pas que l'histoire est une simple répétition ou un perpétuel retour d'un même événement. L'histoire serait plutôt marquée par des discontinuités et des ruptures, et par des phases négatives plus ou moins tues, des phases blanches en termes littéraires. Le présent ne serait donc pas examiné avec les critères du passé, mais l'inverse. Ce courant ne se réfère pas à une seule conception philosophique ou intellectuelle ; il s'inspire autant du libéralisme que du matérialisme historique et dialectique, et suit l'évolution des idées et des courants de pensée qui inspirent la linguistique et la sémiotique.

Le rapport existant entre les deux types de valeurs précédents est en général⁶ un rapport d'opposition et de divergence,

6. Il existe trois cas représentant en quelque sorte des exceptions : - En sémiotique, la poésie andalouse fait l'objet d'applications et d'un examen pour savoir à quel point les concepts sont opératoire (4^e année). - L'enseignement de la poésie préislamique s'inspire des principes du structuralisme génétique (4^e année). - Des cas de narration classique sont enseignés dans le cadre de la matière portant sur les méthodes des études littéraires en 1^{re} année.

dans la mesure où il est rare qu'un dialogue s'établisse entre les deux partenaires.

L'horaire consacré à la poésie est le double de celui de la prose littéraire arabe. Celle-ci serait-elle si rare et si peu intéressante qu'il serait possible de la traiter en la moitié du temps nécessaire à la poésie? Nous ne le pensons pas. Il est vrai que l'essor de la prose, la maturation des types d'expression prosaïque et leur reconnaissance en tant que genre littéraire ont été en retard par rapport à la poésie. Ainsi, à part le Coran, le Hadith (propos tenus par le prophète) et quelques discours attribués aux califes Rachidum, nous ne pouvons situer le vrai début de la prose littéraire qu'avec Abd Alhamid Ibn Yahya appelé Al-Katib (mort en 750 après J.-C.) et Abdallah ben Al Muqafa' (mort en 757). Or, les débuts de la poésie arabe ancienne remontent au V^e siècle. Il est aussi vrai que les prosateurs essayaient aux VIII^e et IX^e siècles d'imiter la poésie en adoptant ses procédés et ses moules, dans le but d'orienter le goût littéraire hégémonique vers la textualité de la prose.

Il faut cependant remarquer que dès ses débuts, la prose a connu dans ces formes d'expression une diversité et une richesse non moins importantes que celles connues par la poésie. Ces formes sont le Coran en tant que texte linguistique, le Saj' (prose rythmée et rimée), la prose oratoire, l'épître et les Maqâmât (séances), Ar-Rihlat (voyages), les proverbes, les testaments, les contes, etc. De plus, la critique arabe classique ignorait ou presque ce genre d'expression que constitue la prose, n'apercevant pratiquement pas d'autres formes que le Coran. C'est ainsi que les rhétoriciens, les critiques, les linguistes et les grammairiens avaient permis à plusieurs études et recherches de former ce qu'on appelle «Al I'jaz» (l'inimitabilité) du Coran dans la littérature classique. La critique était alors prisonnière de la notion de texte littéraire dans la culture classique, notion consacrée par cette même critique : le texte accepté et reconnu littérairement, c'était en premier lieu le texte versifié. C'est parce que ce texte est soumis à un maximum de contraintes. C'est lui seul qui peut intéresser à la fois le grammairien, le linguiste, le rhétoricien, le «transmetteur» et le critique. C'est ainsi qu'il est «diwan Al Arab» (registre des Arabes), c'est-à-dire «l'entrepôt» de leurs connaissances et de leurs expériences, le domaine de leur fierté et de leur supériorité.

Non seulement cette conception a-t-elle fait de la poésie l'art hégémonique par excellence, et de la prose l'art marginalisé et mis à l'ombre, mais elle a complètement ignoré les autres genres littéraires lesquels sont le plus souvent populaires, séparant ainsi de manière absolue une littérature d'élite, de «goût raffiné», souvent

et seule apte à être enseignée, d'une littérature publique de goût «vulgaire», au sens le plus péjoratif du terme, une littérature de vagabond avec tout ce à quoi renvoie ce terme : instabilité et statut inférieur en rapport avec les souks, les rues et les places publiques ; une littérature qui n'est pas faite pour être enseignée. En outre, cette conception a ignoré les travaux d'une période entière, celle du déclin allant du XIII^e siècle pour l'Orient, et du XV^e pour l'Occident arabe, au XIX^e siècle. C'est ici un cas de sélection systématique et certaine. Cette sélection tire sa «vitalité» de l'exclusion en tant que principe organisateur du discours : exclusion de la littérature publique au profit de la littérature d'élite, de la prose au profit de la poésie, de la littérature de l'époque du déclin (règnes des Mamluk et des Turcs ottomans) au profit de la littérature des périodes d'essor et de prospérité, de l'obscur en faveur du célèbre. Cette exclusion ne vise pas la raréfaction mais la protection du goût classique hérité et la garantie de sa domination. Le rapport de la poésie avec la prose, de la littérature d'élite avec la littérature publique, montre à quel point les programmes peuvent reproduire les traditions littéraires établies par la critique et la culture classiques et à quel point ces programmes contribuent à adapter la sensibilité littéraire contemporaine à ces traditions et non l'inverse.

Les programmes de la licence ne comportent pratiquement pas de textes et d'œuvres de la littérature universelle. Il n'y a rien en dehors d'*Œdipe Roi* de Sophocle, et de quelques nouvelles de Tchekov (qui est, avec Maupassant, l'un des principaux nouvellistes mondiaux à avoir influencé la première génération des nouvellistes arabes). Cette lacune serait relativement et indirectement comblée par l'inspiration du discours critique étranger, par l'adoption de quelques écrits critiques comme références, et par l'emprunt de leurs concepts et procédés d'analyse. Elle serait aussi comblée par tout ce qu'impose le contexte des études comparatives que les bavards trouvent du plaisir à répéter. Cette lacune demeure tout de même une faille de première importance dans l'enseignement de la littérature et constitue une autre forme d'exclusion au profit, cette fois, de l'égoïsme.

Le moyen dominant de transmission des cours est la conférence, car il n'existe pas d'exposés faits par les étudiants, ni de travaux dirigés permettant l'enrichissement de l'apport du cours magistral, en dehors d'efforts personnels de l'enseignant. L'erreur de cette orientation apparaît en quatrième année où l'étudiant est «surpris» de devoir élaborer un mémoire de cinquante pages au minimum et en moins de six mois. Puisque le nombre pléthorique des étudiants et son accroissement sans rapport avec le rythme de

recrutement des enseignants, peuvent continuer longtemps, empêchant l'enrichissement des procédés d'enseignement, la reconsidération de ces derniers s'impose d'urgence, d'autant plus que plusieurs étudiants manquent de courage pour discuter oralement au moment où le cours est dispensé. Il est également irrationnel que les étudiants achèvent trois années de leur vie universitaire sans avoir eu la possibilité de vivre l'expérience de petites tables rondes et de parler en partant de leurs propres positions et conceptions, en dehors de l'examen.

Amalgame, divergence, opposition, reproduction de traditions consacrées, exclusion, ce sont là des clefs pour comprendre la structuration des programmes de la licence. Autant ces clefs démontrent l'existence d'un système, autant elles dévoilent ses failles.

L'enseignement au troisième cycle tend à être dominé par les séminaires et exposés préparés par les étudiants, la conférence ne constituant plus qu'un cadre d'orientation et d'organisation des discussions et des recherches. Ceci est intéressant dans la mesure où les étudiants sont ainsi obligés de lire et d'apprendre seuls. Cela leur permet aussi de découvrir quelques problèmes méthodologiques de l'écriture et de la rédaction, d'autant plus qu'ils sont tenus de faire cette expérience au moins deux fois en une seule année : lorsqu'ils sont appelés à préparer des exposés qu'ils auront à discuter lors des séminaires hebdomadaires, lorsqu'ils élaborent un mémoire discuté et jugé, une fois reçus aux épreuves écrites par un jury composé de deux professeurs. L'ensemble des spécialités paraît plus cohérent que ce qu'on a en licence. Il n'existe pas ici de matières complémentaires exigeant de l'étudiant des efforts et un horaire supplémentaires, comme on ne remarque pas d'éparpillement ou de diversité des matières et des questions traitées. Et même lorsque les axes d'une même spécialité sont nombreux, un lien et un fil conducteur demeurent, si bien que sont épargnés aux étudiants les passages acrobatiques entre diverses matières et différents modes de pensée et de comportement. L'articulation est ici claire et précise, les frontières sont soigneusement tracées et les règles du jeu bien tranchées. En contrepartie, l'étudiant fait son choix en connaissance de cause.

Même si la poésie et les études la concernant sont toujours remarquablement présentes dans les spécialités du troisième cycle, les erreurs et lacunes des programmes de la licence sont quelque peu dépassées.

Plus nette est l'attention portée aux littératures universelles. Celles-ci constituent même une partie du programme de la littérature moderne, de la critique et de la littérature comparée. Cet

aspect est d'une extrême importance, du fait de la controverse fracassante sur le caractère «légal» et culturel d'un tel programme. Certains enseignants, bornés en général, osent même poser la question provocante de savoir si l'on est dans un département de langue et de littérature arabes ou si l'on est dans un département anglo-saxon ou francophone. Cette interrogation a engendré des conséquences contraires à celles qu'en attendaient les interrogateurs. C'est là tout son intérêt. Ainsi, les cinq dernières années n'ont fait que renforcer la conviction qu'il est nécessaire de considérer la littérature dans le cadre plus vaste que celui supposé par les frontières géographiques, linguistiques et communautaires.

Ces programmes comprennent quelques domaines littéraires marginalisés ou exclus :

1. L'enseignement de textes poétiques et prosaïques de la littérature mystique de quelque-uns de ses éminents représentants dans l'Occident arabe au cours du XIII^e et XIV^e siècles. Alors que la philosophie et l'historiographie de la vie intellectuelle des Arabes étaient pendant longtemps seules à étudier la pensée mystique, celle-ci est maintenant l'objet d'études sémiotiques, lesquelles utilisent la théorie de l'analyse du discours et fondent un modèle de lecture pluridisciplinaire.
2. L'attention portée à la littérature des *Rahalat* (voyages). Plusieurs orientalistes ont été séduits par ce mode d'expression qui offre la possibilité de saisir l'image construite par cette écriture à propos de pays et de régions visités et de leurs us et coutumes. Cette séduction s'explique aussi par les aspects d'aventure et de découverte présentés par ce mode d'expression qui tend à privilégier le narratif, le mythique et le merveilleux. En outre, cette écriture présente l'avantage d'offrir un certain nombre d'informations utiles pour la connaissance géographique et pour la description sociale et ethnographique. Toutes les caractéristiques précédentes ont fait que certains chercheurs marocains ont considéré les œuvres de ce mode d'expression au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle comme un genre pré-romanesque, et en tant que tel, leur étude constitue un préalable à la détermination de la genèse du discours romanesque au Maroc⁷.
3. L'enseignement d'un texte de la prose épistolaire. Cette forme d'expression est l'une des plus importantes et des plus riches

7. Ahmed Al Yabouri, *L'Art narratif au Maroc, 1914-1966*, thèse de doctorat de 3^e cycle, dactylographiée, Faculté des lettres et des sciences humaines de Rabat, 1967. Voir aussi «Genèse du discours romanesque : cas du roman marocain», *AFÂQ*, revue de l'Union des écrivains du Maroc, n^{os} 3-4, 1984.

du point de vue du contenu de l'objet et des styles. L'épître peut ne pas dépasser une page comme atteindre les dimensions amples de l'*Épître du pardon*. L'épître peut être réelle et destinée à un personnage réel, ou être fictive. Dans les deux cas, l'auteur utilise l'art épistolaire pour exprimer ses opinions, réflexions et expressions sur des questions linguistiques et littéraires, sur des questions sentimentales ou encore sur des questions philosophiques ; réflexions reflétant dans ce dernier cas l'étendue de la culture de l'auteur et la connaissance qu'il a des idées et courants de son époque.

4. Quant au Coran, outre son caractère religieux consacré, il demeure un texte prosaïque fondamental qui doit désormais être étudié et enseigné stylistiquement et poétiquement en langue arabe, après avoir été dans le passé largement étudié du point de vue de la rhétorique et de la grammaire. Je mets l'accent sur la langue arabe, car de telles études ont été faites en d'autres langues dont le français (recherches de Mohamed Arkoun, par exemple). De là découle l'importance et l'intérêt de l'insertion du Coran dans la littérature comparée en tant que texte linguistique.
5. La tendance à enseigner la littérature en partant de ses fondements créatifs et critiques est l'un des éléments de ces programmes qui mérite une attention particulière. Cette tendance refuse de se contenter de résumés et de commentaires qui ne font que dénaturer ces fondements par leurs malentendus ou par leur réductionnisme excessif ou encore par la liberté d'interprétation. Les œuvres-sources des matières et séminaires du troisième cycle sont des œuvres qui rompent avec le clivage scolaire théorie/pratique et opèrent une rupture dans le domaine de la théorisation du genre littéraire en question (Bakhtine/Dostoïevski). Ce sont aussi des œuvres-sources telles que plus le chercheur s'éloigne de leur époque, plus il découvre leur importance et leur richesse (*Poétique* d'Aristote : théorie des genres littéraires et début de la réflexion théorique et organisée sur la littérature). Ce sont enfin ces œuvres-sources qui inaugurent une nouvelle étape de l'historiographie de la littérature et de la formation du goût et de la sensibilité littéraires (Classes⁸ des

8 Le terme «Classes» (*Tabaqât*) signifie, dans la culture arabe classique, classification de savants, artistes ou idéologues selon, soit leurs époques (chaque génération constitue alors une classe), soit leurs qualifications dans leurs domaines respectifs. C'est ce dernier sens qui est retenu par le livre de Ibn Sallam. L'origine de ce courant d'écriture biographique est la science du hadith et le désir des tenants du courant de classer les transmetteurs du hadith en classes de manière à connaître leurs époques et leurs générations. «Cette classique est passée ensuite dans

grands préislamiques et islamiques «de Mohamed Ibn Sallam Al Jumahi, IX^e s. : le plus ancien ouvrage anthologique et biographique des poètes, en arabe, son introduction est l'un des tout premiers travaux de critique littéraire arabe»). Les thèmes d'exclusion et de sélection sont ici sans objet, car la «spécialisation» implique l'élimination du vulgaire et la préférence de ce qui est considéré comme un modèle, sans dogmatisme et sans esprit de clocher cependant.

Comme dit un proverbe marocain, «dans toute beauté il y a toujours quelque laideur» ; ce qui a précédé comme éloges ne doit point dissimuler les aspects négatifs des programmes en question. Ainsi la combinaison du roman et de la poésie ou de la critique moderne et de la critique ancienne dans une seule et même spécialité ne nous semble point convaincante ni fondée sur une conception cohérente. En plus de la diversité des axes et des approches, on remarque une grande diversité des questions et des problèmes traités par chaque spécialité : le souci de théorisation, de construction du savoir, d'élaboration de concepts pertinents (roman, critique moderne) est combiné au souci d'investigation philosophique et historique et au souci de disposer des moyens d'atteindre à cette compréhension (grammaire, rhétorique et métrique, critique ancienne⁹). Il est aussi combiné à un certain manque d'intérêt pour les frontières de l'objet d'enseignement et pour ce qui en constitue l'essentiel, la poésie. Cette remarque s'applique aussi au premier axe de la littérature marocaine et andalouse et aux deux axes théoriques de la littérature comparée. Ainsi, la définition des sources de la littérature est vaste au point de vue de la culture arabe classique. Elle comprend plusieurs catégories d'ouvrages. Les textes littéraires se trouvent épars dans les recueils, les anthologies, les biographies, les œuvres historiographiques, critiques et de rhétorique, les dictionnaires et les *Rihlat*. Un grand nombre de ces œuvres demeurent encore sous forme de manuscrits. N'est-il pas difficile, ou plutôt est-il intéressant, d'enseigner en bloc l'ensemble de ce vaste patrimoine? N'est-il pas plus intéressant de distinguer nos capacités subjectives, ou ce que

d'autres sciences» (Amjad Trâbulsi, *Aperçu historique du mouvement d'écriture linguistique et littéraire chez les Arabes*, 4^e édition, Librairie de Dar Al Fath, Damas, 1969, p. 177-178. Et du même auteur, en français, *la Critique poétique des arabes, jusqu'au V^e siècle de l'Hégire (XI^e siècle après J.-C.)*, Damas, 1956.

9. Nous pensons essentiellement au programme établi et enseigné par Amjad Trâbulsi, l'un des plus anciens professeurs de la Faculté qui y ont fondé l'enseignement de la critique ancienne. La partie de ce programme non établie et non enseignée par lui ne nous intéresse pas dans ce contexte, car elle n'est ni philologique ni historique, outre le fait que son enseignement n'en est qu'à sa première année.

nous considérons comme étant ainsi, des conditions concrètes de mise en œuvre de ces capacités de telle sorte qu'elles soient vraiment efficaces et créatrices? Toute tendance à l'exhaustivité dans l'enseignement de ces œuvres mères présente les dangers de la généralisation, des jugements de valeur et des fausses analogies. Une telle tendance est susceptible de se contenter de rappeler l'existence, l'importance et la richesse de ces œuvres. Elle est à même de former des «transmetteurs» ou de nouveaux biographes capables de rassembler et de classer les données et de réaliser des éditions critiques de manuscrits, mais elle ne forme que rarement des chercheurs exercés à l'analyse, à la démonstration et à la critique.

L'enseignement de littérature comparée demeure dans sa partie théorique partagé entre l'histoire de la littérature générale et l'histoire des idées. Ce qui le cantonne en général dans l'établissement d'un simple inventaire des concepts, idées et termes littéraires. La tendance à la collecte des informations et des données est primordiale à ce niveau de spécialisation. Elle risque d'empêcher l'enseignement de la littérature comparée d'atteindre ses objectifs : «Motivation de l'étudiant et son intéressement aux concepts méthodologiques et aux instruments opératoires» (Préambule du programme).

Le cadre permettant de dépasser tous les aspects négatifs dont il a été question est, semble-t-il, la séparation de la poésie du roman, et de la critique moderne de la critique ancienne, de manière à ériger chacun de ces quatre éléments en spécialité autonome. C'est aussi un cadre où serait bien réduit l'objet des sources à une époque bien déterminée, à une question précise, ou à un procédé d'élaboration ou même à une seule source. Il faudrait, en outre, distinguer dans l'objet de la littérature comparée l'introduction générale de la problématique centrale du programme, de manière à conserver à la spécialisation sa *saveur*.

LES OBJECTIFS VISÉS : PARI OU STRATÉGIE?

Deux soucis fondamentaux déterminent l'objectif de l'enseignement de la littérature dans l'université marocaine : l'acquisition d'une connaissance positive et critique de la littérature, de la littérature arabe en particulier, et l'élaboration d'une méthode permettant l'acquisition d'une telle connaissance et son assimilation, grâce à des procédés et concepts empruntés aux sciences modernes et à leur méthodologie, en utilisant leurs systèmes théoriques et leurs outils opératoires, sans ignorer pour autant l'histoire, l'espace idéologique et les caractéristiques linguistiques du dis-

cours ou du phénomène enseigné¹⁰. S'agit-il d'une stratégie bien étudiée, ou simplement d'un pari? Les deux à la fois. Toutefois, le souci méthodologique semble l'emporter sur le souci du savoir.

Les programmes actuels permettent une connaissance effective des composantes de la littérature arabe ancienne et moderne, de ses tendances, ses auteurs et des principales questions de critique et de rhétorique qu'elle soulève. Cette connaissance signifie l'aptitude à l'acquisition de nouvelles données et à l'enrichissement des données accumulées et acquises par les étudiants au niveau de l'enseignement secondaire ou progressivement lors du passage d'une année universitaire à l'autre. Cette acquisition est cependant, en plus de son caractère sélectif, presque superficielle, c'est-à-dire que la connaissance de la littérature n'est pas une connaissance profonde et fondée sur une lecture attentive des textes, mais une connaissance à travers ce qui est dit sur ces textes, à travers leur statut, une connaissance de seconde main, si l'on peut dire.

Cette répugnance déclarée à l'analyse est un phénomène grave. Elle signifie que le rapport à la littérature est encore un rapport d'extériorité, un rapport noué à travers un discours. Le fait de mettre l'accent sur l'analyse textuelle est, malgré ses effets positifs (l'entraînement de l'étudiant), insuffisante à changer le rapport à la littérature dans le sens souhaité par les programmes actuels. Le manque de lecture semble être la cause¹¹ la plus probable de ce phénomène. C'est parce que les programmes de la licence n'accordent pas à la lecture l'importance attribuée à l'analyse des différents phénomènes et questions. Je n'exagérerais pas en disant que l'étudiant peut obtenir sa licence sans avoir achevé la lecture d'un seul ouvrage littéraire en dehors de textes analysés ou servant d'illustration en classe.

En résumé, le savoir littéraire devient difficile, voire impossible. Le manque de lecture en tant que matière autonome et portant sur un ensemble d'œuvres littéraires que les étudiants seraient obligés de lire sans référence aucune, et qui feraient l'objet

10. C'est ce que confirment les préambules des programmes, les travaux préparatoires de ceux-ci et les débats portant sur leur évaluation lors des assemblées générales du département ou des réunions de ses groupes de recherche et d'encadrement.

11. Les autres facteurs concernent les conditions de l'enseignement : effectifs pléthoriques, insuffisance des horaires dont une bonne partie est absorbée par les matières complémentaires, insuffisance de la formation ou de l'expérience, ou encore manque de présence de certains enseignants, insuffisance de la formation de base de l'étudiant en lettres. Les meilleurs élèves au 1^{er} cycle secondaire sont orientés vers les sections scientifiques ou techniques. L'étudiant en lettres a en outre un avenir incertain du fait du manque de débouchés après l'obtention de la licence.

d'un examen annuel, constitue le premier et principal obstacle à l'acquisition d'une connaissance positive de la littérature. Ce manque explique, à notre sens, non seulement la faiblesse remarquable des étudiants pour ce qui est de l'expression (du point de vue de la grammaire, de la syntaxe et du lexique), mais aussi le statut privilégié des cours et la tendance des étudiants à en faire l'unique référence, à lire et à reproduire à l'examen, avec une inévitable déformation.

À propos de cette question, une enquête menée sur la lecture et les lecteurs au Maroc¹² révèle que le principal facteur explicatif de la lecture est le besoin de boucler le programme ou la crainte de l'échec. Les cours constituent le deuxième objet de lecture après l'art de la narration et avant la poésie, le professeur occupe la cinquième place parmi les incitateurs à la lecture après les journaux et revues, la profession, la famille et le hasard. Ces indications ne nécessitent aucun commentaire.

La principale réalisation des programmes étudiés demeure l'acquisition d'éléments de méthodologie. L'acquisition des concepts méthodologiques ou descriptifs, des procédés d'analyse et de leurs principes classiques ou modernes est le résultat essentiel auquel aboutit l'enseignement actuel de la littérature. Il existe au moins trois procédés essentiels d'enseignement de la littérature et de promotion de la recherche dans ce domaine : l'explication et le commentaire, la description et l'analyse, l'analyse et l'interprétation. Chacun de ces procédés comprend et condense jusqu'à un certain point les principes d'une méthode donnée, ou renvoie à un mode donné de lecture. Derrière le commentaire se profile la méthode philologique et historique, à travers la description se dessinent les traits du structuralisme formel, l'analyse et l'interprétation font référence aux principes du structuralisme génétique, ou de la poétique sociologique, ou encore de la sémiotique. À chacune de ces méthodes correspond un objectif orientateur. Le commentaire vise à maîtriser et à réguler le savoir acquis, la description structuraliste s'intéresse à la recherche de l'ordre et de la logique du discours, l'analyse interprétative tient à produire le savoir et à rechercher les significations probables du discours, et sa

12. Ahmed Rdawni et Mohamed Bennis, «Lecture et lecteurs au Maroc», *Revue Alkarmel*, n° 11, 1984, pp. 238-271. L'enquête, faite fin 1981-début 1982, a touché 13 catégories de lecteurs : 272 élèves, 216 étudiants, 23 professeurs universitaires, 61 professeurs du secondaire, 37 instituteurs, 18 personnes travaillant dans l'administration, 32 fonctionnaires, 12 employés (du secteur privé), 26 ouvriers, 3 paysans, 10 chômeurs, 26 cadres des professions libérales. Tous appartiennent à différentes villes marocaines. L'enquête a adopté la classification et la terminologie de l'UNESCO concernant l'objet de la lecture.

place dans son propre contexte culturel et social. Le principe organisateur des rapports entre ces méthodes est la contiguïté et la coexistence.

L'attention portée à la méthode était au cours de la décennie passée une préoccupation réelle dans la culture marocaine, aussi bien dans l'Université qu'à l'extérieur. Les questions du genre : «Comment lire et analyser?», «De quelle manière faut-il penser et mener la recherche?», «Quelle est la méthode adéquate pour étudier et évaluer les œuvres littéraires et culturelles?», occupent pratiquement le devant de la scène dans les rencontres, les colloques et les études. L'extension de l'intérêt porté aux questions méthodologiques, au point qu'il est permis de parler d'inflation, signifie qu'une certaine accumulation existe au niveau de la production littéraire et culturelle, et que les questions soulevées par la lecture de cette production sont diversifiées. Il signifie un changement relatif de la vision du patrimoine dans le sens d'une relecture et d'une reclassification à partir de catégories et de procédés inspirés de la linguistique et plus précisément de la théorie du discours. Il signifie aussi un changement dans le regard sur l'«autre», dans le sens d'un dialogue direct à travers la traduction et l'inspiration critique. La distance qui sépare l'époque de la colonisation de l'époque présente de l'indépendance nationale est suffisante pour que se créent les «conditions d'acceptation¹³» de l'«autre» : la réception de ses idées et de ses théories, leur diffusion positive, l'interaction avec elles, la tentative de leur intégration dans le contexte culturel national, mais aussi leur critique, voire la manifestation à leur égard d'une certaine animosité de la part des milieux salafites (passésistes) ou conservateurs, sous prétexte qu'il faut combattre le «danger» du déracinement et de la perte d'identité. La combinaison des trois réactions (interaction, combat, animosité) représente un autre aspect du conflit entre les modernistes et leurs détracteurs. Ce conflit a pour enjeu l'ouverture ou le repli sur soi-

13. L'expression «conditions d'acceptation» nous semble adéquate pour traduire le développement actuel du mouvement de traduction (à l'arabe) au Maroc. Les revues et les suppléments culturels des journaux réservent désormais un espace important à la traduction. Les maisons d'édition s'intéressent davantage aux travaux traduits dans les domaines de la poésie, la sémiotique et la linguistique. L'année 1986 a enregistré la parution d'une revue marocaine de traduction dans les sciences humaines : *Beit Al-hikmah*. Concernant les langues d'origine des travaux en question, le français occupe la première place, loin devant l'espagnol puis l'anglais et très rarement le russe (nouvelles, poèmes...). C'est ce qui a fait dire à Nuhsin Mahdi, «Le Maroc ressemble à une éponge à double face. D'une face, celle-ci absorbe la culture de l'orient arabe ; de l'autre, la culture de France [...]. La première culture présente la substance, la seconde présente la forme qui marque et critique cette substance», dans une entrevue accordée à la revue *Al-Machru'*, n^{os} 7-8, 1986. p. 224.

même. Le rôle de l'Université et des universitaires dans ce conflit est primordial. C'est même ce rôle qui l'oriente. Après l'enseignement et la recherche dans les domaines de la philosophie et de l'histoire, est venu le tour de l'enseignement et de la recherche de la littérature pour exercer des effets positifs, quant à l'enrichissement de cette problématique, en insérant dans la question méthodologique des éléments rendus nécessaires par la nature de la littérature, de ses systèmes et de ses contextes ; éléments renforcés par l'enseignement de la linguistique qui n'a pas cessé de se développer et de s'étendre grâce au fait qu'il constitue une spécialité autonome à partir de la troisième année de licence dans les deux Facultés des lettres de Rabat et de Fès et grâce à la multiplication des publications de recherches et d'articles écrits ou traduits en arabe dans ce domaine. Tout cela s'est nourri de — et a contribué à — la diffusion de l'enseignement des fondements des sciences humaines et sociales. Toutefois, en l'absence d'un essor des recherches appliquées, cet enseignement se fait de manière souvent abstraite et théorique, ce qui multiplie les procédés et méthodes et fait qu'un même chercheur passe facilement d'une méthode à l'autre de manière éclectique, d'où l'insuffisance de la rentabilité. Ces nombres ne sauraient cependant cacher l'intérêt que présentent l'ouverture sur ces fondements et leur mise en œuvre dans l'enseignement, de la littérature en particulier.

De ce qui précède, on peut tirer les conclusions suivantes :

1. L'enseignement de la littérature dans l'Université marocaine enregistre des progrès remarquables aux points de vue du contenu et des moyens, comparativement à la période antérieure (au milieu des années soixante-dix). Cet enseignement est ainsi plus proche de la réalité et plus ouvert sur la littérature universelle, quoique cette ouverture concerne davantage le discours critique.
2. Ces progrès demeurent malgré tout en deçà des ambitions. Le savoir acquis est resté plus en rapport avec la mémoire qu'avec le sens critique. Et le rapport avec la méthode est marqué par l'éclectisme, ce qui fait du lauréat un simple pseudo-critique, un «bricoleur¹⁴».
3. Il est urgent de reconsidérer l'enseignement de la littérature, ses objectifs et ses fonctions dans le but de mettre un terme à cette manière d'établir les programmes qui consiste à prendre des paris. Cette manière devrait être remplacée par une stratégie bien étudiée (rationalisation des objectifs et des moyens) ;

14. Abdelfattah Kilito, «La question de la lecture», dans *Méthodologie de la littérature et des sciences humaines*, Casablanca, Éd. Toubkal, 1986, p.38.

une stratégie qui prendrait en considération la nécessité de réduire le poids des matières complémentaires, et de les remplacer par des matières plus efficaces pour ce qui est de l'enrichissement du savoir littéraire et du développement des moyens de son acquisition et de son utilisation ; une stratégie, enfin, qui substituerait la réflexion sur l'histoire de mutations à la réflexion sur l'histoire des continuités. L'objectif de l'enseignement de la littérature devrait dépasser la mémorisation pour devenir un outil d'acquisition du sens critique. Ce dernier n'est autre que la capacité de comparer et d'évaluer de manière à déterminer la place de ce savoir dans le temps, dans l'espace et dans le contexte idéologique qui comprend aussi bien l'enseignant que l'étudiant, et qui constitue pour ces derniers une sorte de poumon leur permettant de respirer ce que porte l'air comme «parfum et odeurs agréables».

(Traduit de l'arabe par Lahcen Aulhaj)