

Royaume du Maroc  
Ministère de l'Education Nationale, de la Formation  
Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la  
Recherche Scientifique  
Université Sidi Mohammed Ben Abdellah  
Faculté des Lettres et des Sciences  
Humaines Dhar El Mahraz - Fès



المملكة المغربية  
وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي  
والبحث العلمي  
جامعة سيدي محمد بن عبد الله  
كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرز  
فاس

**CEDoc** : Esthétiques et sciences de l'homme

**Formation doctorale** : Langue et formes symboliques

**Structure de recherche** : Langue, littérature, communication et didactique

# Esquisse d'une comparaison entre l'enseignement du français au Maroc et en Mauritanie : état des lieux, enjeux et perspectives.

**Thèse pour l'obtention du doctorat**

**Présenté par :**  
Hamed Boubacar Ba  
CNE : 6053271377

**Sous la direction de :**  
Madame le Professeur Malika Hihi

**Année universitaire : 2018-2019**

# Remerciements

*Au* terme de cette expérience, je tiens à remercier tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce modeste travail. Mes remerciements vont à l'ensemble des personnes qui m'ont guidé, orienté, soutenu et conseillé jusqu'à l'aboutissement de cette recherche.

*A* ma directrice de recherche Professeur Malika Hihy qui s'est engagée avec générosité de cœur à encadrer ce travail. C'est avec ses encouragements, son sens de l'écoute que nous avons pu aller jusqu'au bout de notre objectif.

*Au* professeur Mohammed El Bouazzaoui pour ses relectures et ses conseils précieux et très pratiques. Il m'aura été d'une très grande aide.

*Au* laboratoire 2LSD de m'avoir chaleureusement accueilli au sein de sa structure.

*Aux* membres du jury qui a accepté d'évaluer ce travail.

*Aux* professeurs et étudiants qui m'ont aidé dans la distribution des questionnaires.

*A* ma famille et à tous mes amis pour leur soutien permanent et indéfectible.





## *Dédicace*

*J*e dédie ce travail à ma mère, à ma mère, à ma mère,

*A* mon regretté père,

*A* mes deux sœurs (Aïssata Ba et Salamata Ba),

*A* Diarra Diallo,

*A* ma chère amie Chadia Fnizi.

*A* tous les membres de ma famille et à mes amis.

# **Introduction**

Le premier obstacle critique ou la « contre lecture », pour être plus précis, que pourrait rencontrer cette recherche serait à notre avis celui d'un manque de subtilité qui pourrait amener certains, aux abords d'une lecture a priori, à penser que nous nous intéressons dans tout ce qui va suivre à la question des politiques linguistiques. Là n'est pas l'intérêt de ce travail. Nous aurions presque voulu éviter d'entretenir ce faux a priori en reformulant l'intitulé du sujet, mais disons que c'est à dessein que nous avons choisi délibérément de ne pas le faire. Ce choix nous amène tout de même à lever toute ambiguïté qui pourrait surgir, en essayant de montrer à tous ceux qui liront ce travail, qu'il n'a aucunement la prétention de répondre à des questions qui seraient liées aux problèmes des politiques linguistiques. Alors de quoi est-ce qu'il retourne?

Ce travail ne doit être perçu que comme une tentative de compréhension, de description et d'analyse de quelques phénomènes d'enseignement/ apprentissage de la langue française sous deux cieux différents. Il est utile de mentionner qu'il s'agit d'une étude de cas et nous aurons tout le loisir d'y revenir et de le faire comprendre.

L'enseignement du français ! Cela semblera bien vague pour certains. C'est bien le cas en effet, ce qui nous amène à dire qu'il sera question de l'enseignement du français par le biais de la littérature, tel qu'il se fait au Maroc et en Mauritanie. Il est donc question, comme l'indique le titre, d'une étude comparative, qui prend en charge de décrire deux modes d'enseignement du français dans le seul but de répondre à des problèmes

qui pourraient bien être à la fois d'ordre didactique, pédagogique ou praxéologique, inclusivement.

Cela dit, en tentant de démêler les choses, il apparaîtra peut-être une différence de niveau ou de degré qui semble structurer le problème de comparaison que nous voulons établir ici. Ainsi, l'on doit déjà s'attendre sans doute à ne pas toujours avoir les mêmes variantes. Nous chercherons justement à ne pas nous arrêter à ces possibles dissemblances avec toujours à l'esprit cette idée d'aller saisir les contours des problèmes d'enseignement de la langue qui seront soulevés. Des problèmes constitutifs de deux systèmes d'enseignement/ apprentissage du français dans deux milieux différents. Et bien qu'ils puissent éventuellement être contrastifs et qu'ils puissent sembler binaires, ces problèmes pourraient, peu ou prou, être révélateurs d'une même réalité. Quels sont ces problèmes que nous voulons souligner tour à tour ?

Rien ne sert d'aller vite en besogne, essayons d'abord d'exposer les ambitions de cette recherche qui n'a selon nous qu'un mérite, celui d'essayer de comprendre et d'expliquer des déficits en matière d'enseignement/apprentissage de la langue française dans deux pays qui ont opté, l'un depuis 2002 ( le Maroc) et l'autre depuis 2009 (Mauritanie), pour le système modulaire.

En guise de préambule, nous essayons de revoir comment le statut du français est défini dans les deux pays, est-il établi selon une certaine

justesse ou est-il le résultat de décisions politiques exprimant des volontés politiques d'une pertinence incertaine ?

Sans trop verser dans l'extrapolation, essayons de rappeler que la Mauritanie à l'opposé du Maroc a toujours été confrontée à un problème d'enseignement de la langue qui s'explique par une volonté politique d'écarteler une frange de la population qui ne parlait pas l'arabe. D'où l'idée de l'arabisation complète du système qui a toujours inquiétée une partie de ceux qu'on pourrait appeler ici des francisants (il s'agit plus généralement de la population noire). Un sujet sur lequel nous reviendrons : comment se présente et se représente clairement le bilinguisme aussi bien au Maroc qu'en Mauritanie ?

Par ce préambule, nous tentons également de circonscrire au maximum notre champ d'investigation tout en tentant de soulever un problème sur lequel pourrait venir buter cette recherche et qui pourrait la remettre en cause quant à sa pertinence et à sa justesse d'un point de vue scientifique. L'on peut par exemple se demander quel pourrait être a priori la valeur ajoutée d'une telle recherche. Disons qu'elle cherche à promouvoir un enseignement du texte littéraire beaucoup plus participatif et plus en harmonie avec les besoins des apprenants même si cela semble déjà sous-entendre quelques « présupposés implicites » qui ne sont tout de même pas le résultat d'élucubrations délirantes, mais le résultat de nos observations et de la synthèse de quelques lectures effectuées.

Nous ne le dirons jamais bien assez, ce travail, bien qu'il puisse en avoir l'allure, ne compte en aucun cas s'intéresser à la question de la politique linguistique parce que cela serait déjà assez long et complexe, mais nous essayerons de définir tout de même le contexte sociolinguistique dans lequel le français baigne pour ce qui concerne les deux pays qui font ici l'objet d'une comparaison.

### **Problématique et problématisation de la question**

Notre problématique tourne donc plus précisément autour de l'enseignement du texte littéraire dans le supérieur. Quels sont ses contraintes et enjeux ? Il importe de préciser qu'il s'agit d'une étude de cas et que nous privilégierons le qualitatif au quantitatif. En nous posant la question, quels sont les problèmes liés à l'enseignement du texte littéraire, il semble que nous serons, en quelque sorte, amené à revisiter déjà une certaine littérature qui s'intéresse spécifiquement à ce genre de problèmes (les théories littéraires, surtout celle de la lecture). Nous revisiterons quelque peu des théories sur la génétique du texte littéraire, textes qui s'intéressent tant à sa production qu'à sa réception avant d'arriver à une description et à une réflexion portant sur l'enseignement du texte littéraire en ce qui concerne la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Fès (Dhar El Mehraz) et celle de Nouakchott dans le but d'identifier les différents problèmes auxquels cet enseignement fait face, et voir quel lien ils pourraient avoir avec le nouveau système avant d'arriver à des propositions praticables.



## Questions de recherche :

Comment est défini le statut du français depuis les indépendances aussi bien au Maroc qu'en Mauritanie ? La langue arabe a-t-elle de tout temps occupé une place de choix dans cette double concurrence ? Le maintien de l'arabe en tant que langue officielle traduit-il un refus d'aliénation ou serait-il plutôt le signe d'une volonté affirmée de se débarrasser de la langue française ? Quels sont les défis auxquels sont confrontés aujourd'hui le Maroc et la Mauritanie qui ont tous deux adopté un système LMD qui n'aura peut-être jusque-là pas fait que des merveilles ? Comment ce système contribue-t-il à la dégradation du niveau ? Autant de questions que nous tâcherons d'élucider. Cependant, ce sont là des questions qui nous aideront à comprendre les problèmes qui ressortent de la question qui est ici centrale, celle de l'enseignement du français par le biais de la littérature. Quelles sont ses caractéristiques, ses finalités... ? Comment ces dernières entrent-elles substantiellement en harmonie avec la nature des besoins des apprenants.

Précédant les perspectives, les questions de recherches tourneront aussi autour du caractère impulsif de la mise en œuvre du système LMD, des conséquences de sa « prescription irrégulière » pour le cas de la Mauritanie, c'est-à-dire, sans aucun pronostic garantissant sa fiabilité même si nous ne pouvons affirmer la même chose pour le cas du Maroc. Ce système entre-t-il en harmonie avec les résolutions adoptées dans les textes

officiels pour ce qui concerne les objectifs d'enseignement de la langue française au niveau universitaire au moyen de la littérature?

Notons qu'en rapport direct avec le LMD, nous partons de l'hypothèse qu'il y aurait un manque de crédibilité du système qui pourrait bien expliquer un manque possible d'harmonisation des contenus avec les besoins réels des étudiants.

Nous avons choisi d'essayer de vérifier cette probabilité à travers l'enseignement des textes littéraires.

Il est devenu commun de s'interroger aujourd'hui sur le rôle et la place de la littérature dans l'enseignement de la langue étrangère. On peut dire que son introduction dans l'enseignement des langues étrangères est devenue incontournable. En outre, l'intérêt que certains chercheurs portent à ce sujet démontre, à n'en pas douter, la complexité d'une telle entreprise. Enseigner la langue par le biais de la littérature n'est pas une mince affaire.

Il nous semble important de revenir sur ce problème que nous soulevions en 2013 lorsque nous étions en train d'effectuer notre mémoire de master, puisque ce travail s'appuie en partie sur cette précédente étude qui, furtivement, dénonçait déjà le manque d'harmonisation des contenus avec les finalités dans la pratique de l'enseignement de la littérature à la Faculté des lettres et des sciences humaines (Dhar el Mehraz, Fès) pour le cas de la Filière Études Françaises avec cette fois une volonté d'aller un peu plus loin.

Nous tenons à rappeler que dans ce récent travail, nous avons essayé de cerner les problèmes fondamentaux liés à l'enseignement de la littérature dans le système éducatif marocain et nous sommes arrivé à une conclusion qui laissait entendre qu'il y avait des manques à gagner tant sur le plan méthodologique que sur le plan de l'analyse épistémologique en didactique. Ces problèmes semblent être en interrelation directe parce que les uns déteignent sur les autres. Par exemple, le choix des contenus qui se trouve être en déphasage avec les besoins réels des étudiants laisserait présager une certaine forme d'impertinence des méthodes utilisées en classe. N'allons pas vite en besogne encore une fois, car il ne faut pas oublier qu'il s'agit là d'une étude comparative. Donc, il serait bien de prendre du recul par rapport à la situation « problématique » de l'enseignement/apprentissage du français tout en restant très attentif aux structures des enseignements dans le secondaire et le supérieur<sup>1</sup> concernant bien évidemment le Maroc et la Mauritanie.

---

<sup>1</sup> Les établissements nationaux d'enseignement supérieur sont au nombre de sept. Dans l'ordre chronologique de création, ce sont :

- l'École Nationale d'Administration (ENA) en 1966,
  - l'École Normale Supérieure (ENS) en 1970,
  - l'Institut Supérieur d'Études et de Recherche Islamiques (ISERI) en 1979,
  - l'Université de Nouakchott en 1981,
  - le Centre Supérieur d'Enseignement Technique (CSET) en 1982,
  - l'Institut Supérieur d'Études Technologiques (ISET) de Rosso en 2009,
  - l'Institut Supérieur de Comptabilité et d'Administration des Entreprises (ISCAE) en 2009.
- S'y ajoutent depuis la réforme de 2006, un ensemble d'établissements supérieurs privés dont 5 sont reconnus et sous tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale :
- Université Chinguetti Moderne,
  - GEU L'Académie,
  - Sup'Management,
  - Université libre de Nouakchott,
  - Université Internationale libanaise en 2008. » Ministère des affaires étrangères et européennes, Ambassade de France en Mauritanie, Fiche Mauritanie, p.1/15, disponible sur : [http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche\\_Curie\\_Mauritanie.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche_Curie_Mauritanie.pdf).

Le choix du sujet que nous évoquons en haut, et dont celui-ci apparaît en quelque sorte comme une continuité sinon un approfondissement, trouvait sa justification dans la nette volonté d'aller découvrir ce qui se cache pratiquement derrière un tel enseignement au sein d'une enceinte telle que celle de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Fès -Dhar El Mehraz-(c'était donc rappelons-le une étude de cas). Nous nous placions, dynamiquement, dans une optique descriptive afin de pouvoir dresser l'état des lieux, et de voir si les perspectives qui s'ouvraient à nous, nous permettraient d'une manière ou d'une autre de préfigurer ce que sera l'enseignement de la littérature dans les prochaines décennies à venir, mais aussi de savoir quel sera le degré de solubilité des problématiques qui s'en dégageront. La motivation d'un tel travail n'a pas donc émergé ex nihilo. Ce travail n'avait aucun fondement intuitif. Il était le résultat de ce qui apparaissait comme la constatation d'une déficience dans l'enseignement de la langue.

Nous étions ainsi parti de l'idée qu' en matière d'enseignement de la littérature il n'y avait pas une parfaite harmonisation des contenus à enseigner avec les finalités ; manquement qui, à notre avis, émanerait d'une forme de nonchalance, laquelle serait le fruit d'un certain défaut d'*actionnisme*. Comment en étions-nous arrivé à émettre une telle hypothèse ?

Tout était parti d'un travail que des collègues ont effectué. En effet, ces derniers ont élaboré au cours de l'année 2012-2013 un test de

positionnement pour des étudiants de la licence inscrits en S1( ceci se passe à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Fès) , et ont pu observer que sur un certain échantillonnage de près de 100 étudiants, la presque totalité se situait entre le niveau A1/A2 (les deux niveaux les plus faibles qui soient dans l'apprentissage des langues si nous nous référons au Cadre européen commun de référence (CECRL). Ils ont ainsi grâce à ce travail réussi à mettre en évidence le niveau assez faible des étudiants. Nous nous sommes dit aussi que c'était là ce qui préfigurait peut-être une certaine défaillance du système éducatif. Restait à savoir comment.

Toujours dans le récent travail que nous évoquons ici, rappelons qu'il a été initié par le coordinateur du Master Didactique du Français et Interculturalité qui à l'époque était le professeur Chakib Tazi. C'est à supposer qu'il soit le premier du genre dans cette enceinte. Il a mobilisé moins d'une dizaine d'enseignants qui tous y ont mis beaucoup d'engouement et de volonté. L'échantillon sur lequel l'opération s'est faite a tourné autour de 86 étudiants pour être précis, tous inscrits en première année et qui n'avaient pas tous, apparemment, le même niveau. Ce qu'il faut retenir de cette étude, c'est que sur le nombre des enquêtés (86 au total), 42, soit 48°/° avaient le niveau A1, que 26, soit 30,2°/° avaient le niveau A2, que 15 soit 17,4°/° avaient le niveau B1 et que 3, soit 3,5°/° avaient le niveau B2.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Pour mieux comprendre cette classification nous vous renvoyons au *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, apprendre, enseigner, évaluer*, (CECRL), Conseil de l'Europe, où

Toutes ces données ont été obtenues grâce au logiciel Sphinx. La première partie de notre étude était essentiellement centrée sur la recherche d'un certain nombre de traits qui viendraient mettre en exergue la progression ou régression qu'il pourrait y'avoir entre le passage du secondaire au supérieur dans le cadre de l'enseignement de la littérature au Maroc. Parce que c'est là, il faut le noter, l'une des « complexités » de l'enseignement/apprentissage : la transition progressive. Notons tout de suite que l'enseignement de la littérature tel qu'il s'effectue au niveau du secondaire, que cela soit au Maroc, en Mauritanie ou ailleurs, si on reste dans une certaine logique, doit se situer dans une espèce de continuum qui permettra par exemple à l'élève, une fois que celui-ci aura obtenu son baccalauréat, d'accéder à de nouvelles formes de connaissances qui vont compléter ses acquis antérieurs. Quel(s) type(s) de littérature est/sont enseignée(s) au secondaire ? Comment y est-elle (la littérature) enseignée ? C'étaient là des questions qui avaient retenu notre attention.

Il est quand même important, par ailleurs, de savoir que ce test de positionnement dont nous faisons état en haut consistait à amener des étudiants inscrits en première année dans la filière LLF (langue et littérature française) à adresser une demande au Doyen pour être acceptés dans la filière qu'ils souhaitaient rejoindre. La grille d'évaluation était réglée sur 12 critères à respecter. C'est donc le constat émis par nos collègues, constat révélateur d'une défaillance du système éducatif qui nous avait amené à

---

ces niveaux d'apprentissage sont expliqués en long et en large. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

nous intéresser à la question de plus près pour voir comment les professeurs gèrent la situation en essayant d'analyser les méthodes utilisées. La didactique de la littérature telle qu'elle est enseignée dans l'enceinte de cette Faculté, permettait-elle de rectifier le tir ? C'était-là l'une des questions principales que nous nous étions posées au tout début de cette étude.

Nous nous sommes dit que s'il y avait un nombre si élevé d'étudiants qui ont encore beaucoup de mal avec la langue étrangère, en l'occurrence le français, il serait intéressant de nous pencher sur la question pour voir comment les missionnaires du savoir s'y prennent pour remédier à ce qui apparaît ici comme une crise de l'enseignement de la langue. Y a-t-il véritablement lieu de parler de crise ? Nous avons tâché d'y voir plus clair en nous intéressant à ce qui se fait au niveau de ce qu'on appelle communément le secondaire qualifiant avant d'aller voir ce qui se faisait du côté de l'université.

Nous nous intéressions spécifiquement aux modes de planification des cours, aux pratiques évaluatives, aux méthodes utilisées en classe dans le but de vérifier davantage quels sont les manques à gagner.

A partir du moment que nous avons pu observer que les étudiants n'avaient pas une parfaite maîtrise de la langue française et qu'ils se situaient majoritairement entre le niveau A1/A2, nous pensions qu'il revenait aux professeurs enseignant la littérature en classe de FLE de tenter

une redéfinition, sinon une redynamisation des finalités d'un enseignement de la littérature qui s'appuierait sur la pertinence des contenus ; pertinence des contenus qui ne peut émaner que d'une logique didactique qui veut que l'on se questionne et identifie les besoins des étudiants avant toute chose, et ce par le biais d'une évaluation diagnostique. Cette évaluation existait-elle ? Qu'elles étaient le ou les types d'évaluations privilégiées ? Les modalités des évaluations utilisées permettent-elles de mettre en place ou de procéder à des remédiations ? Ce sont là aussi des questions auxquelles nous avons cherché des réponses, et que nous tenterons d'approfondir dans cette recherche.



## **Méthodologie/démarche**

Cette recherche s'appuie sur un corpus bien déterminé et qui cadre parfaitement avec notre thème de recherche. C'est une étude de type contrastive, descriptive, à visée prospective qui s'appuie sur des documents administratifs et des enquêtes de terrains que nous avons mené auprès des enseignants-chercheurs qui sont plus à même de nous fournir les informations que nous recherchons sur les deux systèmes éducatifs. Nous nous sommes déplacé pour aller chercher l'information auprès de personnes ressources. Pour mener à bien ce travail, nous avons fait appel aux méthodes historique, descriptive, comparative et analytique.

Mais avant toute chose, nous avons pensé à appliquer une injonction qui invite tout chercheur à dire d'abord d'où il parle pour parvenir sans faille à faire entendre son propos. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de consacrer le premier chapitre à la définition des termes clés de cette étude.

**Première partie :**  
**Cadre théorique et**  
**méthodologique**

## CHAPITRE I : Eléments de définitions

### 1. La langue et le langage

Il est important, voire même judicieux, puisque nous travaillons sur un sujet qui concerne l'enseignement/apprentissage de la langue par le biais de la littérature de donner ici quelques définitions clés de la langue, du langage, de la parole, de la littérature, de la littérarité et de quelques autres éléments qui tournent autour et qui fonctionnent comme constituants de la langue ou qui viennent s'arc-bouter à elle comme par adhérence. Pour ce faire nous allons nous référer à quelques auteurs assez connus.

#### 1.1. La langue

Saussure dans son *Cours de linguistique générale*-, écrit que « La langue - et cette considération prime toutes les autres - est à chaque moment l'affaire de tout le monde ; répandue dans une masse maniée par elle, elle est une chose dont tous les individus se servent toute la journée »<sup>3</sup>. Dans cette définition transparait quelque peu l'aspect social de la langue qui semble être mis en avant. La langue est un phénomène qui de manière générale concerne tout le genre humain. C'est sans doute dans cette même veine, qui est celle de montrer cette « dominante », que nous avons l'habitude de dire qu'elle est l'élément fondamental qui distingue l'homme de l'animal. Saussure affirme par ailleurs la chose suivante : « La langue est pour nous le langage moins la parole. Elle est l'ensemble des habitudes linguistiques qui permettent au sujet de comprendre et de se faire

---

<sup>3</sup> F. de Saussure, *Cours de linguistique général*, Paris, Payot, 1974, p.107.

comprendre. »<sup>4</sup>À côté de ces définitions, quelque peu pragmatiques, nous serons peut-être surpris de trouver dans le Cours de linguistique générale une définition de la langue quasi poétique : « La langue (nous dit Saussure) est une robe couverte de rapiécages faits avec sa propre étoffe »<sup>5</sup>. Ceci semble vouloir dire que la langue, d'un point de vue technique, est toujours travaillée et retravaillée au moyen de ses propres constituants. Cela n'interdit pas, bien qu'elle soit un système assez dynamique, de tenter, comme par extrapolation, de se livrer à des applicationnismes théoriques pour comprendre son fonctionnement intérieur.

Nous n'avons pas l'intention de revenir sur toutes les définitions que Saussure a données de la langue, mais de montrer qu'il est essentiel de retenir que pour lui « La langue est une forme et non une substance » et qu'il n'y aurait « rien d'abstrait dans la langue » (...).<sup>6</sup> Cette idée peut rester quand même sujette à discussion. Et il n'est peut-être pas vain de rappeler que c'est sur la phrase que nous venons de citer, nous dit Jean Domerc, « que Hjelmslev a construit sa théorie linguistique (et) que, pour rompre avec la tradition, il (la) désigne d'un nom nouveau : la *glossématique*. »<sup>7</sup> Il y a sans doute des choses intéressantes à dire sur cette théorie linguistique Hjelmslevienne qui, selon Jean Domerc, s'est fondée sur une considération saussurienne de la langue. Et c'est sans doute dans ce sens que Hjelmslev est

---

<sup>4</sup>Ferdinand de Saussure, *Op.cit.*, p.112.

<sup>5</sup>*Ibid.*, *op.cit.* p.235.

<sup>6</sup>*Ibid.*, p.157 et 173

<sup>7</sup> Domerc, Jean, « La glossématique et l'esthétique », in: *Langue française*, n°3, 1969. La stylistique, sous la direction de Michel Arrivé et Jean-Claude Chevalier. p. 102.

considéré comme le continuateur de Saussure. Mais nous n'avons pas l'intention de nous étendre sur un tel sujet.

Poursuivons notre tentative de définition de la langue en nous référant cette fois-ci au *Dictionnaire de de didactique du français langue étrangère et seconde (2003)* qui nous informe du fait que : « Les investigations de la linguistique et de la grammaire des langues particulières, tout comme celles de la sociolinguistique permettent aujourd'hui de poser deux aspects complémentaires du concept de langue, un aspect abstrait et systématique (langue= idiome) et un aspect social (langue= culture). »<sup>8</sup> Le premier aspect est utilisé pour expliquer le fait que la langue, de manière générale, est un « système abstrait de signes » qui peut être étudié de différentes manières. Tandis que le second aspect permet d'une certaine manière de faire comprendre ce qu'on appelle les variétés linguistiques dont l'étude est prise en charge par la linguistique dite variationniste dont W. Labov est le premier à avoir posé les bases.

Cela dit, jusqu'ici nous n'avons fait qu'effleurer la question qui touche à la définition de la langue. Nous allons tout de même essayer d'avancer en voyant comment se conçoit le langage. Toutefois, nous travaillons dans une optique qui est celle de faire en sorte que la définition de la langue que nous venons d'entamer et de celle du langage dont la tentative est imminente puissent s'affiner au fur et à mesure. Il faut noter au préalable que le langage humain, dans sa concrétude, ne se réalise qu'à

---

<sup>8</sup> Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, S.E.J.E.R., p.147.

l'intérieur d'une langue bien donnée. Il ne faudra pas alors s'étonner de nous voir parler de la langue dans ce qui s'apparente à un essai de définition du langage puisque les deux termes sont à distinguer, mais ne sont pas à concevoir exclusivement. Cela sera beaucoup plus explicite quand nous en viendrons à la fonction de la langue.

## **1.2. Le langage**

Le langage se définit comme « la capacité propre à l'homme de communiquer au moyen de signes verbaux » et « en didactique, langage s'oppose à lecture, en particulier dans les situations où les apprenants sont alphabétisés dans une langue autre que leur langue maternelle. »<sup>9</sup> Capacité à communiquer ! Qu'est-ce que communiquer pourrait-on se demander ? Nous aurons tout le loisir de le découvrir ensemble.

Transitoirement, tout en rapport avec la première définition que nous avons donnée de la langue en citant Saussure, voici ce que ce dernier argue cette fois à propos du langage : « le langage (dit-il), est un facteur plus important qu'aucun autre. Il serait inadmissible que son étude restât l'affaire de quelques spécialistes ; en fait, tout le monde s'en occupe peu ou prou ; mais conséquence paradoxale de l'intérêt qui s'y attache- il n'y a pas de domaine où est germé plus d'idées absurdes, de préjugés, de mirages, de fictions. »<sup>10</sup> Cette considération bien qu'elle soit logique ne doit pas, pour des raisons liées aux conséquences auxquelles elle pourrait mener, être prise

---

<sup>9</sup>Jean-Pierre Cuq, *Op cit*, p.146.

<sup>10</sup>Ferdinand de Saussure, *ouvr. Cité.*, pp. 21,22.

en toute rigueur. Le fait que le langage soit l'affaire de tout le monde ne doit pas nous amener à croire que tout le monde peut dire des dires qui soient des dires scientifiques sur le langage sans avoir reçu une certaine formation au préalable.

Qui se charge justement d'étudier et d'expliquer les phénomènes liés au langage ? Nous y venons. Mais avant de prendre ce virage, il serait intéressant de noter ici une idée que nous ne manquerons pas de développer et qui entre en relation directe avec l'idée d'enseignement apprentissage de la langue. Selon Martinet, « on peut dire qu'une langue est difficile dans la mesure où il faut de longues années d'école avant que les natifs la manient à la satisfaction générale. En ce sens, le français est peut-être la langue la plus difficile du monde. »<sup>11</sup> Là, il s'agit de donner une réflexion sur le degré de complexité d'une langue même si la durée de l'apprentissage peut philosophiquement être reléguée au second plan pour penser le niveau de difficulté d'une langue. Il semble sans doute y avoir ici un discours qui ne distingue pas nettement langue et langage, c'est qu'il est difficile de parler de l'un en évitant l'autre. Cependant, il est possible de lever cette ambiguïté en soulignant que lorsque nous disons de quelqu'un qu'il possède une langue, nous parlons de code enregistré passivement par l'individu. Il est bon de savoir que « le terme code a été d'abord utilisé en linguistique structurale (par Jakobson pour parler de la grammaire ».<sup>12</sup> Nous l'utilisons

---

<sup>11</sup> André Martinet, *Eléments de linguistique générale*, Armand Colin/Masson, Paris 1970, 1996, p.196.

<sup>12</sup> Jean-Pierre Cuq, *ouvr. cité*, p. 44.

comme un pis-aller pour parler comme en sémiotique de « systèmes de représentations », sauf que là il s'agit de système de représentations instables. C'est pour cette raison qu' « il est impropre de l'utiliser pour parler des langues naturelles dont les caractéristiques partagées sont d'être naturelles, en variations synchroniques et diachroniques, et non totalement maîtrisables ni par les sujets parlants, ni par les grammairiens qui tentent de les décrire. »<sup>13</sup> À côté, lorsque nous disons d'un individu lambda qu'il a un langage clair, nous insistons sur sa capacité ou son aptitude à manier le « code ». Cela dit, pour ne pas trop nous attarder sur cette question, nous allons poursuivre notre travail d'élucidation des termes clés.

Nous posons tantôt la question de savoir qui est le spécialiste qui traite des questions liées au langage. Le temps est venu de répondre à cette question capitale. Le linguiste est celui qui est formé à l'étude de la langue. La linguistique qui est le domaine dans lequel évolue le linguiste « (...) a pour unique objet et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même. »<sup>14</sup> À ce propos, signalons cette propension qu'ont d'aucuns à penser qu'il faut plus ou moins être un linguiste ou du moins connaître quelque peu les ressorts de la linguistique pour pouvoir mener une recherche en didactique du FLE. Notifions à ces derniers que comme le soutenait Louis Porcher :

« Les spécialistes de la littérature ont longtemps dominé le champ du français langue étrangère. (Ensuite) qu'ils en ont été peu à peu chassés par

---

<sup>13</sup> Jean-Pierre Cuq, *loc. cit.*

<sup>14</sup> Ferdinand de Saussure, *Op. cit.*, P.317.



les linguistes, réputés (à tort) plus proches des nécessités du terrain de la communication. (Et que) l'enjeu maintenant consiste (encore) à éviter le réductionnisme propre à la linguistique. (Et à) réintégrer la littérature, à sa juste place (seulement) et aussi toutes les composantes d'une capacité communicative, qui n'a vraiment rien à voir avec les savoirs de la linguistique. »<sup>15</sup>

À ne pas s'y méprendre, nous ne sommes pas en train de nous livrer à un travail qui s'apparenterait à une pétition de principe, mais à faire en sorte que l'on évite de perdre de vue certaines choses qui, prises comme des « évidences premières » présentées sur un ton presque dogmatique, ne tardent pas à nous faire voir qu'elles pourraient aussitôt devenir des « erreurs premières ». Tout de même, il n'est pas question de mettre en cause la légitimité de certaines questions, mais d'appeler à la nuance.

Après avoir cherché à définir la langue et le langage, comment définirons-nous la parole.

### **1.3. La parole**

Dans la conception saussurienne, la parole s'oppose à la langue. C'est une opposition qui tient par le fait de l'extériorité de la langue par rapport à l'individu qui ne peut s'approprier cette dernière que par le biais de l'apprentissage. Elle (la parole) est « manifestation de la langue individuelle, occasionnelle, et se matérialisant sous des formes de taille et

---

<sup>15</sup> Louis Porcher, *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette, Paris, 1995, p.41.

de nature très diverses »<sup>16</sup>. Parler c'est émettre des sons qui soient audibles, c'est communiquer par le moyen du langage articulé.

#### **1.4. Fonction de la langue**

À la question (quelle est la fonction principale de la langue ?), André Martinet répond : « La fonction essentiellement de cet instrument qu'est une langue est celle de la communication ... »<sup>17</sup> Quelques pages plus loin, il en donne une définition beaucoup plus détaillée et précise et qui montre toujours sa fonction prédominante : « Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à une autre. »<sup>18</sup>

La compréhension mutuelle qui est l'ambition soutenue dans toute situation de communication saine demande pour sa réalisation une certaine forme de régularité dans l'identification des entités linguistiques qui, banalement, sont régies par une convention à laquelle sont assujettis les protagonistes. Pour édifier cette idée, nous pouvons nous référer à Jean-Marie Klinkenberg qui soutient que : « Dans une situation de communication idéale, émetteur et récepteur devraient disposer du même

---

<sup>16</sup>Jean-Pierre Cuq, *ouvr.cité.*, p.187.

<sup>17</sup> André Martinet, *ouvr. cité.* p.9.

<sup>18</sup>André Martinet, *Op.cit.*, p.20-21.

code. C'est d'ailleurs en général ce qui se passe lorsque la communication a lieu entre machines. (...), il n'y a jamais de superposition parfaite des codes à la disposition de l'émetteur d'une part et du récepteur de l'autre, du moins lorsqu'il s'agit de partenaires vivants. Une telle superposition rendrait en effet toute communication inutile. Car une communication sert à partager avec quelqu'un une connaissance qu'il n'avait pas, à lui insuffler de nouvelles raisons d'agir de telle manière, etc.»<sup>19</sup> Cette considération est pleine d'enseignement. Elle nous montre une autre dimension pratique de la langue. Elle permet au genre humain de faire voyager des idées et des sentiments à l'aide de ce qu'on appelle communément le mot. En guise de définition, Saussure nous dit que « Le mot est comme une maison dont on aurait changé à plusieurs reprises la disposition intérieure et la destination. (Et que) l'analyse objective totalise et superpose ces distributions successives ; mais pour ceux qui occupent la maison, il n'y en a eu jamais qu'une ».<sup>20</sup> Il faut cependant bien comprendre ce qu'il faut entendre par convention lorsque nous en parlons d'un point de vue linguistique. Rien de plus édifiant à ce propos que cette explication que nous avons retenue chez Martinet qui écrit que: « (...), rien n'est proprement linguistique qui ne puisse différer d'une langue à une autre ; c'est dans ce sens qu'il faut comprendre l'affirmation que les faits de langue sont « arbitraires » ou conventionnels»<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> Jean-Marie Klinkenberg, *Précis de sémiotique générale*, De Boeck et Larcier S.A., 1996. p.50.

<sup>20</sup> F. de Saussure, *ouvr. Cité*, p.232.

<sup>21</sup> André Martinet, *ouvr. Cité*, p.21.

Mais pour en revenir à la définition de Jean-Marie Klinkenberg, cette dernière met en évidence une certaine caractéristique de la langue qu'explicite parfaitement Martinet quand il considère que « « La langue économiquement idéale serait celle où tous les mots, tous les phonèmes pourraient entrer en combinaison avec tous les autres en réalisant chaque fois un message. »<sup>22</sup> Cette gageure ne fait encore qu'amplifier l'état de fait qui consiste à dire que la langue, de manière générale, est gouvernée par sa conventionalité.

Cette question cruciale qui se rapporte à la conventionalité linguistique va nous permettre de comprendre davantage pourquoi le remplissage sémiotique des mots peut souvent poser des problèmes dans une situation de communication, surtout quand les acteurs impliqués ne partagent pas les mêmes référents (nous reviendrons sur le terme référent). Mais cet obstacle ne devient plus immédiat et plus embarrassant que quand on décide, d'un point de vue sémantique, de prendre des libertés avec la langue. Dans ce cas précis, la communication à des risques d'échouer suivant le fait qu'une certaine forme de conventionalité n'a pas été respectée. À ce propos, il faut savoir que : « « Une langue est impuissante à se défendre contre les facteurs qui déplacent d'instant en instant le rapport du signifié et du signifiant. C'est une des conséquences de l'arbitraire du signe. »<sup>23</sup> Cette notion d'arbitraire, qui va retenir notre attention, renverrait à deux choses distinctes selon Louis-Jean Calvet. C'est ce qu'il appelle

---

<sup>22</sup> *Ibid.* p.193.

<sup>23</sup> Saussure, *ouvr. Cité*, p.110.

« d'une part l'arbitraire de la nomination et d'autre part l'arbitraire du découpage. »<sup>24</sup>

Ainsi, pour nous faire comprendre de nos interlocuteurs, nous sommes tenus de respecter les règles du jeu de la conventionalité linguistique puisque : « Tout indique d'ailleurs que la langue de chacun se corromprait vite, n'était la nécessité de se faire comprendre. C'est cette nécessité qui maintient l'outil en bon état de marche. »<sup>25</sup> Cet état de fait nous empêche de tomber dans une aberration qui serait celle de trop considérer les propos de Lachelier qui affirmait que « les mots d'une langue ne sont pas des jetons, ils ont en eux-mêmes une *phusis*. Ils n'ont pas un nombre déterminé de sens ; il y a en eux, comme dans tout ce qui est vivant de l'infini ». <sup>26</sup> Nous voulons juste éviter une compréhension stricte de ce genre de propos qui en principe pourrait conduire à une absurde « babélisation » du sens des mots d'une langue.

Nous nous sentons encore une fois obligé de donner ici la définition de la notion de signe qui vient d'être presque insidieusement évoquée tout en sachant que « la langue est un système de signes exprimant des idées, et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux rites

---

<sup>24</sup> Louis-Jean Calvet, *Essais de linguistique, La langue est-elle une invention des linguistes ?*, éditions Plon, Paris, 2004, p.154.

<sup>25</sup> André Martinet, *ouvr. cité*, p.10.

<sup>26</sup> Lachelier cité dans *Travaux de linguistique et de littérature*, Volume 18, Partie 1, Université de Strasbourg, Centre de philologie et de littérature romanes, 1980, p. 171.

symboliques, aux formes de politesse, aux signaux militaires, etc. Elle est seulement le plus important de ces systèmes. »<sup>27</sup>

## 2. Le signe linguistique

Ici reparaît l'idée de la langue en tant que système, « elle est une sémiotique » dira Jean-Marie Klinkenberg, « un phénomène sémiologique » dira Saussure et selon ce dernier, « sa nature sociale est un de ses caractères internes ». <sup>28</sup>

Selon Martinet, le signe est ce qui « (...) structure à la fois l'univers matériel et l'univers conceptuel. Il découpe dans le premier des unités que l'on nommera des signifiants, et dans le second des unités que l'on nommera des signifiés ». <sup>29</sup> Tout signe linguistique combine donc un signifiant et un signifié, un concept et une image acoustique pour reprendre Saussure.

En sémiologie, « Le signe est ce qui est donné à connaître, le signifié ce qui est connaissable à travers lui. »<sup>30</sup> Il apparaît ici une forme de distorsion illusoire entre le signifiant et le signifié qui pourrait être confondus en une seule et même chose ou être pris comme deux choses de nature différente. Néanmoins ce qu'il faut retenir c'est que : « Le lien unissant le signifiant au

---

<sup>27</sup> F. de Saussure, *ouvr. Cité*, p.33.

<sup>28</sup> Ferdinand de Saussure, *Op.cit.*, p.112.

<sup>29</sup> André Martinet, *op.cit.* p.42.

<sup>30</sup> Alain Rey, *Théories du signe et du sens*, Klincksieck, 1976, Volume 2, p.39.

signifié est arbitraire (...), nous pouvons dire plus simplement : le signe linguistique est arbitraire »<sup>31</sup>

## 2.1. Arbitraire et linéarité du signe

Ce premier principe (l'arbitraire du signe) que pose Saussure a été approuvé par la presque totalité des spécialistes de la langue. Quant à la manière dont il faudra se le représenter, notons tout de suite que cette arbitrarité n'est pas à prendre au sens absolu. Car bien que le *Sa* soit en général immotivé, c'est-à-dire « *arbitraire par rapport au signifié, avec lequel il n'a aucune attache naturelle dans la réalité* »<sup>32</sup>, il ne faut pas oublier qu' « *il n'existe pas de langue ou rien ne soit motivé* ». <sup>33</sup> Cette subtilité semble ne pas avoir échappé à Benveniste qui écrit d'autre part que « le lien qui unit le signifiant au signifié n'est pas arbitraire, mais nécessaire ». Et il le démontre en reprenant les mêmes exemples qu'avait pris Saussure pour étayer le principe de l'arbitraire du signe. Examinons un peu plus en détail ce principe en prenant des exemples plus édifiants.

Prenons par exemple le mot "*lewru*" qui en *pulaar* veut dire la lune. La relation entre le signifiant (l'image acoustique) et le signifié de ce mot (signe) n'a été possible que grâce à une pure convention, car on n'aurait pu choisir un autre signifiant pour renvoyer au même signifié. En confondant facilement, et peut-être à juste titre, le mot avec le signe nous arrivons à

---

<sup>31</sup> Ferdinand de Saussure, *ouvr. Cité*, p.100.

<sup>32</sup> F.de Saussure, *Op.cit.*, p.101.

<sup>33</sup> Ferdinand de Saussure, *Ibid.*, P.183.

comprendre pourquoi Saussure disait que : « « (...) : la signification d'un mot change souvent en même temps qu'un peuple change de résidence. »<sup>34</sup>

Pour cette raison la relation entre le *Sa* et le *Sé* est qualifiée d'arbitraire. Le procédé est presque toujours le même quant à la formation du signe dans presque toutes les langues. Mais il arrive que le signifiant par analogie évoque le signifié. Les onomatopées par exemple, bien qu'ils soient en nombre réduit imitent presque à la perfection, souvent, leurs signifiés. Ce genre de signifiant que sont les onomatopées mettent parfois à mal la théorie de l'arbitraire du signe.

Dépassant le cadre des onomatopées nous retrouvons des signes qui établissent un lien nécessaire entre leur *Sa* et leur *Sé*. Ces signes linguistiques sont appelés des symboles. "Le symbole a pour caractère"- (explique Saussure)- de n'être jamais tout à fait arbitraire. »<sup>35</sup> Il explicite son propos en donnant l'exemple de la balance qui est le symbole de la justice ; symbole « qui (en aucun cas) ne pourrait être remplacée par n'importe quoi, un char, par exemple »<sup>36</sup>.

Malgré ces remarques, le principe de l'arbitraire du signe n'en ressort pas moins cohérent. Ce principe peut être étendu à toutes les langues et si nous partons du cadre général, rien ne lie le signifiant au signifié.

---

<sup>34</sup> *Ibid.*, p.308.

<sup>35</sup> F. de Saussure, *Op.cit.*, p.101.

<sup>36</sup> F. de Saussure, *Ibid.*, p. 101.



Outre ce principe de l'arbitraire du signe, Saussure établira un autre principe qui est celui du caractère linéaire du signifiant. Et à ce propos, il faut noter que « (...) toutes les langues - ce mot étant pris au sens strict - utilisent les ressources de la linéarité »<sup>37</sup>

## **2.2. Le principe de linéarité du signe**

Principe sans doute "trop simple", mais qui selon Saussure "est fondamental" et dont l'importance serait égale à celle de la première loi. Le signifiant - au sens où il est compris et défini par Saussure - est de nature auditive (physique), ce qui lui vaut d'ailleurs l'appellation d'"image acoustique". Il représente une étendue, c'est dire que le signifiant est constitué de phonèmes qui se succèdent les uns les autres. La succession de ces séquences phoniques du signifiant se matérialise dans l'axe syntagmatique. Saussure explique l'étendue que représente le signifiant en faisant usage de la métaphore de "ligne et chaîne" : caractère consécutif des phonèmes. En tout, Saussure, en posant les deux principes que nous avons tenté d'explicitier ici, avait réussi à conforter davantage sa théorie linguistique qui a cherché à asseoir l'idée que la langue n'est pas une "nomenclature".

Nous ne pouvons pas tout dire sur le signe puisque notre travail ne porte pas dessus. Et si nous nous sommes arrêtés à toutes ces définitions, c'est aussi pour aider le lecteur à comprendre d'où nous parlons. Le lecteur pourra se reporter aux travaux de Hjelmslev (continueur des travaux de

---

<sup>37</sup> Jean-Marie Klinkenberg, *Op.cit.*, p.30

Saussure), Charles S. Peirce, Alain Rey, et de Greimas<sup>38</sup>, pour ne citer que ceux-là.

Dépassant le cadre des lois théoriques établissant l'arbitraire et la nécessité du signe, il faut aussi souligner une autre caractéristique de ce dernier : nous pensons effectivement à la polysémie.

### **2.3. La polysémie linguistique**

Suite à ce que nous venons de voir en haut, il apparaît clairement que « Le langage n'est pas uniquement un moyen de communication, mais un instrument qui permet à l'individu de manier des concepts. »<sup>39</sup> Par ailleurs, ces « concepts » peuvent avoir plusieurs sens en fonction de celui qui les pose et en « marchande » ou (négocie) le ou les sens avec ses semblables. Comment cela est-il possible et légitimé ?

Au niveau des constituants significatifs de toute langue, nous nous retrouvons souvent face au phénomène que les linguistes nomment la polysémie. Et J.Picoche croit que : « le langage ne pourrait se passer de la polysémie, qu'elle est un caractère absolument fondamental du lexique, que les polysèmes sont de puissantes machines sémantiques, extrêmement perfectionnées, servant à appréhender de vastes secteurs du réel, et que l'on passe à côté des vrais problèmes si on ne cherche pas à comprendre

---

<sup>38</sup> Les œuvres auxquelles nous pensons sont plus précisément les suivantes :

-Louis Hjelmslev, *Prolégomènes à une théorie du langage - La Structure fondamentale du langage*, Paris, Éditions de minuit, 2000.

-Charles S ; Peirce, *Écrit sur le signe*, Ed. du Seuil, Paris, 1978.

-Alain Rey, *Op.cit.*

-Greimas, J. Courtes, *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1979, Tome I.

<sup>39</sup> Louis-Jean Calvet , *ouvr. cité*, p.85. La citation est extraite de l'ouvrage de Colin Renfrew, *L'énigme indo-européenne*, archéologie et langage, traduit de l'anglais par Michèle Miech-Chatenay, Paris, Flammarion, « Histoire », Paris, Flammarion, 1990, p. 321.

comment elles fonctionnent ». <sup>40</sup> C'est sans doute l'une des causes principales de la difficulté que nous rencontrons assez souvent dans le cadre de la communication.

Pour mieux comprendre ce fait, il est peut-être important de faire intervenir ici la dimension purement pragmatique du langage puisque : « même si le langage est un code indépendant, son usage ne peut se séparer de capacités humaines (raisonnement), connaissances sur le monde) qui n'ont strictement rien de spécifiquement linguistique. » <sup>41</sup> Tout langage traduit une volonté de communiquer, d'informer... et la communication ne peut passer que s'il y a une compréhension mutuelle entre les interlocuteurs. C'est à ce niveau justement qu'intervient ce qu'on appelle les « états mentaux » qui fonctionnent comme des balises qui permettent à l'interprète de s'accommoder du « langage » du locuteur. Et l'attribution à autrui de ces « états mentaux », nous dit Anne Reboul et Jacques Moeschler, « est indissociable de l'usage du langage ». <sup>42</sup>

En outre, « L'attitude qui consiste à attribuer des états mentaux à autrui dépasse de beaucoup l'usage du langage. On l'appelle communément la « *stratégie de l'interprète*. » » <sup>43</sup> Cette démarche n'est pas simple et sans risque puisque toute erreur de jugement peut mener à un contresens dans l'interprétation. Cette polysémie linguistique est quelque

---

<sup>40</sup> Jacqueline Picoche, *Structures sémantiques du lexique français*, édition Fernand Nathan 1986, p.3.

<sup>41</sup> Anne Reboul et Jacques Moeschler, *La pragmatique aujourd'hui*, p.21. p.20

<sup>42</sup> Anne Reboul et Jacques Moeschler, *Ibid.* p.21.

<sup>43</sup> *Ibid.*

chose qui se déploie dans la littérature de tous les jours. La littérature justement, qu'est-ce que c'est ?

### **3. Littérature et littérarité**

#### **3.1. La littérature**

Comment définir la littérature ? Ici la formulation de la question semble être plus facile que celle de la ou des réponses qu'on pourrait lui apporter pour la bonne raison qu'il n'est jamais aisé de définir la littérature. Cela ne veut pas non plus dire qu'elle est indéfinissable, tant s'en faut.

Mireille Naturel, dans son ouvrage *Pour la littérature, De l'extrait à l'œuvre*(1995), nous propose une sorte d'initiation à l'analyse littéraire. Sans contredit, dans cet ouvrage qui fonctionne comme un guide et, peu ou prou, un essai de redynamisation de l'enseignement/apprentissage de la littérature, elle tente de redonner sens à l'enseignement du texte littéraire en nous offrant des analyses d'extraits d'œuvres tirés, presque anarchiquement, des *Fables* de Jean de La Fontaine, de la poésie de G. Apollinaire, des écrits d'Eugène Ionesco, etc. Le tout dans le but de fournir des outils d'analyse, aussi bien à l'étudiant qu'à l'enseignant, permettant de mieux cerner un texte littéraire. L'ouvrage comporte des suggestions et des exemples d'application qui permettent d' « affronter aussi bien le fragment textuel, tel qu'on peut le trouver dans le cadre d'une initiation à la littérature, que l'œuvre intégrale, tout en sachant (toujours selon M. Naturel), qu'en matière de littérature, tout commence par l'intuition et tout

est affaire de sensibilité, de subjectivité, de créativité, notions bien difficiles à faire entrer dans les « moules pédagogiques ». Il va sans dire que l'on trouve dans cet ouvrage des notions clés qui tournent autour de la littérature et l'auteur nous permet de saisir le sens de chaque notion. Il nous importe de revoir ici comment elle définit la littérature et la littérarité.

Selon Mireille Naturel « le texte littéraire naît des mots, de l'emploi subjectif qu'en fait l'écrivain, la poésie représentant le point ultime de cette métamorphose de la langue. »<sup>44</sup> Ce qui lui permettra, dans le même sens, de dire que « langue et littérature sont étroitement liées ».<sup>45</sup> C'est là un point de départ qui nous permet de voir comment naît toute littérature. Mais il ne faudrait pas réduire la littérature à cela. C'est d'ailleurs une chose contre laquelle Mireille Naturel nous met en garde, car « s'il est vrai que la littérature naît du linguistique, elle n'est pas que cela. »<sup>46</sup>

En toute évidence, « les mots constituent un aspect essentiel de la chair vive d'un texte littéraire ».<sup>47</sup> À cette définition qui permet de voir d'où s'origine toute littérature, nous pouvons, en nous référant à Barthes, définir la littérature comme ce qui « seule (par) l'écriture, en amusant le pluriel le plus vaste possible dans son travail même, peut s'opposer sans coup de force à l'impérialisme de chaque langage. »<sup>48</sup> Ce qui en somme semble

---

<sup>44</sup> Mireille Naturel, *Pour la littérature, De l'extrait à l'œuvre*, CLE International, Paris, 1995, p.25.

<sup>45</sup> *Ibid.*

<sup>46</sup> Mireille Naturel, *Ibid.*, p.19.

<sup>47</sup> Louis Porcher, *ouvr. cité*, p.34.

<sup>48</sup> Roland Barthes, *S/Z*, Seuil, 1970, p.212.

vouloir dire que la littérature est en somme une certaine forme de libération du langage qui repousse les frontières sémantiques.

Ces définitions mettent en exergue l'une des trois composantes du texte littéraire dans un contexte de français langue étrangère, à savoir son origine linguistique. Cette composante est essentielle à saisir pour comprendre d'autre part les propos de Barthes définissant la littérature comme un « espace de langage », c'est « un monument langagier » diront J.Peytard et Sophie Moirand (1992) :

« La littérature, c'est bien sûr histoire de textes, histoire de thèmes et lieu d'usage de la rhétorique, mais c'est aussi un monument langagier : constat premier que la littérature s'articule dans et sur la langue et qu'elle est langage singulier, c'est-à-dire construction, mise en œuvre des lots et de la syntaxe de la langue, non pas avec une visée ornementale, ce qu'indique la rhétorique, mais avec une finalité d'explorer les ressources de la langue. L'écrivain invente un langage parce que, plus directement dit, il travaille dans la langue. Or c'est à considérer ce travail que l'enseignement de la littérature devient essentiel à la connaissance d'une langue : la littérature est un laboratoire de langage qui révèle les potentialités de la langue. »<sup>49</sup>

C'est là une thèse toute en faveur de l'importance de la littérature en classe de langue. Elle a un rôle fort que les enseignants doivent lui faire jouer dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Son enseignement/apprentissage consiste en des approches de sa « texture » et de son contenu qui se veulent particulières. « Le texte littéraire fonctionne à la densification d'un réseau connotatif. Il est ce produit d'une extrapolation des possibilités du système d'une langue, maternelle le plus souvent, par un geste d'écriture. Le texte

---

<sup>49</sup> Jean Peytard, Sophie Moirand, *Discours et enseignement du français les lieux d'une rencontre*, Hachete, Paris, 1992, p.59.

propose un réseau dense de relations entre ses constituants, tel que le « sens commun » s'en trouve éclaté, tel qu'une lecture nouvelle est toujours possible. »<sup>50</sup>

Cette dimension polysémique du texte littéraire ne doit pas pour autant être prise comme une chose acquise, elle est toujours à construire. Il est essentiel de rappeler ici les théories de la réception de l'École de Constance dont les principaux tenants sont Hans Robert Jauss et Wolfgang Iser.<sup>51</sup> Dans leurs théories, il s'est surtout agi de mettre le lecteur au centre de leurs préoccupations dans l'étude du texte littéraire. Umberto Eco – dans *L'œuvre ouverte* (Seuil, 1965), *Le Nom de la rose* (Grasset, 1983), *Lector in fabula* (Grasset, 1985)- est aussi dans cette mouvance qui consiste à faire une place au lecteur dans le texte littéraire, lui faire prendre une importance capitale dans l'actualisation sémantique de l'œuvre.

À noter que « Le texte littéraire ne résout pas de problèmes ; il en pose et ne doit cesser d'en poser. Sa densité est de permettre les questionnements du lecteur et, comme on l'a répété ici maintes fois, de le déstabiliser de sa certitude d'un sémantisme cohésif. »<sup>52</sup> Nous ne sommes pas loin de l'idée d'une *décidabilité* qui -dans le cadre de la lecture d'une œuvre- institue le lecteur sans traduire une imposition de sa lecture ou de son interprétation. Il faut même dire que cette décidabilité n'est recevable que dans le sens où elle découvre une indécidabilité de l'œuvre (puisque

---

<sup>50</sup>*Ibid.*, p.210.

<sup>51</sup> Voir Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, coll. "TEL", 1978 et Wolfgang Iser, *L'Acte de lecture : théorie de l'effet esthétique* (All. 1972, France 1985).

<sup>52</sup>J. Peytard, Sophie Moirand, *op. cit.* p..210.

l'œuvre n'est pas prise comme un système de vase clos qui ne renverrait qu'à un sens figé), ce qui se traduit par un certain inconfort dans l'établissement du sens. Nous sommes aux abords de la notion *d'œuvre ouverte* ou *d'œuvre en mouvement* telle qu'en parle Umberto Eco. Ce dernier, parlant de l'œuvre d'art en général, affirme que « même si elle est explicitement ou implicitement le fruit d'une poétique de la nécessité (elle) reste ouverte à une série virtuellement infinie de lectures possibles : chacune de ces lectures fait revivre l'œuvre selon une perspective, un goût, une « exécution » personnelle. »<sup>53</sup>

Pour mieux expliquer cette idée, nous pouvons affirmer que l'écrivain quand il écrit, tient un discours qui prédétermine des « lectures » qui sont des discours sur ce premier discours que nous venons de citer et qui s'en dégagent. Cependant, à l'origine comme à l'arrivée, il s'agit de discours qui ne s'imposent pas dans la mesure où « un livre ne commence ni ne finit, tout au plus fait-il semblant. »<sup>54</sup> Autrement, du fait que l'écriture peut « amus(er) le pluriel le plus vaste possible dans son travail même »<sup>55</sup>, un récit littéraire s'invente une vie toujours commencée ou recommencée par l'intermédiaire du lecteur qui à chaque lecture peut travailler à une institution/abolition du sens.

Nous aurons compris que la littéarité que nous n'avons pas évoquée jusque-là n'est rien d'autre que ce qui fait d'une œuvre spécifique une

---

<sup>53</sup> Umberto Eco, *L'œuvre ouverte*, Paris, Editions du Seuil, 1965, p.35.

<sup>54</sup> Umberto Eco, *Ibid*, p. 26.

<sup>55</sup> Roland Barthes, *S/Z*, Editions du Seuil, 1970, p.212.



œuvre littéraire. C'est-à-dire son caractère formel, son esthétique, son style, sa polysémie, etc.

Après un cette tentative de décision de la littérature et de la littérarité que nous espérons heureuse, il importe de dire un mot sur l'enseignement. Son enseignement ne serait-il pas sujet à des équivoques ? Comment semble-t-elle être légitimée ? Sans nous empresser de trancher la question, voyons ce que nous pouvons en retenir.

#### **4. De l' « enseignabilité » de la littérature**

Ce sera ici une occasion de revenir brièvement sur la définition de la littérature. La didactique en tant que discipline pose encore quelques problèmes définitionnels de par sa transdisciplinarité. Aujourd'hui si nous parlons de didactique de la littérature, dans quel sens faut-il l'entendre ? Cette appellation est-elle légitime ? Tout porte à supposer que oui : la didactique n'est pas un champ disciplinaire figé dans ses pratiques méthodologiques, elle est en perpétuelle évolution. Même si certains pensent qu'elle est à évolution lente. Mais qu'est-ce donc réellement la didactique ? Selon Henri-Louis Go « la didactique est un système pour enseigner, et une théorie de ce qu'est l'enseignement de quelque chose. »<sup>56</sup>

L'on comprend tout de suite pourquoi l'on parle de « sciences de l'ingénierie » dès lors que nous évoquons la discipline. Elle (la didactique)

---

<sup>56</sup>Henri-Louis Go, « Des ingénieries didactiques de l'œuvre », in *Éducation et didactique*, p.20, vol 3 - n°2 | 2009, p.20.

n'est pas un ensemble de postulats sur l'enseignement, mais des recommandations scientifiques au service de l'enseignement. Toute didactique à ses propres moyens et ses propres finalités : la didactique de la littérature ne vise pas les mêmes compétences que la didactique des mathématiques par exemple. « La didactisation (certains disent pédagogisation) donnera lieu à des approches diverses en fonction du public, de ses capacités linguistiques, de ses intérêts et de ses motivations. »<sup>57</sup> Ainsi lorsque nous parlons de la didactique de la littérature, nous mettons l'accent sur la façon qui serait la plus appropriée pour enseigner la littérature. Nous reviendrons sur cette notion de compétence qu'il faudra définir de manière assez rigoureuse.

« Parler de la didactique de l'œuvre littéraire, c'est donc parler de l'enseignabilité » de l'œuvre littéraire ou de ce qui s'y rattache. »<sup>58</sup> « Enseignabilité »<sup>59</sup>, vous l'aurez peut être compris, n'est pas pour nous à prendre au sens de ce qui pourrait être ou peut être enseigné, mais de ce qui s'enseigne d'une manière toute particulière. Donc, il y'a des

---

<sup>57</sup> Marie-Françoise NARCY-COMBES « Littérature et didactique », in *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 2, 2006, recherches en didactique des langues, p.156 colloque Acedle, juin 2005.

<sup>58</sup> Vital Gadbois, Paul Beaudoin, Pierre Boissonnault et Diane Simoneau, « *La littérature au collégial didactique et pédagogie : amorce d'une réflexion* », in *Québec français*, n° 34, 1979, p. 53.

<sup>59</sup> « La didactique de la littérature apparaît davantage comme un espace de questions que comme un lieu de construction d'une théorie cohérente de la littérature, de son enseignement et de son apprentissage. Loin d'être un champ de recherche qui aurait su imposer ses vues dans la constitution des programmes d'enseignement, comme le reproche lui en est parfois fait, la didactique du français, dans le domaine de la littérature comme en d'autres, est plutôt un champ de conflits théoriques. Ces conflits théoriques portent aussi bien sur le statut des objets enseignables et sur les conditions de leur enseignabilité que sur la sélection des outils théoriques permettant l'approche de ces objets. » **Bertrand Daunay**, « État des recherches en didactique de la littérature », in *Revue française de pédagogie*, 159 | 2007, p. 141.

choix méthodologiques qui doivent s'opérer et aboutir à un ensemble de pratiques homogènes qui vont aider l'enseignant à gérer de manière pour le moins efficace sa classe. Ces pratiques ne sont pas réductibles à un système de règles figées à suivre, mais elles sont des réflexions qui se muent en des techniques de conduite de la classe et d'harmonisation des contenus. En termes clairs, en didactique la théorie doit toujours s'accompagner de la pratique.

La didactique de la littérature soulève un problème de « complexité » lié à la différence de structure qui existe déjà entre les différents genres. La littérature est un art omniforme. On n'enseigne pas une pièce de théâtre de la même manière que l'on pourrait, par exemple, enseigner un recueil de poèmes ou une nouvelle ou un roman. Ces différents genres littéraires ont chacun un mode de structuration et des caractéristiques très particuliers qui font que l'entrée dans un poème à étudier ne peut se faire uniformément par rapport à celle de l'analyse d'une œuvre romanesque.

La notion de genre est là pour nous aider à mieux classer les différentes productions littéraires en mettant l'accent surtout sur le côté formel. Un apprentissage en didactique de la littérature doit d'abord sensibiliser l'élève à l'existence des différents genres littéraires et aux frontières qui existent entre eux, si toutefois ces frontières existent.

La littérature est un discours qui se caractérise par sa fonction poétique, ce qui permet ainsi de distinguer le discours d'information du

discours littéraire : l'un désigne la réalité tandis que l'autre la représente.<sup>60</sup>

La littérature est de ce fait, par définition, un discours connotatif sur la réalité qu'elle présente sous ses aspects les plus symboliques et les plus idéalistes. Nous souscrivons à l'idée que le texte littéraire soit fait de plusieurs possibles, qu'il puisse être interprété différemment, allant d'un lecteur à un autre. Cela ne fait plus aucun doute. L'on perçoit ici l'idée de la dimension polysémique du texte littéraire qui n'est pas à chercher dans la forme, mais aussi et surtout dans sa capacité à évoquer le réel : la littérature est toujours à définir par rapport à un pluriel qu'il faut savoir reconstituer. Une spécificité qui permet donc de distinguer le langage scientifique, purement dénotatif, du langage littéraire essentiellement connotatif du fait de la non-existence d'une corrélation entre le signifiant (Sa) et le signifié (Se) dans ce dernier.

C'est dans cette optique que Liu Bo, Yin li écrivent que « la littérature *est un langage dans le langage* » reprenant ainsi une citation de Paul Valéry tiré de *Situation de Baudelaire*<sup>61</sup>. Notons aussi au passage un aspect non négligeable de la littérature, à savoir sa nature anthropologique. Cette caractéristique fait de sa didactisation une occasion de sensibiliser l'élève à des formes de cultures différentes qui l'aideront à construire son

---

<sup>60</sup>C. Dubé et J. Rousselle, « Au secondaire, littérature et lecture ou littérature et rupture », in *Québec français*, n° 34, 1979, p.20.

<sup>61</sup> Liu Bo, Yin Li, « Pourquoi intégrer la littérature dans la didactique de la langue », in *Synergies Chine*, n°2, p.152.

identité.<sup>62</sup> Nous ne sommes pas loin de la notion d'interculturalité, mais nous y reviendrons un peu plus en avant.

L'enseignement de la littérature met en jeu des savoirs formels et historiques. Mais y'a-t-il vraiment possibilité de séparer les deux formes de savoirs ? Nous sommes tenté de répondre non parce que ces deux formes de savoirs s'inscrivent dans une dynamique combinatoire dès lors que nous les considérons comme des savoirs mutuellement complémentifs. Ce n'est pas l'aspect anticipatoire qui importe le plus, mais la saisie de la complémentarité des deux savoirs. Si les savoirs historiques anticipent les savoirs formels, il n'en demeurerait pas moins vrai que les savoirs formels soient un moyen de décanter les savoirs historiques. En outre, l'apprentissage et l'acquisition de ces savoirs requièrent des compétences préétablies chez l'élève.

Par conséquent lorsqu'il est proposé à des élèves l'étude d'un texte littéraire, ils doivent pour s'imprégner des valeurs sémantiques du texte avoir cette idée-là comme acquis, mais aussi une base de compétences linguistiques leur permettant d'entrer en phase avec le texte et de se livrer à un corps à corps avec le texte. La compréhension d'une œuvre littéraire nécessite un certain bagage chez l'élève, encore faut-il qu'il l'ait pour

---

<sup>62</sup> Nous renvoyons le lecteur à *l'Approche anthropologique de la lecture pour accroître la conscience culturelle du lecteur et permettre la consolidation de son identité culturelle* : Compte rendu établi par Martine Marzloff de l'ouvrage de Jean-Pierre Gerfaud, Jean-Paul Tourrel, *La littérature au pluriel Enjeux et méthode d'une lecture anthropologique*, De Boeck, 2004. Martine Marzloff, chargée de recherche, INRP a fait un rapport là-dessus disponible sur le site de L'Institut Français de l'Education.

pouvoir prétendre décortiquer le texte ou l'œuvre littéraire en question. Car le savoir lire doit s'accompagner d'un savoir interpréter qui ne peut s'obtenir que grâce au déploiement d'un enseignement pratique sur les méthodes de lecture de l'œuvre littéraire. Encore que l'interprétation doit être vue comme une haute compétence de lecture permettant de traduire, d'une manière ou d'une autre, le littéraire. Là nous touchons à une notion qui, d'un point de vue définitionnel, demeure très fuyante. Ainsi, d'une complexité qui en matière de didactique doit toujours être vue comme inhérente à son contexte d'apparition : il s'agit de la notion de littérarité.

« C'est bien clair, la littérarité des discours est liée à leur charge polysémique, si bien que la tentation sera forte de considérer que c'est celle-ci qui *définit* celle-là, ce que nous n'avons pas hésité nous-mêmes à faire en déclarant dans. *Pour une introduction à la sociologie de la littérature*, que la littérarité est cette *tendance vers la polysémie*, vers l'écriture intransitive.»<sup>63</sup>

La littéralité comme son nom l'indique renvoie à tous ce qui permet de spécifier le texte littéraire par rapport aux autres types de textes. Autrement dit, à sa dimension polysémique.

L'« enseignabilité » de la littérature a déjà fait couler beaucoup d'encre et de salive avec certains théoriciens qui ont tenté de remettre en cause la légitimité d'un tel enseignement. Ils sont dans cette même optique allés jusqu'à faire le procès d'un tel enseignement. C'est ainsi qu'Amor

---

<sup>63</sup> Amor Séoud, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Les Editions Didier, 1997, p.48.

Séoud commentant la position de Jean Cohen cite cette phrase à la tonalité presque sentencieuse: « La littérature n'est pas « enseignable » de par son essence ; elle relève de l'ordre de l'irrationnel, du sentiment ; elle n'est pas réductible à un savoir, dont l'enseignement assurerait la transmission ». <sup>64</sup>

Cette tendance est aussi celle de Doubrovsky qui, en critiquant l'enseignement de la littérature, semble remettre en cause l'utilité même d'un tel enseignement. Si nous le suivons bien, cet enseignement serait inutile parce qu'il ne lie pas le savoir transmis au savoir-faire dont il est censé doter l'apprenant: un savoir sur la littérature ne permet pas à coup sûr d'acquérir un savoir-faire poétique (écrire un poème) ou romancier (écrire un roman), etc. <sup>65</sup>

Peut-être que nos chers théoriciens étaient en train de confondre les ordres et manquaient de nuancer leurs propos. C'est encore perdre de vue l'objet d'un tel enseignement que de le confondre à la prétention d'une transmission d'un savoir-faire littéraire qui dans une logique formelle apparaîtrait comme l'enseignement d'une compétence scripturale qui serait du genre: écrire un poème, un roman ou une nouvelle. L'enseignement de la littérature n'obéit pas aux mêmes lois que la physique ou les mathématiques. Pour mieux s'imprégner de l'idée que nous voulons développer ici, il faudra revenir à la définition dictionnaire du mot littérature. Selon le dictionnaire « *la littérature est l'ensemble des œuvres*

---

<sup>64</sup> *Ibid.*, P.33, 1997.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p.33.

*écrites ou orales auxquelles on reconnaît une finalité esthétique* » (Le Petit Larousse illustré, Larousse 2005.)

Ainsi si nous considérons l'expression didactique de la littérature sous l'angle de la dénotation du mot littérature, il va sans dire qu'une didactique de la littérature devrait nous faire acquérir l'art d'écrire des œuvres qui ont une finalité d'ordre esthétique. Mais cette affirmation n'est valable que dans le sens où nous considérons la littérature comme un art scriptural ou oral sans nous intéresser à ses finalités. Là il ne s'agit pas de définir la littérature comme une pâle copie de la nature comme le faisait Baudelaire, ni même de se la définir comme représentation de la nature, mais il s'agit pour nous d'une occasion de se pencher sur la notion d'esthétique et de beauté en littérature.

Rappelons cette définition de Marc-Mathieu Munch reprise par Arnaud Bernadet : « l'esthétique littéraire est la science humaine qui cherche à comprendre pourquoi et comment certains textes obtiennent auprès de certains lecteurs un effet que j'appellerai provisoirement un effet de « beauté » ou d' « émotion spécifique ». Elle devra donc définir cette « beauté » et cette « émotion spécifique » ». <sup>66</sup>

A ce niveau, il faudrait peut-être revenir à Kant pour mieux comprendre cette notion d'esthétique. Nous savons déjà que dans *La critique de la Faculté de juger*, il distinguait deux esthétiques (le beau et le

---

<sup>66</sup>Marc-Mathieu Münch, « L'effet de vie ou le singulier de l'art littéraire », cité par Arnaud Bernadet dans « *Cet autre topos : L'esthétique de la littérature* », in *Polart-poétique et politique de l'art*, Université McGill, le 01/02/2012, p.2.



sublime). Notons que pour Kant, dès que nous disons d'une chose qu'elle est belle, nous émettons un jugement. Et à partir de là, il infère que:

“Dans tous les jugements par lesquels nous déclarons une chose belle, nous ne permettons à personne d'être d'un autre avis, quoique nous ne fondions point notre jugement sur des concepts, mais seulement sur notre sentiment; mais aussi ce sentiment n'est point pour nous un sentiment individuel: c'est un sentiment commun.”<sup>67</sup>

Le problème fondamental que pose la critique ou la théorie de l'esthétique kantienne, c'est de savoir si l'esthétique est objective ou subjective. Ce que l'on peut percevoir dans cette citation c'est que l'esthétique est subjective, mais que dans sa subjectivité même elle peut acquérir une valeur objective. Ici l'idée n'est pas de rechercher un rapport entre l'objet et le sujet, car : « La possibilité et la raison ultime de l'articulation d'une définition logique et d'une exposition esthétique du jugement de goût réside dans son principe, lequel ne consiste pas en un concept, mais en un sentiment »<sup>68</sup>, mais plutôt « la nature de la représentation au sujet du jugement ».

Autrement dit : « décider de la beauté d'une chose ce n'est pas rapporter au moyen de l'entendement la représentation de l'objet en vue de

---

<sup>67</sup> Emmanuel Kant, *Critique du jugement*, traduit de l'allemand par Jules Barni, Paris, Librairie philosophique de Ladrangé, 1846, Tome 1, p.128-129.

<sup>68</sup> Caroline Guibet Lafaye, « Esthétique kantienne dans le système de la philosophie transcendante », p.15/20 : disponible sur :

[http://carolineguibetlafaye.pagespersoorange.fr/Documents/Esthetique\\_kantienne\\_dans\\_le\\_systeme\\_de\\_la\\_philosophie\\_transcendantale.pdf](http://carolineguibetlafaye.pagespersoorange.fr/Documents/Esthetique_kantienne_dans_le_systeme_de_la_philosophie_transcendantale.pdf),

la connaissance, mais la rapporter au moyen de l'imagination [...] au sujet et à son sentiment »<sup>69</sup>

C'est le sentiment qui fonde le jugement esthétique, et le point est mis sur la nature du rapport existant entre la présentation de l'objet et le sentiment qui le préfigure. C'est ainsi qu'on se demande comment définir le beau pour comprendre la nature de « la représentation de sa relation à l'objet » auquel on l'attribue. « Le beau est rendu intelligible à partir de « la représentation d'une certaine *qualité* de l'objet<sup>70</sup> »<sup>71</sup>. Ainsi donc, nous pouvons dire que le jugement esthétique, celui que nous portons sur une œuvre littéraire et qui consisterait à dire qu'elle est belle, s'entend par la qualité que nous lui octroyons. Ce n'est pas ici l'occasion de voir qu'est-ce que la qualité d'une œuvre littéraire encore moins l'écart esthétique ou l'horizon d'attente, concept clés qui ont été traités par des auteurs tels que Butor, Hans Robert Jauss et autres. Mais plutôt de voir comment on doit essayer de se définir la littérature lorsqu'on est enseignant.

Dès lors que nous commençons à réfléchir aux finalités de l'enseignement d'une littérature, nous serons amené à la voir sous un jour nouveau. La tâche du professeur de littérature doit être principalement vouée à la sensibilisation des étudiants quant aux finalités dites esthétiques de la littérature. Il va sans dire que lorsque nous choisissons de parler des finalités de la littérature, que nous sommes obligé de nous arrêter sur ce qui

---

<sup>69</sup>Caroline Guibet Lafaye, *Ibid.*, p.14/20. La citation est tirée de l'œuvre de L. Guillermi, *L'éducation critique du jugement de goût selon Kant*, p.86.

<sup>70</sup>Cf. Kant, *Critique du jugement*, *Op.cit.*, p.178.

<sup>71</sup>Caroline Guibet Lafaye, *Op.cit.*, p.19.

la constitue. Est-ce parce qu'être romancier ou poète ne s'enseigne pas qu'il faut éviter de parler de didactique de la littérature dans le sens premier que revêt la littérature ? Nous n'en sommes pas totalement convaincu, même si l'idée reste vraisemblable.

Nous souscrivons à l'idée que l'on ne puisse pas enseigner la littérature dans le sens où l'entend Jean-Cohen, mais nous tenons à affirmer que l'esthétique est une question de goût et que: «l'expérience esthétique relève du domaine de la subjectivité, de l'ordre du sentir»<sup>72</sup>. L'objet c'est avant tout la langue et la littérature ne serait que le moyen. Enseigner la littérature c'est enseigner aux autres à être sensible à des formes multiples et différentes de littératures. Parce que la littérature, au cas où on l'aurait oublié ou au cas où on l'ignorerait, n'est pas un tout monolithique. Il y'a autant de littératures qu'il y'a de littérateurs, cela ne veut presque rien dire, mais c'est ce qui permet de faire toute la différence.

On n'enseigne pas une œuvre d'Emile Zola de la même façon que l'on enseignerait une œuvre de Victor Hugo ou de Du Bellay. Ces auteurs, du fait qu'ils appartiennent déjà à des époques différentes, ont su développer une façon de penser l'écriture littéraire qui leur permettait d'agencer les mots d'une manière fort différente par rapport à ceux qui les ont devancés.

Pour être plus clair, disons que toute œuvre littéraire « correspond à un genre, se fait l'écho de textes antérieurs et contemporains, respecte une

---

<sup>72</sup>Amor Séoud, *Pour une didactique de la littérature*, Les Editions Didier, Paris 1997, p.64.

structure propre à un courant esthétique, propose une vision du monde ancrée historiquement et est socialement située». <sup>73</sup> Et là, nous aimerions bien faire intervenir ici la notion fort amusante de « littérature appliquée » qui a été inventée par Pierre Bayard. <sup>74</sup> Vous allez vous demander dans quelle mesure est-ce que peut parler de littérature appliquée. La question est fort pertinente. Et voilà la réponse que l'on pourrait y apporter si nous nous référons à P. Bayard.

Nous ne parlerons pas de littérature appliquée dans le sens qui fait intervenir la notion de « plagiat », <sup>75</sup> notion fort chère à P. Bayard. La littérature appliquée que nous évoquons ici est à entendre au sens d'adaptabilité, car l'enseignement de la littérature ne peut être uniforme pour des raisons d'ordre pragmatiques : quelle œuvre enseigner en fonction du niveau et de la motivation des étudiants ? Ce qui nous permettra de voir par la suite quelles sont les méthodes utilisées.

#### **4.1. Les instances textuelles**

Entendons-nous d'abord sur la notion d'instance. Jean Peytard définit ce concept comme « un *lieu* du texte ou du hors-texte socio-culturel, et une *dynamique*, c'est-à-dire, un entrecroisement d'actions et réactions qui

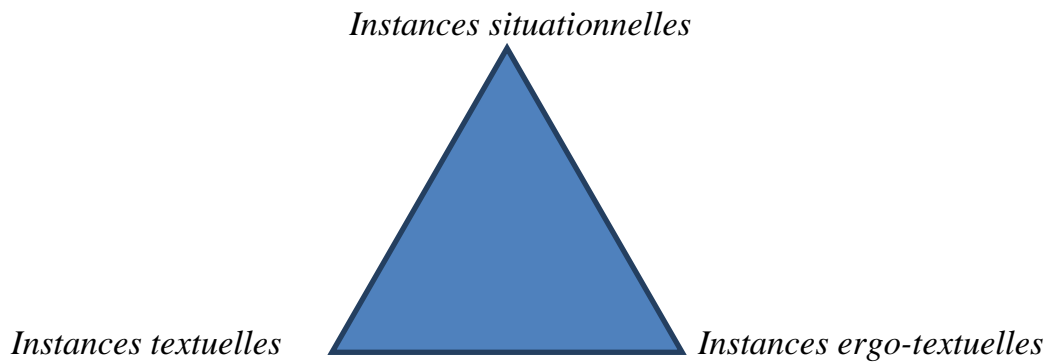
---

<sup>73</sup> Jean-Pierre Mercier, « La part du lecteur des textes littéraires dans la classe de français », in Nouveaux cahiers de la recherche en éducation vol.13, n°2, 2010, p.180.

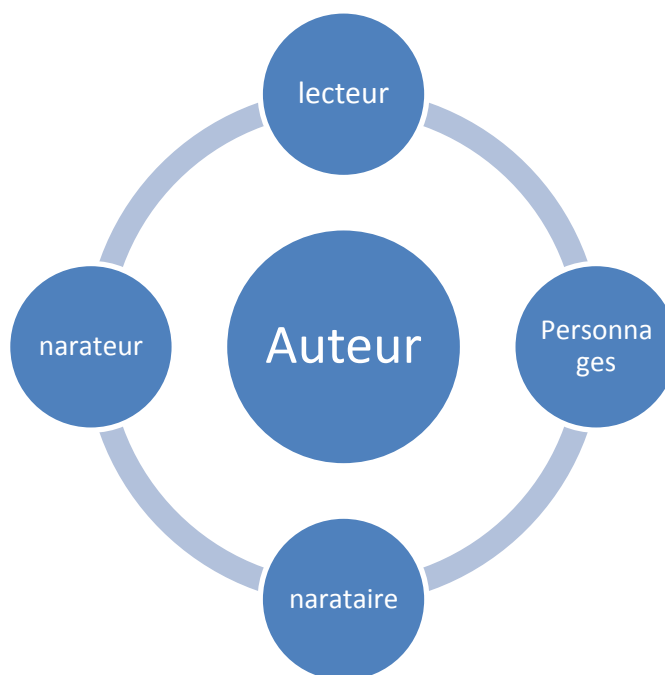
<sup>74</sup> (Voir Pierre Bayard, *Peut-on appliquer la littérature à la psychanalyse ?*, Minit, 2004).

<sup>75</sup> Pierre Bayard, *Ibid.*

travaillent ce *lieu* »<sup>76</sup>. Il distingue ainsi trois instances du texte que nous avons choisies de représenter sous la forme d'une figure triangulaire :



Nous avons juste ci-dessous une représentation des constituants des instances textuelles qui ont été identifiées par Jean Peytard.



---

76 Jean Peytard, « La place et le statut du "lecteur" dans l'ensemble "public" », in Semen [En ligne], 1 | 1983, mis en ligne le 21 août 2007, consulté le 13 janvier 2019. URL : <http://journals.openedition.org/semen/4231>

L'on nous prêtera peut-être des intentions pour avoir mis l'instance auctoriale au centre, c'est que parmi tous ces constituants, nous en avons un qui apparaît comme faisant partie de l'instance suprême, c'est l'instance « auctoriale ». C'est indubitablement l'instance à partir de laquelle se créent toutes les autres. Si nous avons choisi de reprendre ici ces différentes instances du texte, c'est pour nous focaliser sur l'instance lectorale qui prend une importance capitale dans l'enseignement/apprentissage de la littérature.

À l'heure où les étudiants ont de moins en moins d'affection pour la lecture, comment le professeur doit aider l'étudiant à mettre en place des stratégies d'apprentissage qui favoriseraient le développement d'une appétence de lecture chez ce dernier, par le biais d'ateliers de lecture. Parce qu'il serait aujourd'hui utopique de penser un enseignement efficient de la littérature sans pour autant le décliner en un enseignement de la lecture littéraire. Comme le note si bien Dufays et Al cités par Jean-Pierre Mercier : « l'initiation au plaisir de lire n'est en rien un élément « second » ou accessoire de l'apprentissage de la littérature, mais un élément indispensable pour que cet apprentissage revête un sens et soit perçu comme réussi ». <sup>77</sup>

Toute la question est de savoir comment redonner aux étudiants le goût de la lecture. Pour cela il faut tout d'abord leur faire comprendre que la

---

<sup>77</sup> (Dufays et Al. 1996, p.110), cités par Jean-Pierre Mercier dans « La part du lecteur des textes littéraires dans la classe de français », *in* Nouveaux cahiers de la recherche en éducation vol.13, n°2, 2010, p.185-186.

lecture participe à l'épanouissement de leur personne. Cela veut dire qu'il ne faut pas qu'ils prennent l'acte de lire comme une contrainte, mais comme un plaisir même si nous privilégions le fait qu'il soit imposé à ces étudiants des œuvres qui seront choisies en fonction de finalités bien définies. Cette « remotivation de l'apprenant passe par la prise en charge, à l'école de sa subjectivité, de son histoire individuelle, de ce qui le constitue pleinement comme sujet. Avec pour ambition, bien sûr, de l'aider à mieux prendre conscience de soi, à se lire en lisant ». <sup>78</sup> Cela semble être la meilleure manière de pouvoir intéresser l'étudiant à la lecture en lui permettant d'entrer en communication avec le texte grâce à ce qu'Amor Séoud appelle la « lecture appropriative <sup>79</sup> ».

Pourquoi lecture appropriative ? Parce que le texte n'appartient plus à l'auteur une fois écrit et publié. C'est ce qui permet aussi quelque par la lecture dite « contre-auctoriale » (voir l'ouvrage de Sophie Rabau : *Lire contre l'auteur : Pour (ou contre ?) une lecture contrauctoriale ?* <sup>80</sup> Encore faudrait-il savoir ce que cela veut dire vraiment et les subtilités de langage dont cela procède. Ce qui nous amène à nous poser la question : qu'est-ce que réellement la lecture littéraire ?

---

<sup>78</sup> Amor Séoud, *Pour une didactique de la littérature*, Les Editions Didier, Paris, 1997, p.223.

<sup>79</sup> C'est nous qui soulignons dans le texte.

<sup>80</sup> Sophie Rabau, *Lire contre l'auteur*, Presses universitaires de Vicennes, 2012.

## 4.2. Les trois principales instances de la lecture Chez Picard

Tel qu'elle est définie par certains, « La lecture littéraire est (...) un jeu, un va-et-vient, un rapport dialectique entre les diverses instances du sujet lecteur. Et c'est l'oscillation participation-distanciation qui nourrit le plaisir du lecteur. C'est néanmoins la posture distanciée qui permet le plaisir esthétique. »<sup>81</sup> Et quels sont ces instances ?

Michel Picard, qui semble-t-il a été le premier à parler de « lecture littéraire », montre qu'elle se compose de trois instances : le *liseur*, le *lu* et le *lectant*. « Ainsi le *liseur* est la personne physique qui maintient sourdement le contact avec le monde extérieur, le *lectant* désigne l'instance intellectuelle capable de prendre du recul pour interpréter le texte et le *lu* renvoie à l'inconscient du lecteur qui réagit au texte et s'abandonne aux émotions si bien que l'on peut dire que la personnalité du lecteur est " lue ", révélée, par le texte. »<sup>82</sup>

C'est à la lumière de toutes ces considérations d'ordre théoriques que nous essayerons d'aborder le sujet de l'enseignement du français par le biais de la littérature au Maroc et en Mauritanie en vue de voir qu'elles en sont les difficultés, ses enjeux avant de déboucher sur des perspectives.

---

<sup>81</sup> A. Vibert Igen, « Littérature et enseignement : Vers la reconnaissance du sujet lecteur, dans les exercices d'explication des textes littéraires », in Notes de conférence, 17 Mars 2010, disponible sur : <http://lettres.ac-reunion.fr/site/images/stories/lesujetlecteur.pdf>, p.5/9.

<sup>82</sup> Annie Rouxel, « Qu'entend-on par lecture littéraire », *Centre d'étude des littératures ancienne et moderne*, Université de Rennes-II et IUFM, de Bretagne, source : [eduscol.fr](http://eduscol.fr), consulté le 26/01/2015.



## **CHAPITRE II : Quelques considérations sur l'enseignement du français et au Maroc en Mauritanie**

### **1. Le français en Mauritanie, cadre historique et socioculturel**

La Mauritanie, qui partage sa frontière avec le Maroc, a obtenu son indépendance en 1960. Le pays fait près de 4 millions d'habitants. Ses principaux habitants sont de différentes ethnies. On y retrouve principalement 4 ethnies qui sont les suivantes :

-les Maures (comprend les Maures blancs et les Maures noirs) qui parlent un arabe dialectal (hassanya).

-Les peuls ( ceux qui parlent le pulaar, on parle aussi de fulfulde pour désigner la même langue avec ses variantes).

-Les wolofs qui parlent le wolof. Langue parlée dans un pays voisin qui est le Sénégal.

-Les Sarakholé ou soninké qui parlent le soninké.

Pour des raisons de fiabilités douteuses, nous avons choisi de ne pas parler le langage des chiffres pour donner le pourcentage que représente chaque composante ethnique sur l'ensemble des habitants. Mais en guise de référence le lecteur pourra consulter l'ouvrage de Bah Ould Zein et Ambroise Kéfélec (*Le Français en Mauritanie*, 1997).

Dans cette étude Bah Ould Zein et Ambroise Queffélec nous donnent une vue d'ensemble des ethnies qui constituent la Mauritanie avant d'en venir à la manière dont s'est faite la diffusion du français dans l'ensemble du pays. Comment cela a débuté ? Il nous ait offert de suivre en diagonale

l'histoire de l'implantation de la langue française sur l'étendue de ce vaste pays désertique qu'est la Mauritanie avec une idée de la résistance qu'a rencontrée cette volonté d'imposer la langue - au début - à un peuple qui s'est montré récalcitrant ( c'est en tout cas ce qui nous est donné de comprendre). Et le nombre peu élevés de candidats pour fréquenter l'école coloniale sont là pour démontrer ce fait.

Ce fait peut s'expliquer par les médersas de l'époque qui en pays musulman pouvaient être considérés comme concurrentes sérieuses de l'école coloniale. Ce qui n'est pas sans rappeler la fameuse dualité qui ressort de l'ouvrage de Cheikh Hamidou Kane entre d'un côté l'école traditionnelle coranique et l'école moderne qui vient avec des valeurs autres que celle révélées dans le texte sacré. On pourrait bien se demander si ce n'est pas parce que les uns craignaient que l'école tue en leurs enfants ce qu'il y a de mieux en eux, qu'ils n'ont finalement pas au début choisi de se laisser tenter par l'école nouvelle et d'y envoyer leurs enfants pour apprendre cette science venue d'un monde différent et « qui apprend à lier le bois au bois » et à « vaincre sans avoir raison ».

« Les mahadras ont réussi leur mission. La Mauritanie leur doit l'islamisation à 100 de tous les éléments de sa population. Elles ont su vulgariser et appliquer les enseignements religieux de l'islam orthodoxe(...) Ce sont donc les mahadras qui ont permis que la langue arabe devienne la langue nationale de la Mauritanie et forme la plupart de ses érudits. Au temps de la colonisation, elles ont été le grand rempart qui a permis la résistance à une culture étrangère et la préservation de l'héritage national ». <sup>83</sup>

---

<sup>83</sup> Lecourtois 1978, p. 31-32, cité par Bah Ould Zein, Ambroise Queffelec, *Le français en Mauritanie*, EDICEF-AUPELF, 1997, P.15.

Ces mahadras continuaient encore jusqu'à une date très récente d'attirer un grand nombre de disciples puisqu' :

« Une enquête réalisée en 2001 a permis de recenser 3.098 mahadras réparties en trois catégories suivant les disciplines enseignées dans ces établissements : 233 mahadras généralisées ou « JAMI-AA » qui font l'enseignement de toutes les disciplines (Coran, Fikh, Hadith, etc.) ; 865 mahadras spécialisées ou « moutakhassissa » qui font, en plus du Coran, l'enseignement d'une seule discipline ; 2.000 mahadras coraniques où l'on enseigne exclusivement le Coran. La même enquête a montré que les effectifs des élèves étaient estimés à 78.915 répartis en 42.614 filles et 36.301 garçons. Malheureusement, les statistiques disponibles ne permettent pas de connaître le nombre d'enfants de 0-8 ans qui fréquentent les mahadras. »<sup>84</sup>

Concernant les medersas qui ont aussi joué un rôle majeur dans les pays du Maghreb à l'instar du Maroc, voilà ce qu'il faudra au moins retenir sur leur histoire :

« La création de la medersa (madrassa) et sa diffusion de l'Orient à l'Occident musulman marquent profondément l'histoire de l'enseignement islamique. La medersa apparaît d'abord avec le caractère d'une école privée dans le Khorassan vers l'an 1000 et l'on en trouve au siècle suivant à Alep, Hama, Homs, Damas ; au Caire... Elles n'ont encore aucun caractère officiel et il faut attendre la fondation de la Nizamiyya à Bagdad en 1067, pour qu'il soit possible de préciser la nature de l'institution. »<sup>85</sup>

Rien qu'en revoyant les chiffres donnés par Bah Ould Zein et Ambroise Queffélec dans leur ouvrage collaboratif pour celles qui furent les deux écoles régionales de la Mauritanie pendant près de quatre décennies durant, on se rend compte de l'importance donnée par les sujets à l'école traditionnelle par rapport à l'école moderne. Ces chiffres révèlent quelque peu aussi le fait que l'enseignement du français a mis quand même un

---

<sup>84</sup>Organisation des Nations Unies, Données mondiales de l'éducation. 7e édition, 2010/11, Mauritanie, (Version révisée, décembre 2010/11.

<sup>85</sup>Lucien Paye, *Introduction et évolution de l'enseignement Moderne au Maroc (des origines jusqu'à 1956)*, Arrissala, D.L. 1992.

certain temps avant de s'étendre à l'intérieur de la Mauritanie et à occuper l'ensemble du vaste territoire. Voici un tableau qui permet un peu de reprendre ici ces chiffres que nous ne faisons qu'évoquer.

<b>Kaëdi<sup>86</sup></b>	<b>Nombres d'élèves</b>	<b>Boghé<sup>87</sup></b>
1899	48	
1905	7	
1911	43	
7juillet 1913	45	
1918	45	
1923		55
1927	104	85
1939-1940	105	115

*Source :Bah Ould Zein, Ambroise Quefélec,Le français en Mauritanie, Edicef, 1997.*

Nous avons choisi de schématiser ces chiffres ici pour donner rapidement un petit aperçu de la manière dont s'est faite la diffusion de la langue française en Mauritanie à travers un chiffrage dont le caractère peu élevé montre à n'en pas douter le fait que le français, vu le statut qu'il occupe aujourd'hui en Mauritanie, ne s'est pas imposé du jour au lendemain. Cela pour des raisons d'hostilité notoire par rapport à la langue française qui a été sans doute vu comme un danger potentiel. Danger parce qu'elle risquait de reléguer toutes les autres langues nationales au second plan, pour ne pas parler du risque d'aliénation linguistique auquel il pourrait conduire les Mauritaniens. Car rappelons-nous que la France est entrée un peu partout en Afrique pour s'enrichir en se servant d'un prétexte on ne peut plus désinvolte et fallacieux, à savoir la mission civilisatrice qu'elle

<sup>86</sup> La ville de Kaedi est l'un des quatre départements de la région du Gorgol.

<sup>87</sup> Boghé est une ville qui se trouve dans la région du Brakna dont le chef-lieu se trouve être Aleg.

s'assignait. Conscient ou pas entièrement de cela, le peuple mauritanien s'est montré bien réticent au début à l'idée d'envoyer la jeunesse à l'école française. Du moins, telle était le cas au temps où l'égoïsme français était à son paroxysme.

Cette circonspection des Mauritaniens à l'endroit de la langue française se trouve être quelque peu justifiée par ce que confessent Bah Ould Zein et Ambroise Queffélec. Ils nous apprennent que : « (...) l'implantation du français par le biais de l'institution scolaire conduisit à une déstructuration au moins partielle de la société mauritanienne et une dévalorisation des autres langues ». <sup>88</sup>

### **1.1. Abrégé des réformes**

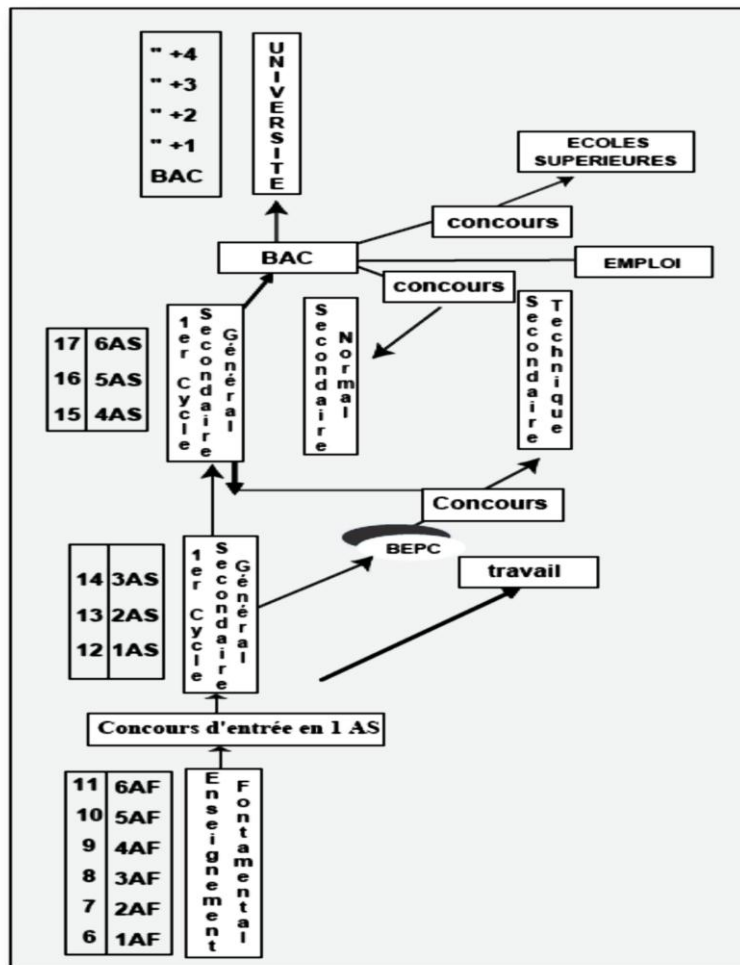
Il est peut-être opportun de montrer ici schématiquement comment était structuré le système éducatif mauritanien avant la réforme de 1999<sup>89</sup>. De nos jours le seul changement qu'il y a c'est l'ajout d'une classe de plus dans le premier cycle du secondaire avant l'obtention du brevet. Ce qui fait qu'aujourd'hui il est d'une durée de quatre années. Une classe préparatoire avant le bac s'ajoute depuis le début du millénaire à cette nouvelle structure.

---

<sup>88</sup>Bah Ould Zein, Ambroise Queffélec, *Op.cit.*, p. 33.

<sup>89</sup> « Promulguée par la loi n°99-012 du 26 avril 1999 portant réforme du système éducatif et qui s'appuie sur le diagnostic de 1998, a pour objectif de réduire le caractère onéreux du système par l'unification des deux filières existantes-une filière dite bilingue dans laquelle l'enseignement était à prédominance française et une autre filière dite arabisante où l'essentiel de l'enseignement se faisait en langue arabe-, et la mise en place d'une filière unique. Il s'agissait aussi de renforcer la qualité de l'enseignement notamment au secondaire par l'introduction d'une année supplémentaire, l'introduction des sciences physiques et de l'informatique et le renforcement de l'enseignement des langues étrangères (français, anglais) tout en maintenant l'objectif fixé dans le cadre du Forum de Dakar en 2000. » Unesco, *Données mondiales de l'éducation*, vii Ed. 2010/11. <http://www.ibe.unesco.org/links.htm>

**Mauritanie : structure du système éducatif (avant la réforme de 1999)**



Source : <http://www.ibe.unesco.org>

Cela dit en ce qui concerne donc la politique linguistique, la Mauritanie va connaître, allant de 1959 à 1999, au moins quatre grandes réformes. L'ouvrage de Bah Ould Zein et Ambroise Queffelec nous apporte un certain éclaircissement là-dessus. Une fois après avoir acquis son indépendance, la Mauritanie avait choisi de noter dans la constitution du 22 mars 1959 (article 3), et de celle révisée du 20 mars 1961, que la langue nationale est l'arabe et que la langue officielle est le français article 3 de

« la Loi n° 61.095 du 20 mai 1961, modifiant la loi du 22 mars 1959 portant Constitution de la République Islamique de Mauritanie »<sup>90</sup>.

Dans la constitution issue du référendum du 12 juillet 1991, et qui est entrée en vigueur le 20 juillet de la même année, il n'est fait nulle mention de la langue française. L'article 6 de cette constitution stipule que l'arabe, le pular, le soninké et le wolof sont les langues officielles du pays. L'arabe jouit aussi d'un statut de langue officielle. Cette constitution sera « suspendue à la suite du coup d'État du 3 août 2005, elle a été rétablie comme Constitution de la République de Mauritanie par la loi constitutionnelle n°20066014 du 12 juillet 2006, adoptée par référendum le 25 juin précédent »<sup>91</sup>.

Cela dit, puisque nous parlons de politique linguistique, il ne serait peut-être pas vain de tenter d'apporter un petit éclaircissement dans le dessein d'éviter toute confusion dans l'utilisation des termes parce que politique linguistique est à distinguer de planification linguistique et d'aménagement linguistique :

---

<sup>90</sup> Source : Digithèque de matériaux juridiques et politiques, <http://mjp.univ-perp.fr/constit/mr.htm>

<sup>91</sup> *Ibid.*

-« la politique linguistique est l'ensemble des choix<sup>92</sup> d'un État en matière de langue et de culture. »

-« la planification linguistique est l'ensemble des opérations qui visent à définir la programmation et les modalités de la réalisation des objectifs définis par la politique en fonction des moyens disponibles et des procédures enseignées pour cette mise en œuvre. »

-« l'aménagement est l'ensemble des opérations permettent la réalisation concrète touchant à la langue elle-même (orthographe, emprunts lexicaux, néologismes, etc.), des objectifs définis par la politique et programmés par la planification. »<sup>93</sup>

Après ce petit détour, disons que la réforme de 1959 voulait accorder une place bien plus importante à l'enseignement de la langue arabe. Pourquoi cette volonté de consacrer à tout prix une place plus importante à l'arabe en augmentant le nombre d'heures qui lui était imparti ? Il semblerait que cela soit lié à une volonté de « rapprocher l'école du milieu social et culturel qui l'entoure »<sup>94</sup>.

Aujourd'hui, nous pouvons bien nous poser des questions sur le fondement d'une telle insinuation. Nous disons bien insinuation parce que nous ne sommes pas sûr qu'à cette époque la plupart des Mauritaniens, bien qu'ils soient tous musulmans, aient pour la plupart un engouement pour la langue arabe. Rappelons à cet effet que « la réforme de 1959 ne provoqua que des mécontents (généralement, du côté de la population noire) les

---

<sup>92</sup> Il faudra attendre le message à la nation du président de la République Mu'awiyya Ould Sid-Ahmed Ould Taya, le 28 novembre 1998 (jour anniversaire de l'Indépendance), pour que la question de la politique linguistique de la Mauritanie soit à nouveau évoquée. Le discours est marqué par un constat qui fait l'effet d'une petite bombe mondialisation et du développement rapide des moyens de communication, l'ouverture du système éducatif sur les langues étrangères constitue un choix incontournable pour tout peuple soucieux de tirer profit du progrès de la science et de la technologie. Tout peuple qui ignore une telle réalité est condamné à vivre dans la marginalisation et le sous-développement." Catherine Taine-Cheikh. « La Mauritanie : vers une nouvelle politique linguistique ? », in *Revue d'aménagement linguistique*, 2004, pp.205-226. <https://halshs.archives-ouvertes.fr> Submitted on 4 Aug 2010.

<sup>93</sup> Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, S.E.J.E.R., Paris, 2003. P. 196-197

<sup>94</sup> Bah Ould Zein, Ambroise Queffélec, *Op.cit*, p. 35. Le propos est emprunté à (Chartrand 1977, 67).



maures voulaient aller plus loin dans la voie de l'arabisation alors que la population noire mauritanienne (pour l'écrasante majorité) ne voulait pas de l'enseignement de l'arabe qui n'est pas leur langue maternelle. »<sup>95</sup>

La population noire mauritanienne continue de nos jours de voir d'un mauvais œil les ambitions d'un gouvernement mauritanien qui depuis le décret de 1966 cherchait à rendre l'enseignement de l'arabe obligatoire. En effet ils (les noirs) y voyaient, en plus d'un esprit raciste manifestant une volonté d'arabiser le pays à leur détriment, un moyen pour le gouvernement de les exclure afin qu'ils ne puissent jamais accéder à certaines sphères de décisions. C'est du moins une des lectures possibles et sans doute la plus plausible qui explique cette farouche résistance face à cette résolution du gouvernement qui en termes de concrétisation est restée jusque-là sans suite. Cela peut aussi s'expliquer par un certain repli sur soi, un fort conservatisme.

La réforme qui va suivre, celle de 1967, veut prendre les ailes du bilinguisme en offrant cette fois une part plus importante à l'enseignement du français. Cependant chaque élève devra suivre un rituel d'initiation à la langue arabe au fondamental. Le tableau que nous reprenons ci-dessous en donne une idée on ne peut plus claire.

---

<sup>95</sup> Bah Ould Zein, Ambroise Queffélec, *Op.cit.* p.35.

<b>Année</b>	<b>Cours init.Arabe</b>	<b>Cours init.français</b>	<b>Cours prépa</b>	<b>Cours élément 1</b>	<b>Cours élément 2</b>	<b>Cours moyen 1</b>	<b>Cours moyen 2</b>
<b>Arabe</b>	30	10	10	10	10	10	10
<b>Français</b>		20	20	20	20	20	20
<b>Total</b>	30	30	30	30	30	30	30

*Source : Ould Youra 1997, 100) (Cité dans Le français en Mauritanie, P. 38)*

L'on s'apercevra que le nombre d'années est, dans le tableau, de 7 ans pour le fondamental à cette période alors qu'il était bien de 6 ans auparavant.

C'est l'arabisation qui suit toujours son cours. Parce que comme le soulignent Bah Ould Zeïn et Ambroise Queffélec : « Les constitutions du 22 mars 1959 et du 20 mars 1961 stipulant que la langue Nationale est l'arabe et que la langue officielle est le français(article3delaConstitutionde1961),la réforme scolaire de 1959 met en harmonie textes constitutionnels et système éducatif en accordant une place légèrement plus importante à l'arabe : enseigné jusqu'à lors à raison de six heures par semaine sur un total de 30heures hebdomadaires, il occupe désormais10 heures hebdomadaires au cours préparatoire et 8 heures aux cours élémentaire et moyen, contre respectivement 23 et 25 heures de français par semaine.. »<sup>96</sup> Deux statuts qui montre qu'il y a là, peu importe les intentions cachées derrières, un système qui encourage la création de certaines formes

<sup>96</sup> Bah Ould Zein, Ambroise Queffélec, *Op. cit.*, p.35.

d'inégalité. Cela montre, d'autre part, que ce pays n'est pas prêt de voir le français supplanter la langue arabe.

La réforme de 1973 tente encore de donner un coup d'accélérateur à la politique d'arabisation du pays. L'on pourrait se demander pourquoi le pays veut toujours poursuivre à travers ces réformes qui s'enchainent sur cette même voie de l'arabisation. D'abord pour des raisons d'ordre culturel. Autrement, c'est pour promouvoir un enseignement qui répond à la réalité des Mauritaniens et pour éviter toute aliénation dans la langue française. Hypothétiquement, vu la configuration ethnique du pays, nous pouvons dire que c'est, (ce que nous affirmons ici, bien que cela puisse être recevable, reste dans le cadre d'une simple conjecture), d'aucuns pensent que c'est pour écarter les noirs mauritaniens qui sont pour le français au détriment de l'arabe. Cela explique sans doute le fait que de nos jours encore certains négros mauritaniens, bien qu'ils aient suivi un enseignement peu ou prou bilingue, ont du mal à s'exprimer, mais aussi à écrire en langue arabe. Ce résultat chaotique n'était-il pas déjà voulu ? Nous préférons rester prudent et affirmer que cela est bien possible.

Quoiqu'il en soit, toutes ces réformes que nous avons reprises ici de manière assez ramassée montre bien une politique qui cherchait à préserver la langue arabe, le français dû-t-il en souffrir. C'est sans aucun doute parce que la partie maure qui est au pouvoir depuis les indépendances, dans son attitude conservatrice veut garder jalousement un héritage culturel qu'il n'a. Quand est-il du français au Maroc ?

## 2. Le français au Maroc

Au Maroc le français à quelque peu toujours été en concurrence avec la langue française.<sup>97</sup> Par ailleurs le statut du français reste un peu flou et n'est pas du tout constitutionnalisé, seules l'arabe et l'amazigh sont reconnues comme les deux langues officielles du pays. Les langues en présence sont essentiellement l'arabe standard qui comprend deux variantes (arabe classique et arabe moderne), l'amazigh. « Pour les chercheurs berbérissants (cf. notamment Boukous 1979) l'amazighe reste un système hypothétique à reconstruire, une proto-langue et il ne se manifeste réellement qu'à travers des variétés régionales attestées ou dialectes recouvrant plusieurs parlers. »<sup>98</sup> Ces derniers sont entre autres : le tarifite ou rifain, le tamazighte, le tachelhite... Pour comprendre l'histoire et découvrir les langues qui sont en présence au Maroc, nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage de Fouzia Benzakour, Gaadi Ambroise Quéffélec : *Le français au Maroc: Lexique et contacts de langue* (2000).

Quel est l'esprit des réformes depuis l'indépendance par rapport à la langue française au Maroc ? Là encore il ne faut pas s'étonner si pour des questions d'appartenance on tente à tout prix de préserver la langue arabe. Le Maroc, qui comme la Mauritanie n'a d'abord été en contact avec la France qu'à partir de la colonisation, a eu, depuis son accession à l'indépendance, une volonté nette de faire tout ce qui est en son pouvoir

---

<sup>97</sup> Pour un décryptage du paysage linguistique marocain, nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage de A. Boukous, *Société, langues et cultures au Maroc*, Rabat, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 1995.

<sup>98</sup> Fouzia Benzakour, Gaadi Ambroise Quéffélec, *Le français au Maroc: Lexique et contacts de langues*, Duculot -AUPELF-UREF, Bruxelles, 2000, p.64.

pour que la langue arabe ne soit pas émasculée et effacée par l'usage d'une autre langue venue d'ailleurs. Ici le contact avec la langue française se fait au tout début du XX siècle vers 1912.

À cette époque reculée de l'histoire du Maroc, le français était en concurrence avec la langue arabe qui a toujours, même après l'indépendance, bénéficié d'un statut de langue d'ouverture.

Il se trouve effectivement que comme en Mauritanie, le Maroc a eu à favoriser à un certain moment l'enseignement de l'arabe en augmentant les nombres d'heures qui lui étaient consacrées et inversement pour le français. Nous n'allons pas revenir sur toutes les réformes éducatives qu'a connues ce pays, mais nous tâcherons de tirer quelque enseignement sur la réforme de 2000 qui est tout de même capitale dans l'histoire de l'éducation au Maroc en ce début du millénaire, ensuite nous reviendrons sur l'arabisation.

## **2.1. Conclusions sur la réforme de 2000 au Maroc**

Le MEN est reconnu comme l'instance suprême chargé de superviser tout ce qui se fait en matière d'éducation au Maroc. Cette instance régule le processus éducatif en publiant régulièrement un ensemble de textes, de recommandations qui doivent servir de plan d'action aux enseignants dans leur classe. La mission n'est pas facile et nous allons comprendre très vite pourquoi.

Malgré les nombreuses réformes qui ont été entreprises par le MEN (le ministère de l'éducation nationale) depuis maintenant près d'une

décennie, nous constatons qu'il n'y a pas, à vraiment parler, une nette amélioration des pratiques enseignantes encore moins une mutation réelle qui permettrait de juger de l'efficacité de ces différentes réformes : c'est du moins ce que l'on constate jusqu'en 2008.

Face à un manque d'efficacité des réformes, il faut aussi noter les considérables incartades par rapport à la Charte nationale d'Éducation et de formation qui « préconise dans son article 106 la mise en place de l'approche par compétences » (source le MEN). Hors, il est à constater que ces recommandations ne sont pas suivies à la lettre. D'une part, parce que les enseignants ne sont pas suffisamment outillés pour mettre en œuvre l'approche par compétences dans leurs classes, ce qui explique le fait qu'ils soient, d'un certain point de vue, réfractaires à l'application de ces recommandations, celles-ci manquent d'une vision claire de l'enseignement, font fi de la dure réalité à laquelle sont confrontés les enseignants, ainsi que de leur disposition, de par leur formation, à enseigner conformément à la réforme.

Autrement dit, ce qui est utilisé, c'est plutôt l'approche par objectifs au lieu de l'approche par compétence. Donc il y'a réellement un problème de cohérence entre ce qui est stipulé par la charte et ce qui est réalisé en matière de démarche enseignante dans les classes. C'est un paradoxe qu'il faut éliminer avant de vouloir entrer dans d'autres considérations de type redynamisant. Nous comprenons dès lors que l'acquisition de l'ensemble des compétences visées par la Charte ne soit pas

atteinte. C'est ainsi que nous voyons apparaître en 2008-2009 le programme NAJAH qui cherche à rectifier le tir en introduisant la pédagogie de l'intégration qui est vue comme « une déclinaison de l'approche par compétence ». Ce programme qui a été mis en place en 2009 et qui devait s'achever en 2012, a été baptisé « plan d'urgence » parce qu'il cherchait à réformer le système éducatif marocain.

Pour un petit rappel des faits, notons que l'enseignement au Maroc a toujours privilégié l'utilisation des manuels, ce n'est que vers les années 2000 que s'opère un changement radical : l'apparition des œuvres intégrales en classe de FLE. Et il y'a lieu de voir pourquoi ce virage méthodologique dans le cadre de l'enseignement/apprentissage au Maroc ? Les rendements ont-ils été meilleurs ?

Il semblerait que oui même si il apparait toujours quelques dysfonctionnements çà et là. Tout en reconnaissant que l'orientation vers le texte intégral soit « une chance à saisir pour impliquer amplement les apprenants dans la gestion des savoirs qu'on leur inculque et les compétences qu'on essaie de leur faire acquérir »<sup>99</sup>. (Khalid Rizk) reconnaît que les nouvelles orientations pédagogiques n'ont pas été très fructueuses même si on peut leur reconnaître quelques réalisations positives dans l'esprit des textes officiels. Pourtant la conclusion à laquelle il parvient

---

<sup>99</sup>Khalid Rizk, « Les œuvres littéraires en classe de Français du secondaire qualifiant Marocain : Etat des lieux et Perspectives », Actes du colloque *Cultures et littérature aux Suds, productions littéraires et artistiques et didactique du français*, Rabat-Kénitra (Maroc), 31 octobre-2 novembre 2011, p.134/235.

est sans appel et montre un certain élan de générosité voire même un excès d'idéalisme qui ne peut être qu'alarmant.

Le dysfonctionnement qui apparaît dans le système éducatif marocain nous semble donc être tributaire d'une « absence de vision claire chez les instances pédagogiques officielles marocaines qui, jusqu'à aujourd'hui, n'arrivent toujours pas à faire des choix judicieux en matière de didactique du français. » Khalid Rizk) Ceci semble à priori expliquer les fâcheux résultats auxquels les réformes du MEN ont conduit. Le choix de remplacer les manuels par les textes intégraux est dans l'idée une bonne chose et une mauvaise. Une bonne chose dans la mesure où il vise à doter les élèves d'un ensemble de compétences linguistiques et communicatives. Mais une mauvaise chose si nous constatons que le choix des textes ne répond pas la plupart du temps aux besoins des élèves. Comment expliquer cette fâcheuse contradiction ?

Ce problème d'harmonisation des contenus avec les besoins des élèves ne peut ressortir que d'une mauvaise vision, d'une mauvaise traduction de ce qui se passe réellement dans les classes, ainsi que d'un manque de réalisme qui se retrouve masqué par l'aspect très ambitieux des projets de réformes. C'est donc là, dans un tel contexte que l'approche par compétence pourrait effectivement faire son effet. Il s'agira tout d'abord d'identifier le besoin le plus urgent chez l'élève et de chercher à le satisfaire.



Mais comment le satisfaire si nous n'avons pas pour répondre à une telle demande, un ensemble de « missionnaire(s) du savoir » qui sont formés dans l'esprit de la pédagogie du projet. C'est ainsi que le projet d'adopter l'approche par compétences apparaît comme une autre forme de dilettantisme qui trouve ses gènes dans les autres réformes qui ont précédé. On comprend dès lors l'arrivée du programme NAJAH qui d'une certaine manière cherche à réformer dans le bon sens le système éducatif marocain, en encourageant par exemple la recherche en didactique des langues et des cultures. Pourquoi une telle réforme ? Que cherche-t-elle à combattre ? Qu'est-ce qui est mis en cause ? Est-ce pour répondre aux besoins de l'environnement socio-économique marocain ?

Il est essentiel de rappeler que les pratiques enseignantes ne peuvent pas s'effectuer de la même manière partout. Donc il serait aberrant de vouloir copier des modèles pour les appliquer dans un contexte qui n'y sied pas. Et il semble que le Maroc, comme la plupart de certains autres pays, se trouve encore dans cette dynamique. D'où l'importance de changer la donne en promouvant l'esprit de créativité de la part des enseignants marocains qui sont confrontés à une réalité toute singulière. Car « l'obstacle qui nous semble entraver l'implication des acteurs concernés par l'enseignement du français (des autres langues étrangères) est l'application d'appareillages théoriques et de « recettes » importés sans soucis

d'adaptation au contexte marocain avec ses deux composantes urbaine et rurale. »<sup>100</sup> Le calquage théorique n'est pas selon nous toujours de rigueur.

Le flou dont nous faisons état un peu plus haut est bien expliqué par Khalid Rizk qui écrit d'autre part que « les manuels de français dans lesquels les élèves préparent l'examen régional ne font pas la distinction entre l'extrait comme support d'activité langagière et communicatives et contenu littéraire à enseigner. »<sup>101</sup> C'est ce même flou qui poussera un chercheur comme Khalid Rizk à poser l'hypothèse suivante :

« Dans le contexte actuel de l'enseignement du français dans le lycée marocain, la ligne de démarcation entre l'enseignement- apprentissage du français comme outil linguistique de communication orale et écrite (acquisition de compétences communicatives nécessaires à l'insertion dans l'université et dans l'univers du travail) et comme contenu culturel et civilisationnel (au sens de savoirs) n'est pas claire : le flottement entre les deux contenus est très fréquent dans les progressions didactiques des enseignants et dans les apprentissages des élèves. »<sup>102</sup>

Il y'a donc un véritable travail de redynamisation et peut-être même de refonte de la démarche et de l'approche utilisée en classe de langue qui doit s'opérer. Car il y'a assurément anguille sous roche dès lors qu'une démarche pédagogique semble, *praxélogiquement* parlant, échapper à son initiateur : « la pédagogie est d'abord d'ordre praxéologique, c'est-à-dire

---

<sup>100</sup>Khalid Rizk, *Op. cit.* p.138/235.

<sup>101</sup> *Ibid* , p.137.

<sup>102</sup> Khalid Rizk, *Ibid.*, pp. 136-137.

liée à la conduite pratique d'actions en situation et à leur justification. Il n'y a rien là de péjoratif, bien au contraire. »<sup>103</sup>

De fil en aiguille, le problème du rapport aux savoirs, qui n'est pas clairement défini, doit être soumis à un diagnostic circonstancié pour donner lieu à des mesures de redéfinitions terminologiques spécifiées. Ce problème de spécification du rapport aux savoirs pourrait servir d'explication à certains dysfonctionnements qui auraient trait au manque de motivation des élèves par exemple. Disons que l'apparition de ce phénomène dans le « secondaire qualifiant » ne serait pas très étonnante parce qu'un enseignant doit d'abord être en mesure de définir les objectifs de son enseignement pour se motiver de sorte à pouvoir intéresser ses élèves par son cours. Si l'objectif n'est pas précisé, c'est tout l'édifice qu'il veut construire qui risque de s'écrouler comme un château de cartes.

Il (Khalid Rizk) appelait déjà à un changement des pratiques en ce qui concerne les politiques éducatives, changement qui selon nous verrait l'arrivée d'un scénario qui bien que moins encombrant pour les professeurs, pourrait aussi avoir des effets non souhaités à partir du moment où « l'autonomie du professeur » qu'il voit comme la clef de voûte de l'édifice scolaire peut aussi engendrer un amollissement de la pratique enseignante ainsi qu'un émiettement des contenus enseignés si les professeurs venaient

---

<sup>103</sup> Astofi Jean- Pierre, « Du « tout » didactique au « plus » didactique », in *Revue française pédagogie*, volume 120 N°1, 1997, p.69.

à perdre de vue le besoin réel de leurs élèves, à céder à la facilité et à s'écarter de toute déontologie dans la pratique de la profession enseignante.

La réforme de 2000 ne semble avoir les moyens de sa politique et de ses ambitions eu égard à :

- *l'absence de vision claire en matière de politique linguistique,*
- *(à celle d'une) politique en matière de lecture publique*
- *(et à celle d') une pédagogie de soutien efficiente pour les élèves en difficultés, etc.*<sup>104</sup>

Il ressort de ces constats sur l'enseignement, un manque d'effectivité de la réforme de 2000 qui s'est traduit en un échec cuisant vu que le bilan demeure très mitigé. Au lieu de sortir une réforme qui permettrait de remettre l'enseignement sur la bonne pente, le MEN n'aurait fait qu'enchaîner une série de réformes qui apparemment n'ont pas servi à rehausser le niveau des élèves. L'on s'aperçoit qu'il persiste un dysfonctionnement dès lors que nous cherchons à voir quel est le bilan de la réforme, de la décennie 2000/2010. D'aucuns sont en train de pointer du doigt le MEN pour le fait qu'il ne laisse pas de marge de manœuvre à l'enseignant pour que ce dernier puisse être en accord avec les besoins de ses élèves, choisir lui-même le contenu de son enseignement.

---

<sup>104</sup> Khalid Rizk, *Op.cit.* p.140. Ce sont là quelques éléments constituant la conclusion à laquelle est parvenu l'auteur dans son travail.

C'est là encore une forme de pétition de principe qui semble oublier que bien que le professeur soit le mieux placé pour identifier le besoin des apprenants ; il n'en demeure pas moins que le problème de la formation des enseignants reste encore d'actualité. Les enseignants du secondaire qualifiants sont-ils toujours de bons éléments ? N'y a-t-il pas le plus souvent un certain snobisme : les enseignants sont-ils toujours à la hauteur de la tâche qu'ils sont censés effectuer dans la classe ? Existe-t-il une commission évaluant les compétences des enseignants ? Là encore, nous constatons de par nos lectures que rien ne permet d'avoir une idée nette là-dessus.

Mais nous supposons qu'il y'a un dysfonctionnement qui est quand même dû à une formation parfois insuffisante pour leur permettre de donner un enseignement de qualité. Si aujourd'hui le Maroc est en train de réfléchir à une éventuelle refonte du système de recrutement et de l'évaluation, c'est sans doute parce que l'évaluation des compétences des enseignants ne donne pas toujours des résultats satisfaisants. Cela montre encore l'amollissement du système éducatif qui reste de mise malgré les différentes réformes qui sont allés dans le sens de faire évoluer la situation. La situation est toujours la même et nous ne pouvons dire si c'est par un manque de volonté ou par un manque de vision claire. Si c'est un manque de vision claire, elle doit nécessairement ressortir d'un problème de démarcation du système éducatif avec d'autres systèmes tels que celui de la

France par exemple. Ce sont là des conjectures que nous allons confirmer ou infirmer par la suite, mais il n'est pas question pour nous d'en rester là.

Nous irons chercher dans les habitudes sociales les phénomènes qui peuvent expliquer cette déroute du système. C'est dire qu'il ne suffit plus de juxtaposer des approches, voire des recommandations pour améliorer l'enseignement dans un pays, quel qu'il soit. Il serait pertinent de choisir l'approche qui sied le mieux au contexte et non pas faire des choix aveugles.

La vraie pédagogie est celle qui choisit ses armes en fonction de la complexité. C'est seulement dans cette mesure que nous pouvons espérer arriver à réaliser certains objectifs d'enseignement et, par le choix opportun, parvenir aux résultats escomptés. Mais cela passe inéluctablement par un travail de diagnostic de la situation. Toute pédagogie qui s'inscrit dans cette optique-là pourra définir avec justesse ces raisons fonctionnelles. La fin doit justifier les moyens et non l'inverse. Sinon on ne fera que s'encombrer d'un ensemble d'approches scientifiques qui en matière de productibilité ne pourront rien nous rapporter de concret. La pratique enseignante ne se décrète pas, elle doit être réfléchie et structurée selon un ensemble de canevas trouvant leur raison dans les problèmes d'apprentissage à meubler.

Or le Maroc, de par les différentes recommandations et projets qu'il entreprend, ne semble pas encore avoir une vision claire qui lui permettrait de stimuler l'initiative et l'excellence comme l'envisage le plan d'urgence

adopté en 2009, car « malgré les progrès enregistrés ces dernières années, la situation au niveau des cycles d'enseignement secondaire qualifiant et supérieur présenterait toujours des défaillances » le MEN P.79).

Il est tout à fait notoire que « Les objectifs (d'un enseignement) ne peuvent être fixés que par rapport à un public donné, à ses besoins et à ses motivations». <sup>105</sup> Mais pour que ces objectifs soient réalisables, il faut qu'ils s'appuient sur une base actionnelle assez solide, à savoir la formation des enseignants et l'analyse des contenus à enseigner en fonction des besoins. Nous touchons là quelque peu à ce que Vigotsky appelle la « zone proximale de développement», il ne s'agit pas que de voir ce que l'élève peut ou ne peut faire sans l'enseignant, mais « il conviendra d'aller chercher l'apprenant où il se trouve pour le conduire un peu plus loin, dans la direction qu'il souhaite suivre ». <sup>106</sup>

Voilà encore un point sur lequel il faut beaucoup insister; il s'agit de la formation des enseignants qui doit être une formation suivie. Parce que là encore nous découvrons qu'il y a comme une sorte de bavure très nette, car l'on n'écrit dans le MEN que « La charte n'évoque pas la gestion du personnel par emplois et compétences, ni la définition des métiers du système éducatif qui en représente le préalable.» <sup>107</sup> Cela dénote encore un

---

<sup>105</sup> Marie-Françoise NARCY-COMBES, « Littérature et didactique », in Les Cahiers de l'Acedle, numéro 2, 2006, recherche en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005, p. 150

<sup>106</sup> Ibid.

<sup>107</sup> Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Éducation Formation, Présentation du Programme NAJAH*, Rapport détaillé, juin 2008, p.120.

déficit de rigueur et découle d'un certain manquement inexplicable qui se retrouve très dommageable pour l'enseignement. On ne peut pas se permettre de décréter des projets pompeux sans pour autant mettre en place tous les moyens nécessaires et requis pour que le projet aboutisse. Ce serait illusoire de vouloir améliorer l'enseignement sans pour autant fournir aux formateurs une formation qualitative. Le système éducatif d'un pays n'est pas réductible à un ensemble de projets utopistes, mais à une construction en chaîne d'un ordre de principes et d'une panoplie de démarches déontologiques qui seraient irrécusables de par leur pertinence et leur à-propos.

Avant de pousser en avant la recherche, il est bon de revenir un peu sur un problème majeur qui est celui de l'arabisation.

### **3. L'arabisation au Maroc et en Mauritanie**

De quoi parle-t-on quand on parle d'arabisation ? Il s'agit d'une politique linguistique qui après les indépendances sera menée avec un certain zèle dans les pays du Maghreb. Cette volonté reste liée à une phobie de l'autre et de sa culture. D'abord la peur de perdre la langue arabe qui est une langue liturgique (langue du coran), ensuite y a la peur d'être souillé par la langue française qui dans l'imaginaire de certains était vue comme la langue des mécréants. Il s'agit d'une dualité civilisationnelle qui rappelle quelque peu l'histoire de Samba Diallo dans le roman de Cheikh Hamidou Kane, nous pensons bien entendu à son roman qui s'intitule *l'Aventure ambiguë* que nous avons déjà évoqué plutôt dans ce travail.



Pour définir l'arabisation, Ahmed Moatassime écrit :

« Celle-ci pourrait être définie comme la résultante culturelle, potentielle ou agissante d'une volonté politique exprimée à des degrés divers dans tous le Maghreb après les indépendances intervenues autour des années 60. Elle devait avoir pour effet linguistique de rendre à l'arabe littéral - introduit dans cette région depuis le VIII siècle avec l'islam – sa légitimité originelle, afin de (re)devenir « la » langue officielle et nationale des Maghrébins. Non seulement des échanges publics, mais aussi de l'éducation dans son intégralité. À ce titre l'arabe devait supplanter progressivement la langue française qui – depuis le XIX siècle, à la faveur de la période coloniale – s'était imposée entièrement en Algérie et particulièrement en Tunisie et au Maroc. Notamment dans les administrations publiques et l'enseignement. »<sup>108</sup>

C'est exactement le même phénomène qui s'est produit en Mauritanie également après son indépendance. Là aussi, il s'est agi d'une volonté de renforcer la légitimité de l'enseignement de la langue arabe à coup de réformes successives. D'ailleurs nous pouvons soutenir pour le cas de la Mauritanie, tout comme le soutenait Abdeltif Naciri pour le cas du Maroc qu' « à tous les niveaux, les mêmes problèmes sont résolus le plus souvent de la façon la plus classique qui existe : les recours aux réformes et la promulgation des lois permettant de les orchestrer. Et à Abdltif Naciri d'ajouter que; « c'est ainsi que les textes deviennent de simples prétextes. »<sup>109</sup>

L'idée n'est pas tant de s'interroger ici sur la justice et la justesse de ces choix de politique linguistique, mais d'en noter les « inconséquences » et, subséquemment, les conséquences qui ont pu en découler.

---

<sup>108</sup> Ahmed Moatassime, *Arabisation et langue française au Maghreb, un aspect sociolinguistique des dilemmes du développement*, PUF, Paris, 1992, p.8-9.

<sup>109</sup> Abdeltif Naciri, *Pour une didactique des textes de langue française dans l'enseignement supérieur au Maroc, 2004-2005*. (Thèse de doctorat en Linguistique française), p. 108

L'arabisation à outrance qui comme l'avons souligné apparaissait comme une réaction vis-à-vis de la langue française est, comme le signalait Ahmed Moatassime, « le problème le plus complexe que les pays maghrébins ont eu et auront à résoudre. »<sup>110</sup>

Au lendemain de leur indépendance, la Mauritanie et le Maroc, comme tous les pays d'Afrique d'ailleurs, se sont retrouvés face à des choix à faire. Ces choix, qu'ils soient pertinents ou pas, ont entraîné des conséquences. L'arabisation fait partie de ces choix importants pour lesquels les pays du Maghreb ont opté. La Mauritanie, trait d'union entre le Maghreb et l'Afrique subsaharienne a également fait ce choix pour son système éducatif.

### **3.1. L'Arabisation et ses conséquences**

Au Maroc, l'arabisation fait partie intégrante des quatre principes<sup>111</sup> fondateurs du système éducatif moderne, c'est-à-dire celui qui vient à la suite des indépendances. Ce choix politique et idéologique devait tirer à conséquence. Il a évidemment eu pour effet de diviser le système en deux

---

<sup>110</sup> Ahmed Moatassime, *Arabisation et langue française au Maghreb*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992, p.29

<sup>111</sup> Au lendemain de son indépendance, le Maroc dessine les quatre grands principes de son enseignement : généralisation, unification, marocanisation et arabisation. Parlant de ces principes, Henri Aron nous apprend que : « (...) les deux derniers (ont progressé) moins vite que la francisation maladroite qui résulte de la politique enseignante. » Voir : Henri Aron, *Au Maroc des coopérants enseignants pour quoi faire*, in *Revue Tiers Monde*, vol.13, n°51 (juillet-septembre 1972), pp. 571. Dans cet article, l'auteur exprimait, dans la conclusion de son travail, sa crainte de voir la coopération enseignante devenir « le bouc émissaire de toutes les difficultés dont l'avenir marocain est semé ». (P.573) Cette crainte était justifiée puisque, de cette « coopération quantitative », il était parvenu à déceler l'effet doublement négatif, en montrant d'une part que « la France n'a pas formé ses coopérants », et de l'autre que « le Maroc n'a pas formé ses enseignants ». (p.570) Le lecteur pourra se reporter à ce texte pour de plus amples détails sur la convention qui a concerné les enseignants français exerçant au Maroc au lendemain de son indépendance; la première convention a été signée en 1957 et sera remplacé par celle de 1972.

« types d'élites dirigeantes ». Une élite purement francophone et une élite arabophone.

Des Marocains et des Mauritaniens se sont, dans des contextes quelque peu semblables, accrochés à une langue arabe à laquelle ils s'identifiaient culturellement et ont cherché à l'imposer dans leurs systèmes éducatifs. Cette situation où on a des détracteurs de l'enseignement par le biais de la langue française, et une autre frange favorable au maintien de la langue française dans l'enseignement va être à l'origine de « conflits<sup>112</sup> égoïstes et partisans » comme le souligne Mohamed Vall Ould Babana.

En Mauritanie, la question de l'arabisation a été rendue beaucoup plus complexe par le fait que la population qui s'y opposait (la population noire-africaine) ne se sentait pas arabe et avait plus de sympathie pour la langue française. C'est un peu ce qu'exprime Mohamed Vall Ould Babana dans sa thèse qu'il a consacré au système éducatif mauritanien : « (...) en effet, la population négro-africaine fut prompte à adopter l'école française dès l'époque coloniale, tandis que les Maures, tous arabophones,

---

<sup>112</sup>« Il faut rappeler que la tension ethnique autour de l'enjeu linguistique se cristallise en février 1966 lorsque des élèves négro-mauritaniens du Lycée des garçons de Nouakchott se mettent en grève pour protester contre l'imposition de l'enseignement obligatoire de l'arabe dans le secondaire. Conscients du fait qu'à terme le déclassement du français risque de leur faire perdre le solide avantage qui leur permettait d'avoir jusque-là un quasi-monopole des positions bureaucratiques au sein du nouvel Etat, plusieurs hauts fonctionnaires originaires de la région du fleuve Sénégal se solidarisent avec le mouvement et certains d'entre eux publient même un « Manifeste des 19 », fort critique envers le régime accusé de mener une « arabisation forcée du pays ». Cette tension aboutit à de sanglantes émeutes interethniques (six morts) à Nouakchott, dont la population arabo-berbère profite pour revendiquer une arabisation encore plus poussée ». Voir l'ouvrage de Zekeria Ould ahmed salem, *Prêcher dans le désert, Islam politique et changement social en Mauritanie*, KHARTHALA, 2013, p.66.

montreront bien des réserves vis-à-vis de cet enseignement ». <sup>113</sup> C'est un problème assez complexe.

C'est sans doute parce que les pouvoirs politiques sont impuissants à résoudre cette question aussi épineuse qu'elles se lancent dans des réformes incessantes. Faute de vision claire, les choix resteront confus et hésitants.

Nous n'allons pas revenir sur tout ce qui a été dit sur l'arabisation. Mais il est tout de même important de noter qu'en Mauritanie, les attitudes divergentes de la population vont faire que le système va éclater en deux options. Une option arabe et une option bilingue à dominante française (c'est-à-dire que les heures d'enseignement en français y restent plus importantes).

L'option arabe est plus convoitée par les Maures qui s'y identifient plus à partir de cette langue qui est très proche de leur langue maternelle (le Hassanya). L'option française (bilingue) attire plus la population noire. Nous ne généralisons pas parce qu'il y a un fait que Mohamed Vall Ould Babana met en évidence et qu'il ne faut pas perdre de vue. Malgré le fait que les Maures aient montré peu d'enthousiasme à l'endroit de la langue française au début, il n'en reste pas moins que cette situation finit par changer, parce que les mentalités évoluent. C'est dans le même ordre d'idées qu'il écrit : « C'est à partir du milieu des années 70 que le public arabophone commençait à prendre conscience du handicap que représentait

---

<sup>113</sup> Mohamed Vall Ould Babana, *Système éducatif et apprentissage du français en Mauritanie*, Thèse de doctorat de 3<sup>ème</sup> cycle. TH. L 1205, sous la direction du professeur titulaire M. Moussa Daff, 2005, p.5.

pour lui le rejet de l'enseignement colonial tel qu'il se plaisait à l'appeler. Ce fut le point de départ d'un intérêt sans précédent manifesté à l'égard de l'apprentissage du français en tant que langue et outil d'enseignement ». <sup>114</sup>

Aujourd'hui, ce n'est pas tant l'arabisation qui est décriée, mais surtout la façon dont elle a été mise en œuvre, c'est-à-dire sans prise en compte des réalités des populations autochtones. Et si son objectif était d'unifier le système, nous pouvons dire que c'est une politique qui est tombée à l'eau, vu qu'elle n'a réussi qu'à créer un système éducatif à deux vitesses. Les victimes de ce système ne parlent en effet que le français ou l'arabe, exclusivement, à l'exception de quelques-uns. Il y a aussi ceux qui ne maîtrisent ni le français ni l'arabe et qu'Ahmed Moatassime appelle « nilingues »

C'est peut-être cet état de fait qui fait qu'Ahmed Moatassime s'interroge sur la possible contrainte de l'Afrique de renoncer à la langue française au « profit d'une autre langue ». C'est une interrogation et non une affirmation. Nous ne sommes pas devins, nous ne pouvons que commenter la question sans pouvoir prédire de son devenir épistémique.

Nous nous garderons d'ailleurs de tout commentaire et allons tâcher d'épiloguer légèrement sur le bilinguisme.

---

<sup>114</sup> Mohamed Vall Ould Babana, *Op.cit.* p. 5

#### 4. Le bilinguisme et ses travers

Les systèmes éducatifs sur lesquels nous nous penchons se sont, à un moment de leur histoire, voulus bilingues. Le bilinguisme étant l'aptitude pour une personne « d'employer) deux langues (« variétés linguistiques ») au cours de sa vie quotidienne, même si d'un certain point de vue il y a une asymétrie entre ses compétences dans les deux ». <sup>115</sup> Cette définition se veut plus prudente par rapport à celle qui définirait le bilingue <sup>116</sup> comme une personne qui maîtrise parfaitement deux langues. La raison en est simple, c'est qu'on ne peut pas mesurer, selon le *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, ce qu'on appelle ici « la maîtrise parfaite ».

La question du bilinguisme mériterait à elle seule une étude exclusive. Elle peut devenir assez épineuse à partir du moment où l'on jette un coup d'œil sur l'histoire des systèmes éducatifs du Maroc et de la Mauritanie. Nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage d'Ahmed Moatassime, *Arabisation et langue française au Maghreb*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992. L'auteur y traite de la question du bilinguisme en décrivant les types de bilinguismes souvent rencontrés et met en évidence des phénomènes de diglossie.

---

<sup>115</sup> Jean-Pierre Cuq, *op.cit.* p. 36.

### CHAPITRE III : Enseignement de la littérature à l'université : enjeux

Enseigner la littérature à l'université serait-ce la même chose qu'enseigner la littérature au lycée ? Rien n'est moins sûr. L'enseignement littéraire au lycée se réduit souvent à des schématisations préétablies qu'on retrouve parfois dans des instructions officielles qui, en indexant ce qu'il faut enseigner aux élèves dans une œuvre donnée, créent une sorte de figement dans l'interprétation et la compréhension de l'œuvre. Ceci se comprend dès l'instant où l'on se dit que l'important est juste d'aider les élèves à accéder à un sens quelque peu minimaliste d'une œuvre.

À l'université, le figement du sens ne peut plus être de mise pour une raison assez simple, les étudiants commencent à être sensibilisés à la nature du texte littéraire qui sémantiquement peut être très flottant. Ainsi on se trouve devant une énorme gageure, comment faire pour enseigner une œuvre littéraire à l'université tout en sachant que l'on ne peut rester dans des grilles d'analyse préfabriquée comme au lycée ?

À l'université l'établissement du sens de l'œuvre pourra pousser l'auteur dans sa quête du contexte de production de l'œuvre à identifier même le phénomène du *crytomnesia* ou du « *concealed recollection* »<sup>117</sup>

---

117. Cf Carl G. Jung, dans *Man and his symbols*, 1968. L'auteur y utilise les termes pour parler du plagiat inconscient que font certains écrivains, et à la page 37 de son livre, il cite l'exemple de Nietzsche dans *Ainsi parlait Zarathoustra* pour mieux expliquer son argument. Nous reprenons les termes ici que pour faire comprendre ce travail de filiation que certain professeur chercherons toujours à établir lorsqu'ils se livrent à l'analyse de certaines œuvres littéraires. Il ne faudra pas non plus oublier que dans le cadre d'une recherche scientifique : « Le marquage de la filiation s'effectue en référence à un paradigme épistémologique ou à un courant de pensée (*l'intuitionnisme, le constructivisme, le behaviorisme, etc.*), un domaine scientifique pré-construit, qui peut avoir des frontières plus ou moins larges (*la linguistique de l'énonciation, la psychologie cognitive, les neurosciences, etc.*). Elle peut aussi renvoyer à un auteur particulier, ou à un groupe – équipe de recherche, école de pensée –, avec lesquels le chercheur a des affinités, ou auquel il emprunte tout ou partie de son cadre théorique ou de la démarche méthodologique mise en œuvre. Pour l'apprenti-chercheur, il s'agit là d'un aspect important, parce que l'explicitation de la filiation le conduit à mieux cerner sa propre identité de chercheur. » Voir : **Francis Grossmann, Agnès Tutin et Pedro Paulo Garcia Da Silva**, « Filiation et transfert d'objets scientifiques dans les écrits de recherche », in *Pratiques*, 143-144 | 2009, p.187.

chez un auteur. Ici, le souci sera, en plus d'éclaircir le contexte, de créer des liens qui permettront de lire plus facilement l'œuvre. On cherchera un peu à créer des ponts entre des textes. Ce travail n'a rien à voir avec le groupement de texte, mais, c'est un travail qui consiste quelque peu à chercher, dans le détail près, tous les éléments qui sont dans une œuvre et qui se retrouveraient dans une autre à cause d'un phénomène qu'on peut appeler influence. Car on sait bien que les écrivains s'influencent les uns les autres.

En outre, l'aspect sémantique de l'enseignement des textes littéraires s'établit sous l'éclairage de l'aspect stylistique. De ce point de vue, on peut facilement trouver des liens entre littérature et linguistique. Parce que l'usage d'un temps verbal au détriment d'un autre n'est jamais dénué de sens et peut être porteur d'une subtilité sémantique que l'on pourrait avoir du mal à cerner.

Pour en revenir toujours au contexte, Mireille Naturel affirme que :

« Quelle que soit la solution adoptée, avant d'aborder une œuvre, il est indispensable, face à un public français langue étrangère, de la replacer dans son contexte, contexte littéraire, mais aussi contexte culturel. Faire aimer la littérature à un public de non-spécialistes, c'est aussi lui montrer qu'elle est un phénomène vivant, qu'elle n'est plus ce monde réservé aux seuls lettrés, qu'elle trouve écho dans les médias, qu'elle n'est pas coupée



du monde de l'image, qu'au contraire elle s'y reflète et qu'il s'en inspire ». <sup>118</sup>

En plus d'élucider le contexte de production d'une œuvre littéraire, il faut montrer que la littérature est quelque chose dont on parle, qu'il s'agit d'une chose dont on débat dans les milieux publics et privés et que ce sont des œuvres qui relatent des vies <sup>119</sup>, qui portent des histoires et des destinées parfois communes... Ce sont des œuvres qui offrent des univers parallèles. On est encore loin de la dimension onirique, encore plus loin d'une conception qui irait voir la littérature comme moyen cathartique chez certains, mais disons qu'on est dans une vision de la littérature comme moyen de lutter contre les préjugés et les fausses appréhensions, et qu'elle fait partie intégrante de notre vie de tous les jours.

Ces théorisations, quoiqu'elles puissent paraître justes, ne nous empêchent pas de nous poser des questions sur l'enseignement/apprentissage de la littérature ; surtout à une époque où la littérature est dépréciée. Quels sont aujourd'hui les enjeux de cet enseignement et ses limites? C'est ce que nous allons tâcher de voir tout au long de ce chapitre. Mais, cherchons tout d'abord à savoir ce que veut dire enseignement et apprentissage.

---

<sup>118</sup> Mireille Naturel, *Pour la littérature, De l'extrait à l'œuvre*, CLE International, 1995, Paris, p.85.

<sup>119</sup> Ce sont là des idées que nous empruntons à Mireille Naturel.

## 1. L'enseignement

Nous estimons qu'il est d'une importance capitale pour tout formateur de définir ce qu'est pour lui l'enseignement en vue d'avoir un rapport beaucoup plus réfléchi par rapport à sa pratique enseignante. Si l'on se réfère au *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, l'enseignement est défini comme « précepte ou leçon et, à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, (comme) action de transmettre des connaissances ». Dans l'idée de transmission naît l'idée du transfert (transfert de connaissances et de compétences). Tout en sachant que la connaissance ne suppose pas nécessairement la compétence, il faut noter que le transfert peut être positif, tout comme il peut être négatif. Dans le premier cas, on parle harmonieusement (à l'avenant) de « facilitation proactive » alors que dans le second cas, on parlera, toujours similairement, d'« inhibition proactive »<sup>120</sup>. En termes clairs, succincts et moins abstrus, le transfert positif fait état d'une certaine forme de réussite dans sa mise en œuvre, tandis que le transfert négatif traduit un échec quelque part dans cette mise en œuvre dudit transfert.

Cette notion de transfert revêt toute une importance dès l'instant où l'on s'aperçoit qu'il (le transfert) permet de mieux comprendre, topiquement, l'interdépendance des deux processus que sont l'enseignement et l'apprentissage.

---

<sup>120</sup> Pour embrasser l'idée dans son « authenticité », le lecteur pourra se reporter au *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde* déjà cité dans ce travail.

Dans un style d'enseignement transitif, c'est-à-dire « centré davantage sur la matière », la qualité du transfert des connaissances et compétences sera indubitablement plus facile à assurer si la matière ne fait pas l'objet ou ne suscite pas une « attitude négative » envers elle, c'est-à-dire une « réaction d'évitement » de la part de l'étudiant. Et il est à noter que « toute matière qu'un étudiant rejette représente la perte d'un outil ou d'une technique qui aurait facilité son voyage en un monde complexe ».<sup>121</sup> Cette attitude de rejet à l'endroit d'une matière aura des effets pervers sur l'apprentissage puisqu'elle ne fera pas naître un intérêt pratique de connaissance, mais entrainera ennui et nonchalance de la part des apprenants. C'est une chose vérifiable, et c'est sur ce point que R. F. Mager met l'accent lorsqu'il parle des « attitudes négatives » et « des attitudes » favorables qu'une matière peut susciter chez un étudiant, en jouant la carte de la modération pour dire que : « Bien sûr, les professeurs ne contrôlent pas tous les facteurs capables d'influencer l'attitude de l'étudiant. »<sup>122</sup>

En clair, il y a attitude favorable envers une matière quand l'étudiant fait naturellement un « mouvement vers » cette matière. Autrement dit, il lui accorde un certain intérêt. En revanche, l'attitude envers une matière sera jugée négative si cette matière fait naître une « réaction d'évitement » chez l'étudiant. Selon que l'on se situe dans le premier ou dans le second cas de figure, l'auteur choisira de parler de « condition positive » ou de

---

<sup>121</sup> R.F. Mager, *Pour éveiller le désir d'apprendre*, Paris, Bordas, p.1990, p. 28.

<sup>122</sup> *Ibid.*, p. 10.

« condition négative ». <sup>123</sup> Toujours selon l'auteur, tout professeur doit travailler à éliminer les conséquences négatives pour être sûr de voir ses étudiants s'intéresser à sa discipline. Il n'y a sans doute aucune objection à faire à ce niveau.

Notre propos ne cherche pas à voir si ces conditions sont clairement identifiables dans ce que nous avons pu observer en classe, mais il tente de décrire le type d'enseignement/apprentissage auquel nous avons affaire et quelle philosophie éducative le sous-tend (là, nous sommes un peu dans l'axiologique). Ceci nous permettra de « profiler » l'enseignement/apprentissage à partir des observations, mais aussi des renseignements recueillis dans les questionnaires. Cependant avant cette analyse, nous allons voir quelle définition nous pouvons donner au mot apprentissage.

## 2. L'Apprentissage

Dans le mot apprentissage, nous avons le mot apprenti qui fait état de la novicité d'un individu dans un domaine de savoir, de savoir-faire...

Apprendre <sup>124</sup> quelque chose reviendrait à s'engager dans une démarche,

---

<sup>123</sup> « Une condition contraire (ou conséquence) « conséquence contraire » est tout événement qui provoque une gêne physique ou mentale. Il s'agit de tout événement amenant une personne à douter de sa propre valeur, à perdre amour-propre, dignité ou à s'attendre à les perdre. De façon générale, des conditions ou conséquences peuvent être considérées comme « contraires » si elles obscurcissent la vie d'un individu ou si elles le rabaisent ». R.F. Mager, *Op. cit.* p.4.

<sup>124</sup> Louis Porcher affirme que : « le savoir apprendre est une compétence scolaire décisive. On ne saurait croire qu'elle est innée. Apprendre est un savoir-faire, une compétence, une technique, donc aussi un métier. Le très célèbre « apprendre à apprendre » n'est pas seulement un slogan, c'est une réalité. Pour être un bon élève, il faut avoir acquis le savoir-apprendre. La première tâche de tout enseignant est de développer chez l'élève cette compétence-là, dans sa matière, ici apprendre une langue étrangère. L'enseignement ne saurait apprendre à la place de l'élève, il ne peut se substituer à lui. » Voir : Louis Porcher, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP Hachette-Education, 1995, p.27.

volontaire ou non, en vue de s'approprier un certain nombre d'informations qu'on appellera tantôt des savoirs, savoir-faire, compétences... dans le milieu didactique. Apprendre n'est pas une chose banale et sans originalité, c'est sans doute ce que veut signifier la didactique quand elle cherche à donner une impulsion à l'idée d' « apprendre à apprendre ».

L'acte de langage qui consiste à dire j'apprends devient plus fécond pour celui qui l'énonce lorsque ce dernier possède cette forme de qualité dont l'un des objectifs est de l'aider à développer sa compétence méthodologique. Autrement dit, il doit savoir comment s'y prendre pour rendre son apprentissage plus fructueux.<sup>125</sup>

Au risque de confiner le propos à une forme de périsologie, disons synthétiquement qu'apprendre n'est donc pas un innéisme, c'est-à-dire quelque chose de purement instinctif, mais une action qui doit se faire d'une façon originale ou authentique. D'où justement la notion d'apprendre à apprendre qui a une importance capitale en didactique des langues et cultures. Si la didactique nous dit qu'il faut apprendre à apprendre, elle cherche peut-être à mieux nous aider à mettre en place nos stratégies d'apprentissage pour un meilleur rendement. La question qui se pose à nous maintenant c'est : pourquoi enseigner la littérature ?.

---

<sup>125</sup> Cf : Ce sont là des idées que nous empruntons à au *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, CEL International, S.E.J.R. Paris 2003, p.21.

### 3. Pourquoi enseigner la littérature ?

C'est là une question qui peut paraître banale, mais qui est loin d'être sans intérêt. Si on enseigne les textes littéraires aux étudiants, c'est avant pour les aider à développer des connaissances, et des aptitudes ou compétences en matière de littérature. Sauf que pour que cet enseignement puisse être vraiment porteur de fruits, il faudrait que ces mêmes étudiants aient une idée assez claire de ce qu'est vraiment la littérature et de ce qu'elle permet et de celle que ne permet pas, de qu'elle garantit et de ce qu'elle garantirait moins. Quand Barthes dit que « la littérature ne permet pas de marcher, mais qu'elle permet de mieux respirer ». Que veut-il dire exactement sinon que la littérature aide à vivre, puisqu'arrêter de respirer c'est mourir.

Il se trouve que dans nos universités (il s'agit de l'université mauritanienne et de l'université marocaine), il est enseigné aux étudiants toutes sortes de mouvements littéraires et de courants sans pour autant leur enseigner la vraie valeur de la littérature. Tous les courants y passent, tous les mots en *isme*. Nous ne disons pas qu'on ne doit pas enseigner les mouvements littéraires, mais que connaître tous les mouvements littéraires est une bonne chose certes, cependant, pour leur faire aimer la littérature, il faut les confronter à des textes qui expliquent « la science littéraire » afin qu'ils puissent mesurer le vrai génie de ces hommes et de ses femmes de lettres. Insister aussi sur les œuvres qui parlent de la création littéraire. Il ne s'agit nullement de les confronter à des théories littéraires auxquelles ils ne

comprendraient rien, mais de les aider à faire la part de sublimité que la fiction littéraire pourrait entretenir avec la vraie réalité. Cela aidera certainement à avoir un rapport à la littérature beaucoup plus désinhibé. Pourquoi ?

Il ne faut pas oublier que nous vivons dans des sociétés où la littérature est quelquefois vue comme une discipline de peu d'intérêt. Ainsi on fera la littérature après le baccalauréat parce qu'on n'est pas doué dans les calculs pour faire des études dans une discipline telle que les mathématiques. Le choix le plus évident qui s'offre à ce genre de personnes c'est des études en droit ou en littérature ; nous parlons en connaissance de cause.

D'ailleurs, qu'il nous soit permis d'ouvrir ici une petite parenthèse pour raconter une petite anecdote qui est loin d'être anodine. Un jour alors que nous discutons avec un parent proche, il nous disait qu'il ne comprenait pas pourquoi nous n'avions pas choisi de faire des études en mathématiques, biologie ou autres... Bien vrai qu'il ne sait pas trop comment tout cela fonctionne dans le milieu académique, mais ces propos reflètent bien une réalité qui existe dans nos sociétés où l'on se dit que celui qui fait des études « scientifiques » après son baccalauréat s'offre plus de perspectives dans l'avenir. Nous refermons rapidement cette parenthèse pour revenir à la question principale que nous voulons poser ici; pourquoi enseigner la littérature ?

Tout d'abord, il ne s'agit pas de généraliser le propos, puisque nous n'allons essayer de répondre à cette question qu'en fonction de ce qui se fait dans les départements de langue française qui nous intéressent dans ce travail. C'est ainsi que nous avons cherché à avoir en main le descriptif complet de la filière langue et littérature françaises pour ce qui concerne la Faculté des lettres de l'Université Sidi Mohamed Ben Abdellah. Ce descriptif donne une vision panoramique quant aux objectifs de l'enseignement en reprenant chaque matière pour expliquer les ambitions didactiques dont elle est porteuse. Nous avons choisi de reprendre ici quelques éléments en guise d'exemple ; éléments que nous allons tenter d'analyser par la suite.

#### **4. Le problème de l'évaluation en milieu universitaire**

L'évaluation est un point essentiel de tout enseignement/apprentissage. Avant de la définir, il faut noter qu'elle varie suivant des modalités qui restent affiliées à des objectifs précis. C'est pour dire d'emblée que nous n'avons pas qu'un seul type d'évaluation. Nous y reviendrons une fois que nous aurons défini ce qu'est l'évaluation. Qu'est-ce qu'évaluer ?

Pour qu'il puisse être fait un sort conséquent à la notion d'évaluation dans l'esprit de ceux qui sont initiés à la didactique, il faudrait cerner la mesure où l'importance du parallélisme qui est souvent établi entre enseignement et apprentissage. *Le dictionnaire de didactique du français* affirme que :



« L'association de ces deux termes, courante comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la méthodologie d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend ». <sup>126</sup>

L'interdépendance des deux termes ne peut que faire naître une curiosité qui cherchera à savoir si ce qui est enseigné d'une part est toujours égal à ce qui est appris de l'autre. D'où la nécessité de trouver un moyen, un instrument de mesure à même de nous en apprendre davantage. L'évaluation nous donne ces instruments de mesure. Elle est « une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ »<sup>127</sup>.

Cette définition regroupe en elle, au moins, les quatre étapes de toute évaluation. Ces étapes sont :

-l'intention

-la mesure

-le jugement

-la décision.

---

<sup>126</sup>Jean-Pierre Cuq, *Op. cit.*, P. 85.

<sup>127</sup>Jean Pierre Cuq, *Op.cit.*, p.90

La nature de l'intention d'une évaluation détermine les modalités de la démarche à entreprendre. Ensuite, le résultat de la démarche, quelle que soit sa conséquence, induira un jugement « sur la valeur des instruments de mesure ou des observations recueillies » (Dictionnaire de didactique, P.90). L'étape décisionnelle, qui intervient en dernier lieu, peut prendre plusieurs formes, suivant les résultats enregistrés.

Dans le droit-fil de ce qui est expliqué ici, nous pouvons constater que dans toute évaluation il y a une part de subjectivité insurmontable qui intervient. Nous n'allons pas nous attarder sur cette question.

Par ailleurs, il faut savoir que : « Tout apprentissage est un itinéraire : il est nécessaire, pour voyager, de savoir constamment d'où l'on est parti, où l'on se trouve, et où l'on va »<sup>128</sup>. Cette affirmation de Louis Porcher nous permet justement de comprendre l'importance que peut avoir l'évaluation au sein d'un processus d'enseignement/apprentissage. Et comme le souligne Louis Langevin et Monik Bruneau : « Dans le paradigme enseignement, l'évaluation demeure la responsabilité de l'enseignant. »<sup>129</sup> L'évaluation des apprentissages permet de ne pas avancer aveuglément. Elle permet de mettre à jour les besoins d' « une communauté d'apprentissage »<sup>130</sup> ; besoins qui, selon Louis Porcher, sont « des réalités fondantes ».

---

<sup>128</sup>Louis Porcher, *Op.cit*, p.49

<sup>129</sup>Louis Langevin, Monik Bruneau, *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*, Paris, ESF, 2000, p. 24.

<sup>130</sup>L'expression renvoie ici au groupe classe pris (collectivement). Ainsi on se retrouve dans une forme de microsociété où chacun a un rôle à jouer, une tâche à accomplir.

C'est pour cette raison qu'il écrit qu' : « il est indispensable que l'analyse des besoins soit une opération régulièrement réitérée au cours d'un enseignement. Il s'agit en effet d'un processus de régularisation de l'instrument de rectification de l'enseignement pour qu'il continue à correspondre aux attentes de l'apprenant. »<sup>131</sup> Si la régularité du processus est décrite comme indispensable, c'est parce qu'elle permet de prévenir des déviements ou manquements.

Autrement dit, cette régularité est le plus sûr moyen de ne pas arriver ailleurs, mais d'arriver exactement là où nous voulons. Il est tout de même important de noter que l'intention qui fonde ce processus ne peut être comprise que si nous partageons avec celui qui évalue une certaine « culture », qu'elle soit de nature scientifique ou non.

Maintenant, la question pourrait être de savoir qu'elle est la valeur et la pertinence qu'il faut accorder à ladite évaluation dans le milieu universitaire qui nous intéresse. À quel type(s) d'évaluation sommes-nous en présence ? Est ou sont-elle(s) pertinente(s) et conforme(s) aux normes établies dans les chartes ? Ces questions méritent des réponses. Tâchons d'y voir plus clair en prenant d'abord le soin et la délicatesse de distinguer les types d'évaluations les plus communément reconnues.

---

<sup>131</sup> Louis Porcher, *Op. cit.*, p.25.

#### 4.1. Types d'évaluations

Il existe essentiellement trois types d'évaluations qui sont toutes regroupées dans le passage suivant : « Pour les éducateurs, l'évaluation regroupe trois fonctions liées à trois types de décisions : la fonction *sommative* au terme des apprentissages, la fonction *formative*, liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif efficace, et la fonction *diagnostique* ». <sup>132</sup>

L'évaluation dite diagnostique se situe généralement en amont de tout enseignement/apprentissage. Elle décèle les forces et faiblesses des apprenants avant tout nouvel apprentissage. C'est pour cette raison qu'elle est perçue comme « complémentaire à l'évaluation formative ». Elle invite l'enseignant à trouver des solutions pour remédier à des difficultés d'apprentissage.

À sa suite, nous retrouvons l'évaluation formative qui, elle, est continue, c'est-à-dire qu'elle intervient plusieurs fois pendant la formation. Elle oriente à chaque fois l'enseignement vers des objectifs bien précis puisque les besoins, objectifs, et ressentis se modifient au cours d'une formation. Ce n'est autre chose qu'une manière de faire en sorte que les objectifs poursuivis soient en phase avec les besoins réels des apprenants. C'est ainsi que l'évaluation formative, qui intervient tout au long d'une formation est aux antipodes de l'évaluation dite sommative. Cette dernière n'intervient qu'à la fin des apprentissages. *Le Dictionnaire de didactique du*

---

<sup>132</sup> Jean Pierre Cuq, *Op. cit.*, p.69.

*français langue étrangère et seconde* lui donne une portée externe et une portée interne.

Ainsi, la première, « orientée vers la société », sert à prendre des décisions relatives à la sanction des études. Tandis que la seconde sanctionne une réussite ou un échec et permet, par exemple, de faire passer l'apprenant en classe supérieure, de l'obliger à refaire une matière ou de refaire une classe, dans le pire des cas.

De façon peu ou prou synthétique, l'évaluation reste une préoccupation qui traverse les trois niveaux suivant qui correspondent à une trois fonctions précises :

L'induit  $\Leftrightarrow$  Fonction diagnostique

Le construit  $\Leftrightarrow$  Fonction de régulation

Le produit  $\Leftrightarrow$  Fonction somatique<sup>133</sup>

En général, la critique qui est faite tout en rapport avec l'évaluation sommative, c'est que cette dernière ne garantit jamais à coup sûr la maîtrise d'une compétence par un apprenant. Elle n'est pas aussi dynamique que l'évaluation formative et elle ne prévoit pas des remédiations lorsqu'elle fait apparaître des carences. Elle se contente de sanctionner un travail. Cela se fait par l'attribution d'une note. Maintenant, suivant les objectifs à atteindre, l'approche de l'évaluation peut être normative ou critériée. Nous

---

<sup>133</sup> Gérard Figari, *Evaluer : quel référentiel ?*, De Boeck-Wesmaels.a. Bruxelles, 1984, p. 56 et *passim*.

n'allons pas rester sur ces énumérations. Il est temps de trouver des réponses aux questions que nous avons posées au préalable tout en rapport direct avec l'évaluation.

Le cahier des normes pédagogiques de la FSLH, pour le département de langue française, prévoit pour les étudiants une évaluation formative puisqu'il y est consigné que les apprentissages seront accompagnés de contrôles continus ou d'exposés que les étudiants devront réaliser. Il faut dire qu'entre ce qui est écrit et ce qui est fait, il y a loin de la coupe aux lèvres. La seule évaluation qui est de mise aujourd'hui à l'université reste l'évaluation sommative. Son utilisation n'est pas le fruit d'un choix délibéré, cela dans un certain sens, elle semble plutôt s'imposer dans un contexte où elle reste la seule qui soit raisonnablement praticable. Au niveau de la licence, le phénomène de massification fait qu'il devient impossible de faire faire des exposés aux étudiants ou de les soumettre à des contrôles continus. Ce serait une aberration que de faire un tel choix si nous avons une idée sur les effectifs. Nous avons pu récolter des données statistiques concernant justement les effectifs et les chiffres, ils sont assez importants, et nous allons tâcher de les reprendre schématiquement pour en donner au lecteur une certaine idée.

**Nombre d'étudiants inscrits à la Faculté des lettres et des sciences humaines  
D'Har EL Mehrz (Licence fondamentale) Licence fondamentale**

FILIÈRES		Études Arabes	Études Françaises	Études Anglaises	Études Hispaniques	Études Allemandes	Études Islamiques	Histoire et civilisation	Géographie	Philosophie	Sociologie	Psychologie	TOTAL
2012-2013	S1	317	882	959	298	203	531	336	529	863	793	1933	7644
	S3	110	302	414	151	26	250	136	197	395	302	695	2978
	S5	145	437	517	203	88	436	179	294	430	390	583	3622
	TOTAL	572	1621	1890	652	317	1217	651	940	1688	1485	3211	14244

<b>2013-2014</b>	S1	336	745	955	224	185	455	276	508	725	872	1650	6931
	S3	91	252	374	116	40	231	131	166	458	238	605	2702
	S5	196	500	660	261	75	459	186	311	618	479	901	4646
	TOTAL	623	1497	1989	601	300	1145	593	985	1801	1589	3156	14279

<b>2014-2015</b>	S1	355	606	898	143	201	431	250	507	640	952	1243	6226
	S3	146	288	511	103	20	188	126	232	381	389	687	3071
	S5	155	439	644	265	76	428	173	304	666	336	1039	4525
	TPTAL	656	1333	2053	511	297	1047	549	1043	1687	1677	2969	13822



### Les lauréats de la licence fondamentale

FILIÈRES	Études Arabes	Études Françaises	Études Anglaises	Études Hispaniques	Études Allemandes	Études Islamiques	Histoire et civilisation	Géographie	Philosophie	Sociologie	Psychologie	TOTAL
SEMESTRES												
<b>2012-2013</b>	42	100	103	38	20	77	27	50	103	87	190	837
<b>2013-2014</b>	104	202	265	64	19	181	106	138	312	301	228	

Nous avons constaté qu'en master les effectifs ont largement tendance à se réduire nettement. Cependant, notons que le niveau master ne nous intéresse pas outre mesure dans ce travail.

Au niveau de la licence, nous avons pu observer qu'il est difficile de faire ou de pratiquer une évaluation qui serait de type formative. En revanche, quelques étudiants les plus motivés se proposent pour faire des présentations devant leurs camarades sur un sujet, sur une thématique qui est en relation avec le cours. Ces étudiants sont généralement les seuls sur lesquels le professeur peut se faire une idée quant à leur vrai potentiel puisque les autres se rangent dans la catégorie des étudiants qui n'interviennent jamais en classe et qui ne font ainsi que subir les cours.

Fort de ce constat, nous sommes allé demander une autorisation pour pouvoir accéder aux copies d'examens des étudiants en licence du département de langue et littérature française de la FSLH (Dhar El Mehraz-Fès).

Lorsque nous avons mis la main sur ces copies, il nous a semblé qu'il y avait là un travail important à faire. L'on pourrait, par exemple, analyser la façon dont les étudiants ont tendance à agencer leurs idées, ont-ils des difficultés à argumenter leurs propos.

Nous avons pour notre part choisi de porter notre attention bien ailleurs. Autrement, notre attention s'est portée sur les annotations qui accompagnent souvent les copies. Ce détail, qui peut paraître banal, a

suscité notre attention. Est-il possible de donner un sens à ces annotations même si elles entrent dans le cadre d'une évaluation à fonction sommative ? Comment ? De quoi ces annotations sont-elles souvent révélatrices ? Quels besoins font-elles voir ? Nous commencerons par voir comment il faut comprendre la notion de besoin avant de poursuivre.

#### **4.2. Le besoin : une notion équivoque**

Tous aujourd'hui pensent l'enseignement/apprentissage en termes de besoins à satisfaire chez l'apprenant. Seulement, pour des raisons liées à ce qui s'apparenterait à des subtilités de langage ou même, quelques fois, à des allégations négationniste<sup>134</sup>s, la notion de besoin apparaît souvent floue. Ce flou, qui peut conduire à des confusions, nous pousse à dire plus explicitement ce que nous entendons par besoins. Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde tranche ainsi la question : « Les besoins sont d'une part les attentes des apprenants (ou « besoins ressentis) et d'autre part les « besoins objectifs » mesurés par quelqu'un d'autre que l'apprenant ». <sup>135</sup>

Ces besoins peuvent s'échelonner suivant qu'ils soient langagiers ou en rapport avec la maîtrise d'un ordre de compétences bien spécifiques et bien spécifiées. La « série de problèmes d'ordre épistémologique,

---

<sup>134</sup> Radowski (1980, 144) cité dans Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage de René Richterich (Hachette, 1985), écrit que : « le besoin, ça n'existe » p. 22.

<sup>135</sup> J. P. Cuq, *Op.cit.*, p.35.

idéologique (et) politique » mise de côté, il reste à répondre aux interrogations.

### **4.3. Une docimologie en quête de sens**

En revenant sur la démarche que nous avons entreprise, celle qui a consisté à aller voir les copies d'examens des étudiants, disons qu'elle nous aura permis de constater un certain nombre de choses et de pouvoir tirer des enseignements.

Sur des copies d'étudiants en licence, nous avons pu observer des annotations laissées par des professeurs de langue et littérature françaises, lesquelles annotations sont souvent l'indexation de la non-maîtrise de compétences nécessaires pour réussir l'épreuve corrigée. Ces annotations sont aussi des appréciations positives qui mettent en relief les manques à gagner.

À propos de l'évaluation, Odile et Jean Veslin écrivaient que : « le temps et l'énergie consacrés par les enseignants à l'annotation des copies n'ont de sens que si les élèves utilisent leurs remarques, c'est l'évidence même ». <sup>136</sup> Nous souscrivons largement à cette idée. Bien sûr que les deux auteurs ne parlent pas des étudiants universitaires, mais rien n'empêche de voir si la pertinence de l'idée n'est pas d'une commune mesure si on la calque sur l'enseignement supérieur.

---

<sup>136</sup> Odile et Jean Veslin, *Corriger des copies, évaluer pour former*, Hachette, Paris, 1992, p. 34.

Autrement dit, ces annotations que nous avons trouvées sur les copies des étudiants ont-elles un sens s'ils ne sont pas utilisables par les étudiants ?

Il faudra d'abord savoir que tous les professeurs ne se donnent pas cette peine, à cause sans doute du nombre important des copies qu'ils ont à corriger chaque année. Nous ne sommes pas en train de justifier leur pratique, mais nous voulons faire en sorte que ce facteur soit pris en compte. Ces remarques sur les notes n'auront sans doute aucun sens puisque l'étudiant ne pourra jamais s'y reporter pour que « sa bonne volonté, si elle est à l'œuvre, sache à quoi s'employer »<sup>137</sup> dans l'immédiat. C'est une évidence que tout le monde sait, mais on préférera éluder la question en pensant que l'université, dans le borbier où elle se trouve, à mieux à faire que de s'occuper des questions de cette nature. S'occuper de pédagogie au niveau supérieur serait le signe d'une perte de repères pour l'université pour d'aucuns. Nous pensons qu'elle finira par sombrer si elle ne prend pas le temps de s'arrêter pour s'interroger sur certaines de ses pratiques.

Ce n'est pas tant la détérioration de la qualité de l'enseignement qu'il faut craindre, mais la surenchère de désespoir à laquelle cette détérioration pourrait conduire, et qui à son tour s'accompagnera d'une kyrielle d'aberrations, la première étant justement le refus du questionnement perpétuel. Ce questionnement perpétuel ne doit pas prendre la forme de

---

<sup>137</sup> Odile et Jean Veslin, *op. cit.* p. 36

critiques acerbes qui chercheraient juste à condamner, mais doit être traduisible en termes de recommandations, de suggestions, de propositions raisonnables dont le seul souci sera d'aider l'université à faire face aux défis de son temps. Puisque là nous avons soulevé la question de l'évaluation, il est bon et essentiel de savoir qui nous évaluons.

#### **4.4. Qui évalue-t-on et dans quelles perspectives ?**

Le plus important ne sera pas de décrire personnellement les étudiants auxquels nous nous sommes intéressé dans notre travail, mais d'essayer un peu de décrire le système dans lequel ils se trouvent et comment ils s'arment pour tenter de s'en sortir.

Confrontés à un système où l'on retrouve une sorte de « balkanisation des diverses matières »<sup>138</sup>, l'étudiant mauritanien et son voisin marocain ont la plupart du temps recours au bachotage, un des plus sûr moyens pour eux de tirer leur épingle du jeu.

Cette planche de salut reste d'ailleurs la seule praticable dès l'instant où l'on sait comment fonctionnent la plus grande majorité de ces étudiants qui sont des procrastinateurs à souhait.

En une époque où l'on pense qu'il suffit d'un simple clic pour accéder à tout un tas d'informations, les étudiants ont tendance à attendre jusqu'à l'approche des examens pour réviser leurs cours. Certains

---

<sup>138</sup> Robert Galisson et Al, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Hatier, Paris, mai 1982, p. 29.

pousseront l'audace jusque dans ses derniers retranchements en révisant juste certaines matières qu'ils considèrent comme étant les plus importantes et en laissant les autres matières pour la session de rattrapage.

Cette gageure finit bien par réussir pour certains. Tant mieux pour eux, avons-nous envie de dire, mais le problème est que cette réussite devient l'ancrage d'un contentement de soi, c'est-à-dire que chez les étudiants les moins consciencieux, il n'y a pas de remise en question pour savoir ce qu'on a réussi et ce qu'on a moins réussi. Évidemment qu'ils n'ont pas trop les moyens de le savoir, ne pouvant que tenter de deviner là où ça aurait moins marché pour eux. C'est exactement là où nous voulions en venir.

Pour plus de transparence d'abord, ne faudrait-il pas s'organiser afin de faire en sorte que les étudiants puissent remettre la main sur leurs copies d'examens ? Pourquoi continuer de garder des copies qui pourraient avoir un impact positif sur des étudiants, si ceux-là utilisent les remarques qui s'y trouvent à bon escient ? Que préconiser ?

Les remarques sur les copies sont des informations qui peuvent aider l'étudiant à mieux se connaître. Il est dit que : « Si l'apprentissage est une histoire, le sujet de cette histoire est celui qui apprend »<sup>139</sup>. Alors, comment aider ce dernier si nous ne lui donnons pas d'abord l'opportunité de comprendre les ressorts de cette histoire qui est en train de se construire.

---

<sup>139</sup> Odile et Jean Veslin, *Op.cit.* p.51.

Étant donné que le contexte reste rétif à un enseignement/apprentissage où l'évaluation formative ferait autorité, rien n'empêche de voir s'il y a un moyen de rendre l'évaluation sommative plus conséquente. C'est là que l'idée nous est venue de nous poser des questions sur les copies d'examens pour tenter de voir s'ils ne pouvaient pas être un aide à l'apprentissage. Il ne s'agit pas ici d'un plaidoyer, encore moins d'une pétition de principe, mais une simple question que nous ne faisons que soulever. Il faudra voir si l'idée est praticable au temps « des profs-valises », turbo-profs », « profs TGV »<sup>140</sup> qui cherchent avant tout à être dans les temps pour boucler un programme dont l'assimilation restera incertaine (nous voulons parler bien entendu du contenu du programme).

Parlant du contexte français, Bernard Maris écrit : « Le jour où l'université s'intéresse à la pédagogie, elle est perdue ». Il ajoute qu' « Elle le sent, voyant arriver le million d'étudiants qu'elle appelle « flot montant de l'ignorance » »<sup>141</sup>.

Cette réalité liée à la massification est une réalité à laquelle font face la plupart des universités de par le monde. « Le chant de mépris » adressé à la pédagogie, qui serait à l'œuvre dans l'université française, et dont cette réalité que nous venons de souligner serait la cause, aurait-il fini de faire un sort à nos enseignements universitaires calqués sur le modèle français ?

---

<sup>140</sup> Bernard Maris, *Les sept péchés capitaux des universitaires*, Editions Albin Michel S.A. Paris, 1991, p.120. L'auteur utilise ces termes pour qualifier les profs français qui s'empressent de boucler leur travail d'enseignement en une matinée pour « aller respirer toute la semaine ailleurs ».

<sup>141</sup> *Ibid.* p.157.



Autrement dit, serait-il vain de vouloir faire œuvre de pédagogue dans nos universités ?

Si une chose est sûre, c'est que nos universités, à l'endroit comme à l'envers, semblent être en mesure de s'accommoder de toutes les situations. Ceci n'a rien de fantaisiste. Il est vrai que nos universités, avec leurs hauts et leurs bas, ont toujours été promptes au suivisme, parfois à courte vue. Il est selon nous inutile et vain de revenir sur l'introduction du système LMD. Il est encore plus dangereux d'être figée dans une nostalgie du passé qui empêcherait tout bond en avant.

Les copies d'examens dont nous parlions tantôt pourraient être un bon moyen qui permettra aux étudiants de s'évaluer. Nous entendons l'auto-évaluation dans le sens que lui donnent Odile et Jean Veslin qui, dans « Corriger les copies, évaluer pour former », écrivent que :

« c'est un discours sur la pratique » (G.Nunzati, communication orale), c'est-à-dire une verbalisation (orale et écrite) sur ce qu'on a voulu réaliser, sur ce qu'on est en train d'essayer, sur ce qu'on fait, sur la façon dont on s'y prend, sur les actions dont on prend conscience, sur ce qu'on remarque en comprenant ce qu'on essaiera de modifier par la suite. Cela revient à s'exprimer explicitement, de façon précise, sur soi en face de sa tâche, dans le passé, dans le présent, comme dans le futur »<sup>142</sup>.

---

<sup>142</sup> Odile et Jean Veslin, *Op.cit.* p. 120

Ce que nous émettons là comme idée doit exactement permettre à l'étudiant de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses pour mieux se projeter en avant.

Jusque-là, nous n'avons fait que parler de la dynamique du système d'évaluation universitaire avant de tenter de le mettre quelque peu en perspective. Il est temps de faire voir ce que nous avons pu observer sur les copies d'étudiants, comme remarques, et de voir quelle lecture nous pouvons en faire. La lecture que nous en faisons, à titre exemplatif, ira dans le sens de renforcer l'idée susmentionnée.

Nous ne nous engageons pas ici dans la dynamique d'une docimologie qui chercherait « le rapport (entre) l'appréciation des examinateurs et la traduction de cette appréciation en points ». <sup>143</sup> Nous cherchons à faire voir que les appréciations des examinateurs, qui peuvent être confondues ici aux remarques qu'ils laissent sur les copies, peuvent avoir plus d'utilité entre les mains de l'étudiant consciencieux que si elles continuent de demeurer dans des placards poussiéreux.

C'à quoi semble inciter ces lignes ne semble pas être une chose qui va se faire ? Nous ne sommes pas en train de faire preuve de mauvaise foi. Mais nous pensons que pour des raisons inavouables, l'université n'est pas prête à changer ses pratiques et qu'elle continuera de faire en sorte que

---

<sup>143</sup> Cf. C'est la définition que le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* donne de la docimologie. Le terme docimologie a été proposé par Heuri Piron en 1982. Se reporter toujours à l'édition de Jean Pencreneh, CLE International, S.E.J.E.R. Paris, 2003, p. 75.

l'évaluation scolaire (l'évaluation sommative) continue d'être la seule à être opérationnelle.

Nous sommes bien entendu conscient du fait qu'il est impossible de généraliser l'affirmation que nous venons de faire, puisque ce serait mettre une étiquette à l'évaluation de ces professeurs de littérature. Le présupposé théorique semblant d'ailleurs montrer qu'il est impossible, dans une étude de cas, d'embrasser l'ensemble des variantes au niveau de l'agir professoral. Du côté, l'étiquette risquerait d'être menteuse pour parler comme Durkheim. Cela ne nous empêche pas tout de même d'illustrer les propos ci-avant en revenant un peu sur les observations que nous avons pu faire sur quelques copies.

#### **4.5. Regard sur les copies**

Dans le cadre du travail qui a consisté pour nous à aller jeter un regard sur les copies d'examens des étudiants de la licence, il s'agissait de tenter d'avoir une idée assez nette de ce qui se fait en matière de correction sur les copies des étudiants. Ne manquons tout de même pas de noter que pour consulter les copies, nous avons dû nous obstiner auprès du responsable du département de langue et littérature françaises de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mehratz (Fès) et nous avons fini par obtenir gain de cause. Une fois après avoir reçu son aval pour consulter les copies, nous sommes allé régulièrement à la faculté, pendant une semaine. Mais nous n'avons pas pu travailler tous les jours de la semaine pendant laquelle nous avons entamé ce projet pour des raisons qui

là encore ne dépendaient pas de notre volonté, mais plutôt du manque de disponibilité du responsable. Cela étant, le travail consistait à prendre les copies une à une et tâcher tout d'abord de considérer les notes de manière classificatoire. Ensuite, il fallait porter notre attention sur les annotations. Avant de déduire quoique ce soit de cette tâche, il serait opportun de montrer ici grossièrement les résultats de notre enquête en procédant de la manière suivante :

- identifier d'abord la matière
- dire à quoi se rapporte le sujet de l'examen
- déterminer le semestre
- et enfin, présenter les notes en prenant le soin de préciser le chiffre correspondant à chaque note, c'est-à-dire en référence aux étudiants qui ont obtenu la même note dans un même examen.

Nous prenons les éléments suivants à titre d'exemple.

Matière : Histoire des idées et des arts

Objet : L'art pictural (la peinture)

Semestre : 4

Notes

00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17
12	3	7	2	4	5	7	10	9	7	12	24	7	21	27	19	5	1

N. B. Nous avons pris juste en considération la note principale, puisqu'il y a sur certaines copies deux notes différentes à un ou deux points près.

2) Sujet : commentaire : Un travail sur le roman *Thérèse Desqueroix* de F.

Mauriac

Notes du groupe I

00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
8	8	2	6	7	6	8	7	4	3	7	2	6	3	7	1

+ 2 copies non notées

Notes du groupe II :

00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17
8	7	5	3	2	7	9	3	4	2	2	5	5	9	4	1	2	3

+2 copies non notées

NB : Ceux qui ont 0 sont ceux qui ont présenté une feuille vierge à l'examen. Ceux qui ont 1 sont ceux qui sont hors sujet ou dont l'écriture est parfois illisible.

Il est demandé aux étudiants de commenter un passage tiré du roman que nous venons de citer. Nous avons porté notre attention sur la manière de corriger les copies. Et nous avons pu observer que le professeur ne manque pas de souligner les fautes des étudiants et de laisser des commentaires sur les copies, commentaires qui auraient bien pu servir si les étudiants pouvaient avoir accès à leurs copies d'examen. Nous ne sommes pas en train de faire ici une pétition de principe comme nous l'affirmions tantôt, nous cherchons juste à attirer l'attention sur un problème évident que tout le monde connaît, mais qu'on a choisi de ne pas mettre sur la liste des

priorités. Je comprends parce qu'il faudrait déjà avoir les moyens de faire ce que nous semblons problématiser ici. Ces moyens sont-ils disponibles ? Rien n'est peut-être moins sûr si nous essayons de prendre en considération toute la complexité du problème.

Parmi les remarques des professeurs, nous pouvons noter :

- ✓ Trop de généralité, aucune référence à l'extrait
- ✓ Médiocre
- ✓ Inachevé
- ✓ Trop insuffisant
- ✓ Hors sujet
- ✓ Illisible
- ✓ Ce n'est pas un commentaire
- ✓ Excellent
- ✓ De graves incorrections, aucun plan
- ✓ Insuffisant
- ✓ Aucune référence, des idées non illustrées
- ✓ Analyse incohérente
- ✓ Analyse trop superficielle
- ✓ Très médiocre
- ✓ Passable

Toutes ces remarques montrent bien qu'il y a des manques à gagner dans cet enseignement apprentissage. Et nous aimerions attirer l'attention

sur un fait. Dans les évaluations littéraires, le moyen choisi reste largement le commentaire ou la dissertation; sauf que beaucoup d'étudiants ne maîtrisent pas cette pratique.

## **5. Penser l'enseignement des techniques d'analyse littéraire**

Cet intérêt que nous accordons à la dissertation et au commentaire au sein des systèmes éducatifs en présence émerge ou n'est qu'une suite logique de ce que nous avons entrepris jusque-là. Après avoir essayé de mettre le doigt sur une question de docimologie en mal de transparence et de pertinence, nous avons constaté une chose intéressante qui valait un petit détour.

Nous avons déjà fait mention de ses quelques observations que nous avons effectuées sur quelques copies d'étudiants en licence au département de langue et littérature françaises de la FLSH (Dhar El Mehraz). Ce travail nous a incité à nous interroger sur l'enseignement des compétences très opératoires que le système d'évaluation convoque. Ces compétences ne sont autres que celles permettant de bien dissenter et de bien commenter, pour ne citer que ces deux-là.

Ces compétences sont-elles maîtrisées ? Font-elles l'objet d'un enseignement à part entière, c'est-à-dire de manière bien approfondie ?

Ce sont là des questions que l'université traite superficiellement. Les observations que nous avons pu mener en classe ainsi que l'expérience

personnelle vécue nous aura permis d'en apprendre davantage et de livrer ici nos constats.

Aujourd'hui, un constat majeur est à faire, c'est que dans les enseignements, on table plus sur les connaissances que sur les compétences élémentaires. L'accent est plus mis sur la culture que sur les techniques d'analyse dont la maîtrise est essentielle. Quand nous parlons de maîtrise, nous ne parlons pas de savoir théorique, mais d'un véritable savoir-faire, en acte, concrètement.

Tous les étudiants connaissent les étapes à suivre pour faire une dissertation ou un commentaire, mais rares sont ceux qui savent dissenter vraiment. Quelle en est la raison ? C'est justement à ce niveau que nos observations pourraient servir.

Les techniques de dissertation et de commentaire ne font pas l'objet d'un enseignement approfondi. Pourquoi ? Sans doute parce que dans les instructions on pense qu'il est de peu d'intérêt de consacrer trop de temps à ces techniques d'analyse littéraire.

Nous avons pour notre part assisté à des séances où les professeurs essaient d'enseigner la technique de la dissertation en une séance et cela est souvent fait en fin de semestre, et le professeur se débrouille comme il peut pour trouver un créneau le permettant de revoir avec ses étudiants les étapes à suivre.



Le professeur termine sa démonstration par un modèle inachevé qu'il laisse aux étudiants en leur disant que c'est comme cela qu'il faudra faire quand il seront devant des textes à dissenter ou à commenter. Ainsi, en fin de semestre on donne à l'étudiant un texte en lui demandant de faire quelque chose d'assez technique qu'il n'a jamais réellement appris à faire. C'est comme demander à un apprenti médecin de faire une incision alors qu'on ne l'a jamais bien encadré afin qu'il puisse réussir sa tâche avec brio.

Puisque la dissertation et le commentaire sont les moyens et outils d'analyse à partir desquels on évalue les étudiants, pourquoi ne pas les inclure dans des modules d'enseignement ?

La meilleure façon de faire en sorte que ces techniques d'analyse s'exercent c'est de les inclure dans un programme d'enseignement et non d'en faire des accessoires de l'enseignement littéraire. Nous pensons que c'est là un choix stratégique à entreprendre pour un rendement meilleur.

La situation d'apprentissage qui est décrite ici donne à nos observations une fonction heuristique puisqu'elles permettent d'avancer des hypothèses qui iraient dans le sens de soutenir ce que nos questions semblent exprimer comme vœu pieux. Tout ce que nous venons d'expliquer ici nous permettra par la suite d'entrer de plain-pied dans ce que nous considérons être les apories de l'enseignement/apprentissage du FLE ciblé par notre travail.

**SECONDE PARTIE:**  
**ÉCUEILS ET APORIES DE**  
**L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU**  
**TEMPS DE LA CRISE DE LA**  
**LECTURE**

## CHAPITRE 1 : Ecueils et apories de l'enseignement du F.L.E.

À une époque où les réseaux de communication occupent une place si importante et où ces mêmes réseaux de communications deviennent concurrentiels, l'on ne cesse, du côté de la société littéraire, de déplorer une désaffection envers la lecture. Il est bon de voir si ce phénomène de crise de la lecture influence en quoi que ce soit les méthodes d'enseignement littéraire dans les universités. Est-il possible de faire aimer la lecture littéraire en continuant avec des pratiques d'enseignement où l'improvisation tient parfois une place non négligeable, sinon exclusive, dans quelques circonstances.

Il faut d'abord s'entendre sur ce que nous appelons lecture. Nous parlons de la lecture littéraire. Evelyne Bedoin<sup>144</sup> nous en donne une idée assez claire quand elle souligne que :

« la lecture littéraire se veut, comme s'accorde à le dire Bertrand Gervais (1998), « l'acte volontaire et singulier d'appropriation d'un lecteur singulier ». Il n'existe donc pas de texte littéraire, rappelle Pierre Bayard (1998, pp. 127-128), sans la subjectivité de celui qui le lit. L'intérêt se déplace alors du texte au lecteur. « C'est le lecteur qui vient achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre, et il le fait chaque fois de manière différente. » Pour Catherine Tauveron et son équipe, l'enjeu est de « faire goûter ce plaisir particulier qui consiste à être le partenaire actif d'un jeu avec un texte qui a du jeu [...], jeu dont il convient à tout moment d'inventer les règles. » (1999, p. 12) La lecture, dès lors, n'obéit plus à un ensemble de processus automatisés comme peut l'être la compréhension, mais engage un sujet apte à *interpréter* l'information. Les activités de partage permettent aux élèves de confronter leur propre lecture à celle d'autrui, d'exercer la nature spéculative de l'interprétation et d'évaluer, par la métacognition, la pertinence de leurs propositions. (1999, p. 24). »<sup>145</sup>

---

<sup>144</sup> Evelyne Bedoin, « Croisements disciplinaires, enjeux didactiques : actualité d'une confrontation littérature / sciences », in *Pratiques*, 145-146 | 2010, p.164.

<sup>145</sup> Evelyne Bedoin *Op.cit.*, p. 164. L'auteur fait ici référence au travail de Tauveron Catherine, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant »,

Dans toute lecture littéraire, il y a donc investissement du sujet lecteur qui cherchera à dépasser les conventions et même à aller chercher parfois des réponses à des questions que l'œuvre reprend, questions que d'autres œuvres ont pu déjà soulevées. C'est nécessairement par ce travail de va-et-vient que le lecteur pourra comprendre une notion telle que celle que Pierre Bayard appelle « plagiat par anticipation »<sup>146</sup> et que Marc Escola reprend dans son article intitulé : « *Des possibles rapports de la poétique et de l'histoire littéraire* »(2005).

Là on est dans le travail d'investissement du sujet lecteur qui cherche à interpréter une œuvre à l'aide d'autres œuvres avec lesquelles la première peut avoir –par exemple – des liens thématiques.

Avant d'aller développer cet aspect de l'appréhension qu'un lecteur peut avoir après lecture d'une œuvre, il faut d'abord chercher à voir comment on peut étudier ce rapport que les étudiants ont avec la lecture en

---

in *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, 1999. Comprendre et interpréter les textes à l'école, sous la direction de Francis Grossmann et Catherine Tauveron. pp. 9-38.

<sup>146</sup> La notion est résumée dans ce passage du même article de Marc Escola auquel nous faisons référence en haut. Voici ce qu'il en dit ;« Pierre Bayard a récemment mis l'accent sur la productivité tout à la fois herméneutique, théorique et historique, de l'idée de « plagiat par anticipation<sup>12</sup> », identifiée par Proust, Bergson, T. S. Elliot et quelques autres sous le nom d'« influences rétrospectives ». Retrouver Proust dans une page de Maupassant comme y invite Bayard, ou (le même ?) Proust dans Saint-Simon, ou Mme de Sévigné dans Dostoïevski comme le narrateur de la *Recherche* lui-même, ou encore Debussy dans Chopin avec Claude Lévi-Strauss<sup>13</sup>, c'est faire l'épreuve que le temps de l'histoire littéraire est bel et bien réversible ou doublement vectorisé, et c'est peut-être se tenir au plus près de ce qui fait l'historicité de la littérature. Lorsqu'on perçoit dans un texte l'écho d'un texte postérieur, et si l'on se dispense ou s'interdit de postuler une filiation de l'un à l'autre dont il faudrait traiter en termes de sources ou d'influence, on est nécessairement conduit à faire une place à la temporalité propre du lecteur, qui peut bien faire surgir dans un texte donné l'écho d'un texte postérieur au regard de la stricte chronologie mais antérieur dans l'ordre de ses propres lectures — auquel cas le texte chronologiquement postérieur se trouve surdéterminer le sens du texte premier. » cf : Marc Escola, « Des possibles rapports de la poétique et de l'histoire littéraire », in *Fabula-LhT*, n° zéro, « Théorie et histoire littéraire », février 2005, URL : <http://www.fabula.org/lht/0/escola.html>, page consultée le 23 avril 2015.p4/7 URL : <http://www.fabula.org/lht/0/escola.html>, page consultée le 23 avril 2015.

vue de comprendre les enjeux et défis d'une didactique qui serait celle de la lecture littéraire. Et puisque nous parlons du phénomène de crise de la lecture, il serait bon de voir quelles en sont les causes.

Parmi les premières causes que nous pouvons citer, il y a l'analphabétisme. Nous allons tâcher de voir dans quelle mesure ces causes rendent difficile l'accès au texte littéraire.

## **1. L'analphabétisme**

L'analphabétisme reste un problème majeur pour ce millénaire. Les chiffres qui font état de son ampleur ne sont pas rassurants du tout, et l'écart continue souvent de se creuser entre les objectifs visant à juguler ce fléau et les résultats obtenus. Un rapport de l'UNESCO paru en 2017 stipule, dans une juxtaposition de preuves chiffrées, qu' :

« Entre 1985-1994 et 1995-2004 principalement du fait des tendances enregistrées en Asie et surtout en Chine. Pourtant, cette région ainsi que l'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne continuent de concentrer la très grande majorité des adultes privés du droit à l'alphabetisme. Le taux mondial d'alphabetisme des adultes est passé de 76 à 82 % (tableau 2.15) entre 1985-1994 et 1995-2004. C'est dans les pays en développement, où le taux moyen est passé de 68 à 77 %, que la progression a été la plus marquée. Les niveaux d'alphabetisme des adultes se sont améliorés dans toutes les régions, mais surtout dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest, ces deux régions gagnant 12 points de pourcentage. Cependant, l'augmentation des taux d'alphabetisme ne s'est pas toujours traduite par une baisse du nombre des analphabètes adultes : ce nombre a augmenté en Afrique subsaharienne et dans les États arabes, en partie parce que la population a continué de croître fortement. Les taux d'alphabetisme des adultes sont restés très inférieurs à la moyenne mondiale en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne (environ 60 %), ainsi que dans les États arabes et dans les Caraïbes (environ 71 %).»<sup>147</sup>

---

<sup>147</sup>UNESCO, 2007, Rapport mondial de suivi sur l'EPT, L'éducation pour tous en 2015 : Un objectif accessible ?, p. 66, Disponible sur : [http://www.unesco.org/education/gmr2008/Full-report\\_fr.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr2008/Full-report_fr.pdf)

Une des raisons majeures qui explique ce problème est soulignée dans les points majeurs du rapport sur L'EPT (2008). En inventoriant les principaux développements depuis 2000, le rapport alerte que : « L'analphabétisme ne bénéficie que d'une attention minimale de la part des politiques et demeure un scandale mondial, reléguant 1 adulte sur 5 (1 femme sur 4) en marge de la société. »<sup>148</sup> Il y aurait donc une certaine forme de nonchalance et de laisser-aller qui ne fait qu'empirer les choses. Cela ne voulant pas dire que des efforts ne sont pas consentis de part et d'autre pour freiner ce « crime contre l'Humanité. Nous considérons, subséquemment, que les efforts sont encore loin d'être suffisants pour venir à bout du défi qui est formulé sous l'expression « éducation pour tous » ; expression portraiturant un certain état de chimères.

L'on ne cesse de légiférer sur l'éducation en assertant qu'elle est un droit pour tout le monde.

« Pourtant, quelque 774 millions d'adultes dans le monde, dont 64 % de femmes, restent analphabètes. De plus, ce chiffre résulte de recensements ou d'enquêtes sur les ménages qui reposent sur des évaluations indirectes ; les indications fournies par les tests directs laissent à penser que l'ampleur réelle du défi de l'alphabétisation est beaucoup plus grande (...)»

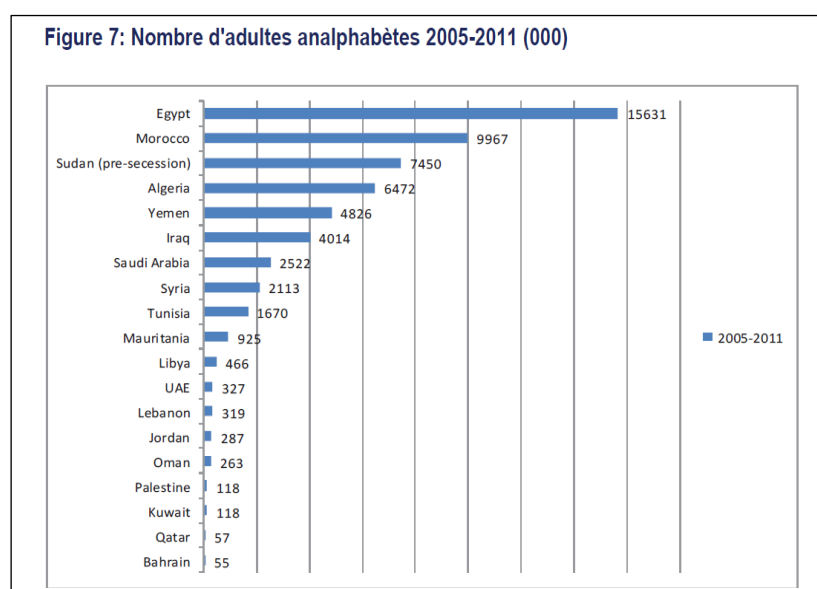
« Plus des trois quarts des analphabètes adultes du monde vivent dans seulement 15 pays, dont 8 des 9 pays à forte population (E-9) : Bangladesh, Brésil, Chine, Égypte, Inde, Indonésie, Nigéria et Pakistan. Dans la plupart de ces 15 pays, les taux d'analphabétisme des adultes se sont améliorés depuis 1985-1994, bien que la croissance continue de la population se

---

<sup>148</sup> UNESCO 2007, Rapport mondial de suivi sur l'EPT, L'éducation pour tous en 2015 Un objectif accessible ?, Résumé, p.18-19/47. Disponible sur : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154820\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154820_fre)

traduise par une augmentation du nombre absolu d'analphabètes (par exemple au Bangladesh, en Éthiopie et au Maroc). »<sup>149</sup>

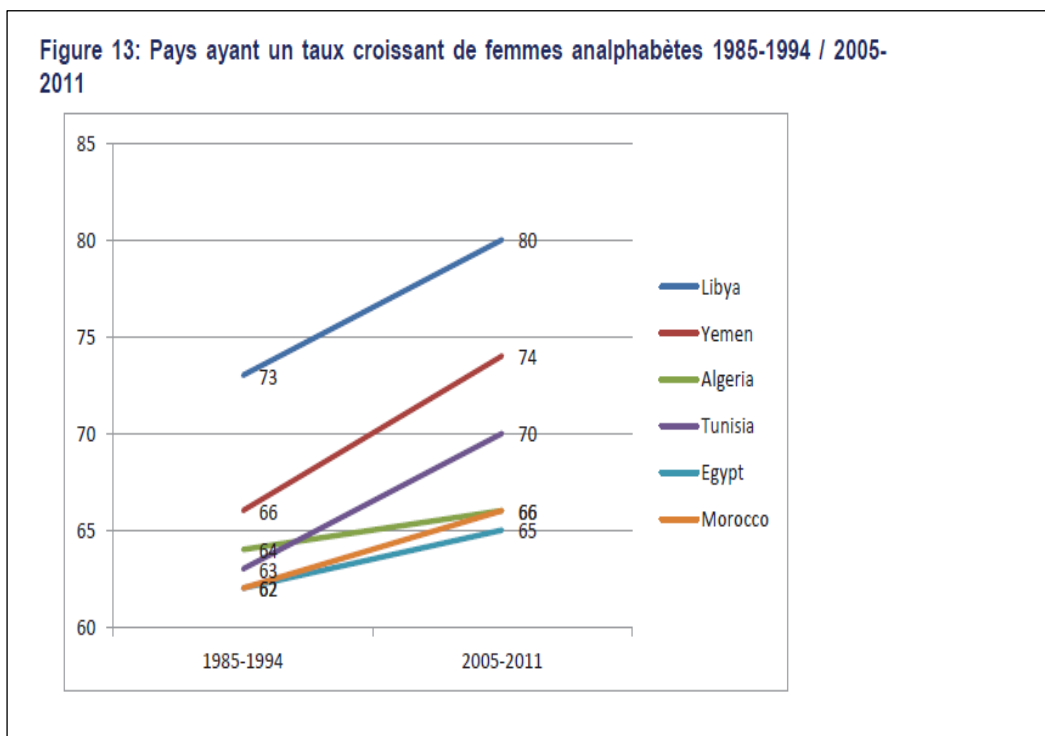
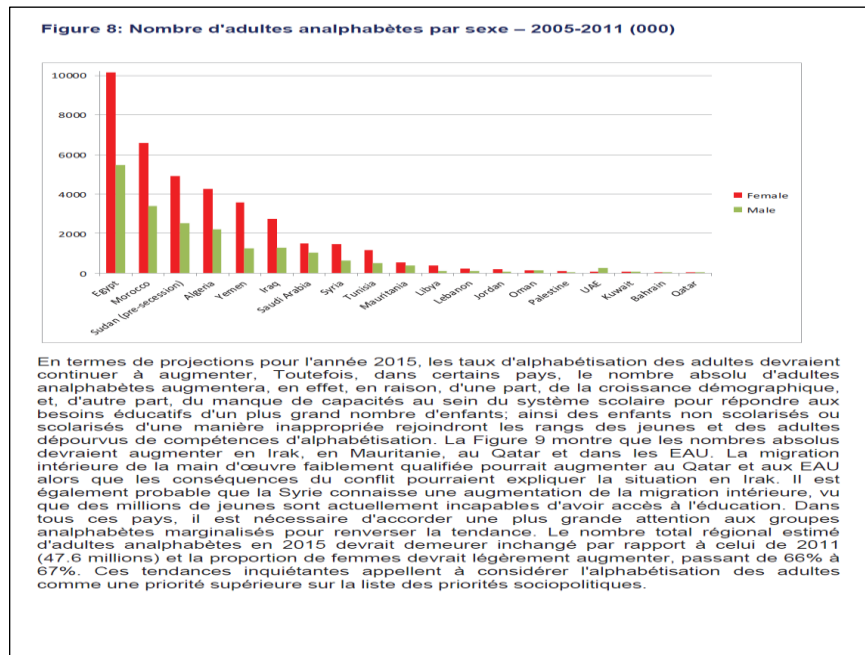
Le Maroc, qui est cité ici en exemple, ainsi que la Mauritanie souffrent du problème d'analphabétisme. Nous en voulons comme preuve les derniers rapports publiés par l'UNESCO. Le premier rapport est récent, il est de 2014. L'autre, un peu moins récent, a été publié en 2012. Nous les reprenons ci-dessous avec quelques commentaires accompagnateurs.<sup>150</sup>



Il existe quelques différences majeures au-delà des moyennes. Comme l'atteste la Figure 7, l'Égypte et le Maroc continuent à compter 54% d'adultes analphabètes et six autres pays sont chacun confrontés au défi d'atteindre plus de 2 millions d'adultes – l'Algérie, l'Irak, l'Arabie Saoudite, le Soudan, la Syrie et le Yémen. Les femmes au Bahreïn, au Koweït et à Oman représentent très légèrement plus de la moitié des adultes analphabètes. Mais dans sept pays, au moins 70% des adultes analphabètes sont des femmes - la Jordanie, la Libye, la Mauritanie, la Palestine, la Syrie, la Tunisie et le Yémen (voir Figure 8).

<sup>149</sup> UNESCO 2007, Rapport mondial de suivi sur l'EPT, L'éducation pour tous en 2015 Un objectif accessible ?, p.18, 19/47, <https://fr.unesco.org/>

<sup>150</sup> UNESCO, Rapport régional pour l'année 2014 sur l'éducation pour tous dans les pays arabes, Conférence internationale sur l'éducation pour tous, Oman 12-14 mai 2014, p.14/59. Disponible sur : [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED\\_new/pdf/ARAB-REGION\\_FR.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/ARAB-REGION_FR.pdf)



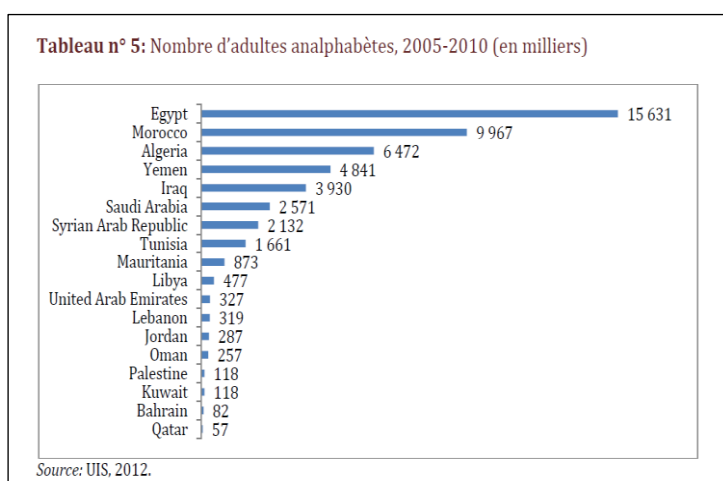
<sup>151</sup> UNESCO, *Op cit.* P.15/59.

<sup>152</sup> UNESCO, Rapport régional pour l'année 2014, *Op.cit.*, p.19/59.



ALPHABÉTISATION DES ADULTES ET DES JEUNES / 1995-2004											
Pays ou territoire	Année de référence 1995-2004	Adultes (15 ans et plus)					Jeunes (15 à 24 ans)				
		Taux d'alphabétisation			Population analphabète		Taux d'alphabétisation			Population analphabète	
		MF	M	F	MF	% F	MF	M	F	MF	% F
Pays Arabes		68	78	57	51,826,536	65	83	89	78	8,615,381	66
Algérie	2002	70	80	60	6,435,795	66	90	94	86	708,710	69
Bahreïn	2001	87	89	84	62,453	49	97	97	97	3,276	43
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Egypte	1996	56	67	44	17,422,246	63	73	79	67	3,339,988	60
Irak	2000	74	84	64	3,520,214	70	85	89	80	751,984	63
Jordanie	2003	90	95	85	312,019	74	99	99	99	9,707	60
Koweït	1995	78	81	74	250,443	46	92	94	90	20,180	60
Liban	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libye	2004	86	94	78	543,848	77	100	100	99	4,717	78
Mauritanie	2000	51	60	43	736,558	59	61	68	55	206,419	57
Maroc	2004	52	66	40	9,920,761	65	70	81	60	1,864,150	68
Oman	2003	81	87	74	291,580	60	97	98	97	14,216	60
Palestine	2004	92	97	88	144,507	77	99	99	99	7,211	53
Qatar	2004	89	89	89	61,735	31	96	96	98	4,229	23
Arabie Saoudite	2004	83	88	76	2,607,448	57	96	97	95	179,493	62
Soudan (pré-sécession)	2000	61	72	52	...	...	78	86	72	...	...
République Syrienne	2004	81	88	74	2,106,292	68	92	95	90	303,075	64
Tunisie	2004	74	83	65	1,852,150	68	94	96	92	115,849	68
Émirats Arabes Unis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Toujours en rapport direct avec l'analphabétisme, voici ce qu'établit schématiquement le Rapport régional 2012 pour les États arabes :



<sup>153</sup>UNESCO, Rapport régional pour l'année 2014, *Op.cit.*, p.53/59.

<sup>154</sup> UNESCO, L'éducation pour tous, Rapport régional 2012 pour les États arabes Réunion mondiale sur l'éducation pour tous Paris, 21-23 novembre 2012, p.8. Disponible sur : [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED\\_new/pdf/ARB\\_FR\\_01.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/ARB_FR_01.pdf)

« Bien que le niveau de maintien à l'école ait régulièrement progressé depuis 1999, les taux d'abandon scolaire demeurent élevés dans l'enseignement primaire à Djibouti, en Mauritanie, au Maroc et au Soudan, où ils atteignent respectivement 36%, 29%, 9% et 9%. Cela étant, d'autres pays parviennent à maintenir une large part de leurs élèves jusqu'à la dernière année du cycle primaire : c'est le cas de l'Algérie, du Koweït, de la Palestine, de la Syrie, de la Tunisie et des Emirats Arabes Unis. »<sup>155</sup>

Ce problème d'abandon dont le pourcentage reste très élevé ne fait qu'empirer les choses. Tous ces schémas que nous venons de reprendre ne sont là que pour montrer qu'il y a un véritable problème d'analphabétisme. Ce problème peut en partie expliquer le problème soulevé ici, à savoir celui de la crise de la lecture. Cependant, il n'est pas le seul. Si certains ne lisent pas à cause du simple fait qu'ils n'ont pas les compétences de base nécessaires pour s'y adonner, d'autres par contre n'ont pas cette excuse. Quel autre phénomène pourrait bien expliquer la crise de la lecture ?

## **2. Les Inégalités face au livre**

L'absence totale d'une politique du livre au Maghreb en général, et au Maroc en particulier a poussé Pierre Vermeren à dire qu'il serait sans intérêt de chercher à y « étudier l'économie du secteur de l'édition ». Le marché du livre est décrit comme non rentable et souffre de beaucoup de problèmes dont le plus essentiel reste la distribution. Comme l'affirme Pierre Vermeren, « l'édition dépend (largement) des crédits publics. Sauf si (on arrive à)<sup>156</sup> mettre la main sur le manuscrit de la décennie, comme

---

<sup>155</sup> *Ibid.*, p.9.

<sup>156</sup> Ceci n'est pas dans le texte original, nous considérons qu'il s'agit d'une erreur de saisie.

Tarik-éditions avec Tazmamart, cellule 10 (qui fut vendu à près de 40 000 exemplaires au Maroc, et presque autant en France »<sup>157</sup>.

Tous n'ont pas les moyens de se procurer des livres. Le marché, qui ne semble être réglementé que dans les grandes surfaces où le livre est vendu plus cher, n'est pas à la portée des gens de la classe moyenne. Ainsi le seul moyen de s'approvisionner reste les petits rayons et les parterres qui inondent les villes. Ces genres de marchés, quoiqu'ils soient plus profitables aux personnes qui n'ont pas de grandes ressources, souffrent d'une grande pénurie. Il ne faut pas s'en étonner puisque la plupart de ces personnes ne connaissent absolument rien aux livres et vendent des ouvrages sans en connaître la valeur. On est loin de l'image de personnes qu'on l'on pourrait analogiquement comparer à un personnage littéraire tel que le « pauvre bouquiniste de Galicie Jakob Mendel »<sup>158</sup> qui dans les rayons de son connaît l'emplacement de chaque ouvrage et reste capable de guider les jeunes chercheurs dans leur quête. Pour juste dire qu'il s'agit là d'un simple amateurisme, et que ce métier de vente d'ouvrage n'a aucun fondement sérieux où on voit le vendeur s'investir. Nous ne généralisons pas bien entendu, nous ne faisons qu'établir un certain constat.

Les taxations aussi peuvent souvent être un problème assez difficile pour la bonne marche d'un marché tel que celui du livre.

---

<sup>157</sup> Pierre Vermeren, *Coup de sonde : Le livre francophone au Maghreb*, Esprit, N°322 (2 février 2006), p. 241.

<sup>158</sup> Cf : Stefan Zweig, *Le bouquiniste Mendel*, *Les éditions du Cénacle*, 2014.

### 3. Enseignement utilitariste

L'enseignement utilitariste<sup>159</sup> et fonctionnaliste de la langue (sans pour autant consacrer la lecture comme activité incontournable, aussi bien pour l'apprentissage d'une langue étrangère que pour l'exploration d'autres imaginaires) est aussi un problème auquel il faut faire face.

Il s'ajoute souvent à ce problème l'abus de métalangage (la lecture est en passe de perdre son statut d'antan. Quand on fait de la lecture à l'école, c'est seulement pour servir d'autres objectifs (linguistique, pragmatique, discursif, rhétorique) et non pas pour la lecture elle-même. Par exemple au lycée et à l'université, les textes littéraires sont généralement abordés par une armada de métalangages qui finissent par réduire le texte littéraire à un simple matériau sur lequel on mène des applications. Par conséquent, le texte se trouve vidé de sa substance esthétique-littéraire, désincarné. De telles approches finissent par démotiver l'élève ou l'étudiant lecteur.

---

<sup>159</sup> « On nomme parfois à tort « utilitarisme » une attitude qui consiste à envisager l'intérêt du savoir et de l'apprentissage sous l'angle des avantages financiers et professionnels qu'ils peuvent procurer. En fait il s'agit d'une réduction de la valeur du savoir à ce qu'il représente dans le processus du placement social. Cette conviction conduit à s'approprier telles ou telles connaissances et compétences coûte que coûte, et l'effort peut être très grand : ambitieux ou réalistes visent une position sociale, domination sociale ou financière, diplôme et classement valorisés, étant une fin en soi. Le savoir se trouve ainsi réifié et instrumentalisé, virtuellement, il n'a plus aucune valeur ni portée. Dans cette logique, on pourrait imaginer que n'importe quelle autre épreuve pourrait se substituer à lui pour sélectionner telles élites ou tel personnel. L'épreuve, la volonté de réussir, l'acharnement, sont censés en eux-mêmes garantir l'excellence, de façon déconnectée de l'enjeu de cet effort. Cette mentalité qui règne sans être jamais clairement mise au jour, puisque l'excellence, l'effort, sont les mots dans lesquels elle s'exprime, relève d'une forme de darwinisme social. Rappelons que pour Herbert Spencer l'école ne devait servir qu'à tester le caractère, et classer les forts et les faibles selon leur aptitude à la lutte. Cette idéologie est d'autant plus pernicieuse qu'elle se manifeste actuellement sous des dehors humanistes. » Dominique Ottavi, « Le défi d'enseigner aujourd'hui », in *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2010/1 n° 9, p.16-17. |

Dans le curriculum réservé aux études françaises, il est facile de remarquer qu'au niveau du premier cycle, on se contente de proposer, pour les modules de littérature, que quelques textes sous forme d'anthologie. Non seulement ce type de choix laisse une impression d'éparpillement chez l'étudiant universitaire, mais plus encore cela retarde son contact direct et effectif avec l'œuvre intégrale. Ce n'est en effet qu'au niveau des semestres ultérieurs que l'étudiant est amené à travailler sur une œuvre dans son entièreté. Les entretiens que nous avons menés avec les étudiants concernés rendent compte de la difficulté qu'éprouvent les étudiants quant à lire les œuvres du corpus. Aussi se rabattent-ils sur des résumés ou des comptes rendus trouvés sur internet. En outre les progressions adoptées ne réservent pas assez de place à la littérature comparée. Celle-ci aurait pu amener l'étudiant à lire plusieurs textes de genres confondus autour d'une thématique.

Les étudiants ont tendance presque à outrance à toute attente du professeur et ils ne manquent pas de dire qu'ils n'étudient pas grand-chose avec tel ou tel professeur. Ce qui semble tout au moins montrer que ces étudiants n'ont pas parfois le sens de la responsabilité qui doit les amener à apprendre par eux même. Parce que c'est là l'une des vocations de l'éducation surtout lorsqu'on a atteint un certain niveau d'étude. Comment les professeurs gèrent-ils cela ?

Les professeurs n'ont pas encore suffisamment les moyens de faire lire à leurs étudiants toutes les œuvres aux programmes. Il y a quand même

un fait important à noter puisque nous parlions tout à l'heure de responsabilité, les étudiants n'ont pas une culture de la lecture et ils n'étudient que pour réussir ce qui en soi est logique et a tout son sens, mais cela met en doute la qualité de leur apprentissage une fois qu'ils seront sortis de la Faculté. Ils sont plus préoccupé à réussir par exemple les exams qu'à lire les ouvrages au programme et pour ce faire rien de plus facile que de lire par-ci et par là quelques résumés des œuvres.

La lecture demande une certaine patience que les jeunes n'ont pas aujourd'hui et c'est pour cela en partie qu'ils choisissent non pas de lire et de comprendre par eux-mêmes, mais de ne lire que sous forme de procuration, c'est-à-dire en se fondant sur la lecture et la compréhension de quelques autres. Les instances du texte littéraire et la théorie sur la lecture littéraire laissent supposer que chacun doit essayer d'avoir un savoir personnel d'une œuvre quoique ce savoir soit identique chez tous les lecteurs qui auraient lu la même œuvre.

« (...) le texte littéraire étant un vecteur d'expériences à la fois épistémiques et pathiques, le « plaisir du texte » (Barthes) aboutit à un « gai savoir »<sup>160</sup>.

D'après ce que nous venons de voir, il se trouve que les étudiants ignorent tout de ce gai savoir. Comment pourrait-il en être autrement puisqu'ils n'ont pas ce rapport organique avec le texte littéraire.

---

<sup>160</sup> Paul Dirx, « Florent Gaudez, *Pour une Socio-anthropologie du texte littéraire. Approche sociologique du Texte-acteur chez Julio Cortázar* », Paris, L'Harmattan, 1997, Coll. « Logiques sociales », 222 p. », in *Sociologie de l'Art* 2004/1 (OPuS 3), p. 221.

Peut-on aujourd'hui parler de posture dans l'enseignement apprentissage de la langue ? Nous sommes bien tenté de répondre que oui suite au travail que nous avons mené auprès des différents acteurs, si nous essayons par exemple de montrer les rigueurs, les exigences auxquelles appelle cette formation. Nous sommes arrivés à voir que les professeurs dans la manière dont ils donnent le cours, ne cherchent le plus souvent qu'à transmettre une explication d'un contenu qu'ils ont déjà eu tout le loisir de travailler chez eux. ET une fois en classe, ils n'ont qu'à le répéter devant les étudiants. Ceux-là qui pour la plupart du temps restent passifs prennent pour quelques-uns des notes pour garder une trace écrite du cours, qui leur permettra si jamais le sujet traité venait à devenir un sujet d'examen s'en sortir en reprenant à la lettre la même explication. Nous ne nous insurgons pas contre la méthode parce qu'elle est réductrice. Non ! Au-delà de ceci, c'est surtout qu'il y a quelque un problème qui nous semble être lié à une manière de concevoir l'enseignement comme étant quelque chose de transmissif et d'unidirectionnel. Nous sommes dans des endroits où l'on a choisi d'enseigner la littérature par le biais de la langue, il faut au moins comprendre ce que sont les principes taxonomiques d'un enseignement de la littérature si nous prenons le soin de voir déjà un ensemble de théories qui ont été développées sur ce que doit être l'enseignement de la littérature. Encore que nous ne cherchons pas à mettre en place ou à identifier des modèles d'enseignement littéraire, mais à faire comprendre à tous ceux qui sont dans ce domaine de s'interroger sur leurs pratiques quotidiennes dans

le seul but d'enrichir leur enseignement en permettant par exemple à leur étudiants par l'effet d'une aide à une prise de conscience pratique et agissante, qu'ils ne sont pas là pour apprendre des lois, mais des faits littéraires qu'ils peuvent eux aussi mettre en scène au moyen de l'intelligence qui est la leur. Cela leur permettra d'enrichir le cours. Cette façon de faire se veut quelque peu philosophique dans la mesure où ce qui est recherché, c'est l'idée d'amener les étudiants à problématiser. La littérature devient quelque chose de problématique.

Tout enseignement en littérature, même s'il s'agit d'un cours d'enseignement qui porte sur l'histoire de la littérature, doit faire l'objet d'un questionnement perpétuel jusqu'à épuisement. Il ne s'agit pas d'une pétition de principe encore une fois, mais d'une forme d'invitation qui appelle professeurs et étudiants à revoir la façon dont ils abordent la chose littéraire. Ceci leur permet d'abstraire sur tout, l'important n'est pas qu'ils puissent toujours répondre aux questionnements, mais de toucher du doigt des possibles qui sont à explorer dans toute leur étendue. Ces questions ne conduiront pas à coup sûr à un gai savoir, mais à accorder une place importante à la contingence des événements littéraires.

#### **4. Affaïssement du niveau au Maroc et en Mauritanie**

Il est une chose que nulle ne peut nier, c'est que le niveau des élèves et des étudiants marocains et mauritaniens est en chute libre. Les professeurs ne cessent de le faire entendre à qui veut bien les écouter, et c'est devenu une chose commune que de le répéter à tout bout de champ.



Certains, qui sont conscients de cette situation, ne manquent pas de créer des commerces pour tirer profit de la situation. Nombreux sont les centres de langue qui ouvrent chaque année pour soi-disant former à la communication à travers les langues étrangères. Victimes d'un système éducatif qui a visiblement du mal à garantir correctement un certain nombre de prérequis, certains élèves et étudiants espèrent un secours providentiel qui leur viendrait des centres de langues. Quelques-uns, conscients de leurs lacunes, sont aspirés par ces centres qui promettent des choses qu'elles ont du mal à tenir.

Il ne s'agit nullement de chercher des boucs émissaires, mais de se convaincre du fait qu'il y a un problème assez sérieux, qui, si on ne le prend pas à bras le corps, risque de devenir une véritable tragédie pédagogique.

La prolifération des centres de langues ne peut en rien changer l'état des choses. Il ne faut pas perdre de vue que la vraie raison d'exister de ces centres n'est pas pour le rehaussement du niveau. Ces centres font parfois voir un morne visage de l'enseignement apprentissage de la langue française au Maroc. Une langue qui n'est le plus souvent pas maîtrisée par les apprenants. La chose ne doit pas être imputée aux enseignants ou aux apprenants sans investigation.

Cependant, il y a des comportements qui en disent long sur l'état d'esprit des uns et des autres. L'exemple des étudiants qui partent dans des centres d'appel pour avoir recours à des personnes qui se portent

volontaires pour leur rédiger leurs travaux de fin d'études est un phénomène qui montre un certain assouplissement de la part de certains étudiants. Le motif prétexté demeurant l'épaisseur des matières au programme.

Il faut bien sûr être dupe et tricheur comme eux pour croire à ces prétextes fallacieux ; prétextes qui montrent une certaine déconfiture du système éducatif. La nonchalance, devenant chez certains étudiants une attitude chronique, finit par avoir raison des plus hauts sursauts réformateurs. Inutile de crier au désastre ou au désespoir, il faut savoir que tout reste à faire, et éviter d'être abandonniste. Toutes les personnes impliquées doivent mettre un point d'honneur à aller au bout des objectifs des réformes éducatifs.

Toutefois, même s'il y a un certain positivisme qui n'est pas de nature à rassurer les acteurs, il ne faut pas que les principes d'engagement en faveur d'une qualité de l'enseignement soient neutralisés par les maigres résultats parfois obtenus.

Bien vrai que sous nos cieux, il existe des choses observables qui ne sont pas de nature à donner créance à l'enfièvrement d'un pédagogue tel que Philippe Meirieu dont il faut lire la *Lettre à un jeune professeur*.

Pour apporter des solutions, il faut d'abord découvrir pourquoi le système ne fonctionne pas, en prenant en considération tous les paramètres pour une vision plus globale. Pour ce faire, il faut redonner à la recherche

toute sa valeur et sa place. Le mot recherche que nous venons d'employer ici est d'une importance capitale.

En effet le salut ne peut nous venir de la simple connaissance des théories de l'apprentissage. En plus de cela, il est primordial qu'il y ait en amont un travail – pas nécessairement fait par des experts assez réfléchis sur les méthodes, les contenus, les représentations... didactiques qui sont à l'œuvre suivant les contextes dans lesquelles nous situons notre recherche.

Bien vrai que la recherche en didactique du français n'a pas un très grand essor au Maroc et en Mauritanie, nous n'en sommes qu'à nos balbutiements, mais rien n'empêche d'espérer que la situation pourra changer d'ici quelques décennies. Les maigres recherches dans ce domaine pourront alors profiter à tous et quitteront ainsi les placards poussiéreux dans lesquels elles moisissent.

## **5. Les contenus d'enseignement**

Nous tentons de mettre cette question du niveau des compétences acquises en matière de langue et de littérature avec celle des contenus d'enseignements. Comment ? Il nous a été loisible, dans le questionnaire que nous avons préparé à l'attention des étudiants issus du département de langue et littérature françaises de leur demander, entre autres choses, s'ils avaient du mal à assimiler les contenus enseignés. Au départ, c'était une question toute naïve et nous n'espérions pouvoir la développer dans ce travail. Mais ensuite l'idée nous est venue de porter un regard plus attentif

aux contenus, suite aux quelques réponses que nous avons pu obtenir. Les résultats sont assez maigres, ils témoignent tout de même de quelque chose d'assez important selon nous.

## 6. Orientation méthodologique

En didactique la question du choix est primordiale. Ceci en raison du fait qu'il n'y a pas unanimité sur ce que doit permettre la didactique. Dans *Propos sur les sciences de l'éducation* (2001), Michel Develay retrace trois attitudes du didacticien qui expriment trois fonctions :

-L'attitude descriptive qui correspond à une didactique de l'élucidation

-L'attitude prescriptive qui correspond à une didactique de l'injonction

-L'attitude suggestive qui correspond à une didactique de la suggestion.<sup>161</sup>

Toutes ces fonctions de la didactique font qu'il est impératif pour le didacticien de choisir sa méthode d'enseignement en fonction de la finalité poursuivie. Il devra suivre une méthode sans « risquer de fétichiser le but comme lieu »<sup>162</sup>.

C. Puren nous permet dans un article très court, mais assez instructif de cerner le champ sémantique du mot « méthode » en didactique des langues-cultures ».

---

<sup>161</sup> Michel Develay, *Propos sur les sciences de l'éducation*, Réflexions épistémologiques, Paris ESF éditeur, 2001, p. 98.

<sup>162</sup> Roland Barthes, Cours dispensé au collège de France (séance du 12-01-1997) : (Il y affirme que la méthode impliquerait *l'idée d'un chemin droit, le chemin droit désignant les lieux où le sujet ne veut pas aller.*

Pris dans un certain sens, le mot méthode « correspondr(ait) en didactique des langues à l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique »<sup>163</sup>. Quant à la notion de méthodologie<sup>164</sup>, C. Puren en propose une double définition, toujours dans le même article auquel nous faisons allusion tantôt. C'est sans doute parce que la méthodologie de l'enseignement a un double objectif :

« -d'une part, elle a pour objet le paramétrage théorique optimum de l'action d'enseigner, et, en ce sens, le niveau méthodologique est le niveau praxéologique de la didactique ;

-d'autre part, la méthodologie de l'enseignement a pour objet de produire une série organisée de principes d'action. En ce sens, le niveau méthodologique est la partie perspective de la didactique. »<sup>165</sup>

Que cela concerne le côté praxéologique ou la partie perspective, il est essentiel de noter qu'aucune méthodologie de l'enseignement ne peut

---

<sup>163</sup> C. Puren, « Le champ sémantique de « méthode » », (version du 14 février 2018 (P.1/4) [www.Christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/](http://www.Christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/)

<sup>164</sup> «1. Utilisée au singulier défini (« la méthodologie »), ce mot désigne, comme « la sociologie » ou « la philosophie » un domaine de réflexion et de construction intellectuelles ainsi que tous les discours qui s'en réclament. Dans le cas qui nous intéresse, il correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues. On dira ainsi que jusqu'à la fin des années 1960, ce que nous appelons actuellement la «didactique des langues » se réduisait pour l'essentiel à la méthodologie, ou encore que la préoccupation principale de la plupart des enseignants débutants porte sur les problèmes méthodologiques.

2.Utilisée à l'indéfini et/ou au pluriel (« une méthodologie », « les méthodologies », « des méthodologies », ce mot désigne les constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes, et universelle à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale, grammaire, lexicque, phonétique culture), et qui se sont révélées capables de mobiliser pendant au moins plusieurs décennies de nombreux chercheurs concepteurs de matériels didactiques et enseignants s'intéressant à des publics et contextes variés, de sorte qu'elles se sont complexifiées en tant que systèmes en même temps qu'elles se sont généralisées. » Christian Puren, « Le Champs sémantique de méthode », *ibid.*, P.2/4.

<sup>165</sup> Cuq, Jean Pierre, Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p. 72.

rester indépendante des finalités poursuivies. Le contraire traduirait une certaine forme d'imposture.

Ainsi, nous avons cherché à savoir quelles sont les méthodes utilisées dans les Facultés de lettres concernées par notre étude. Après enquêtes et observations, nous pouvons dire que l'approche par les contenus semble être plus privilégiée. Mais avant de justifier cette assertion, il semble plus judicieux de donner un éclaircissement sur la notion d'approche. Qu'est-ce qu'une approche par les contenus. Qu'est-ce qu'un contenu d'enseignement ?

Une approche n'est rien d'autre qu'une démarche méthodologique pour parvenir à un but. L'approche par les contenus renvoie à une technique d'enseignement qui met en avant un intérêt plus grand pour les contenus à enseigner. Le choix des contenus est perçu comme le moyen le plus pertinent pour arriver aux résultats escomptés. Ces contenus sont à considérer comme un ensemble d'éléments raisonnés destinés à être enseignés dans le cadre d'une offre de formation. Ainsi donc, il s'agit d'une méthode d'enseignement : apprentissage où l'accent est mis sur les contenus. Ces derniers ne sont jamais pris au hasard pour éviter de s'écarter des exigences procédurales et de miner les principes régulateurs d'un enseignement.

Effectivement, « une méthode d'enseignement détermine quels sont les éléments à enseigner et combien d'éléments ont choisi d'enseigner (la

sélection), l'ordre dans lequel on enseigne (la gradation), comment se fait la transmission du contenu et de la forme (la présentation), ce qu'il faut mettre en œuvre pour faire de l'utilisation de la langue une sorte de mécanisme inconscient (la répétition). (Et) comme la présentation et la répétition intéressent et dépendent toutes deux du professeur, l'analyse doit d'abord déterminer la quantité d'éléments enseignés par la méthode et la quantité d'éléments que le professeur aura à enseigner. »<sup>166</sup>

Il y a une question qui est sous-jacente et qui est presque imperceptible dans cette assertion, c'est celle de la détermination des prérequis<sup>167</sup>. Puisque pour penser l'enseignement dans le sens d'une gradation, d'une progression des apprentissages, il faut nécessairement avoir réfléchi aux prérequis des apprenants ou avoir supposé le fait qu'ils ont dû passer par des péripéties leur permettant de suivre ce même enseignement, d'en assimiler les contenus.

Dans les descriptifs que nous avons en main, il n'est aucunement fait mention des prérequis nécessaire à la compréhension des cours. Autrement, ces prérequis ne sont pas identifiés, même s'il faut noter que : « les prérequis ne doivent pas être pris à la lettre »<sup>168</sup>. La détermination des prérequis (du degré de leur acquisition) peut quelque peu servir à donner

---

<sup>166</sup> Mackey William Francis, *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Paris : Didier, 1972, p.20.

<sup>167</sup> Ce sont des « Savoir-faire indispensables à l'acquisition d'autres connaissances ». Jean Cardinet, *Evaluation scolaire et pratique*, De Boeck-Wesmael s.a., 1988, p.64.

<sup>168</sup> Jean Cardinet, *Ibid.*, p.38. Pour mieux se saisir de l'idée, l'auteur affirme, toujours à la même page de son ouvrage, que : « le développement ne se fait pas, cependant, de façon linéaire. On ne peut pas spécifier les étapes par lesquelles devraient passer tous les élèves. Chacun peut se développer selon un processus différent ».

une orientation des enseignements en vue de les rendre beaucoup plus fonctionnels.

Les concepteurs du CECR l'avaient bien compris pour penser au test de positionnement qui permet un certain profilage des étudiants sur la base de la notion de niveau dans le but de mieux répondre à leurs besoins langagiers. Les départements de langue et littérature française souffrent du problème de niveau des étudiants qui ne cesse de faire couler encre et salive.

Dans la partie annexe, le lecteur pourra retrouver la maquette de la faculté des lettres de l'université de Nouakchott Al Asria et de quelques éléments de modules de celle du département de langue et littérature françaises de la Faculté des lettres et des sciences humaines Dhar El Mehraz, en vue d'avoir une vue d'ensemble sur ce qui se fait.



## CHAPITRE II : Profil des enquêtés

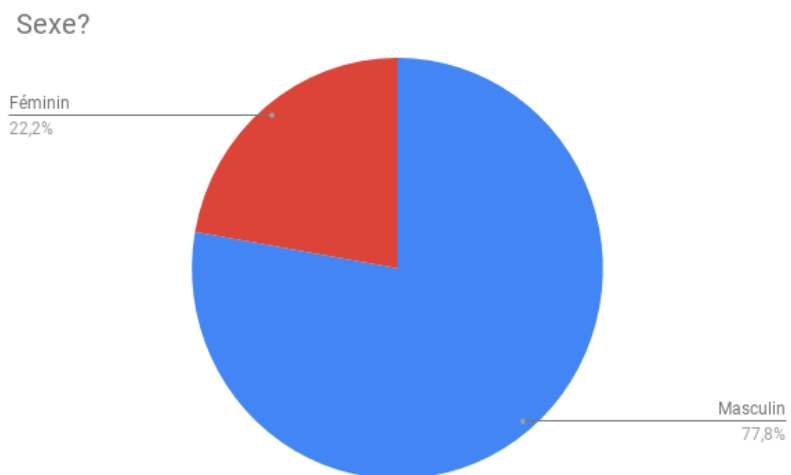
Dans le cadre de ce travail, nous avons élaboré un questionnaire<sup>169</sup> que nous avons soumis aux étudiants. Il est subdivisé en sections : dans chaque section, il y a des questions se rapportant peu ou prou au titre donné à la section. C'est donc dans un esprit de synthèse permettant de faciliter l'analyse et le commentaire des résultats que nous avons choisi de regrouper les différentes réponses apportées par les étudiants pour chaque section. À noter qu'il y a des questions qui ont été abordées par les étudiants de la Faculté des Lettres Dhar el Mehraz et ceux de la Faculté de saïs et que nous n'avons pas reconduites auprès des étudiants de la Faculté des lettres de Nouakchott. La raison en est que nous avons voulu alléger un peu le questionnaire pour ne pas frustrer la population enquêtée à cause de la longueur du même questionnaire. La plupart de ces questions n'étaient là que pour les amener à révéler leurs propres représentations quant à ce qui est requis en matière d'apprentissage de la langue et de la littérature et de les mettre en face de leur conscience. Ces questions sont en effet celles que l'on retrouve dans la section qui se rapporte aux contenus d'enseignement. C'est dans cette même optique que nous avons choisi de joindre à ce questionnaire adressé aux étudiants deux sections comprises dans celui que nous avons soumis à des professeurs de langue et de littérature françaises

---

<sup>169</sup> Par ce questionnaire nous poursuivons un objectif général qui est celui d'arriver à dresser un certain profil des étudiants enquêtés à travers les différents sous objectifs que renferment les questions suivantes : Comment conçoivent-ils la littérature? Quels sont leurs attentes ? Qu'est-ce que la littérature pourrait bien leur apporter selon eux ? Par ce questionnaire nous chercherons à voir également quels sont leurs positionnements par rapport au système LMD ? En perçoivent-ils la philosophie et l'enjeu ?

des Facultés des lettres Dhar El Mehraz et Saïs. Questionnaire<sup>170</sup> qui, il faut le rappeler, n'a pas été reconduit auprès des professeurs de la Faculté des lettres de l'université de Nouakchott.

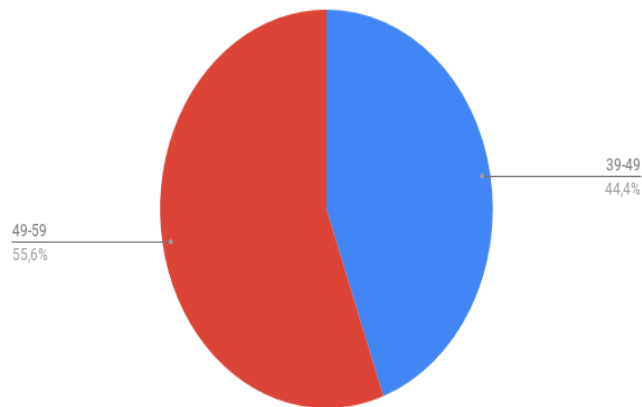
Voici en substance les réponses que nous avons obtenues sur l'identité de quelques professeurs de langue et littérature françaises des Facultés des lettres Dhar El Mehraz et Saïs.



---

<sup>170</sup> La logique interne de ce questionnaire a été tracée bien avant sa distribution. Ce questionnaire avait pour objectif de décrire les objectifs poursuivis par les professeurs de littérature dans leur enseignement. Certaines questions sont là pour nous aider à identifier les différents profils de professeurs que nous avons, pour nous éclairer sur la nature et la façon dont se construit le contrat didactique, à voir comment ils gèrent les difficultés rencontrés et en dernier lieu de voir comment ils perçoivent le système LMD en rapport à l'enseignement littéraire qu'ils prodiguent tout en réfléchissant surtout au temps qui leur est accordé à eux d'une part pour boucler un programme et évaluer des acquis et aux étudiants d'autres part qui doivent avoir lu et assimilé un certain type de contenus littéraire dont ils organisent l'apprentissage.

Age?



### Depuis quand enseignez-vous la littérature ? 9 réponses

20 ans (2)  
18 ans  
2001  
1990  
1995  
1988  
1 ans (ma carrière universitaire 20 ans)  
Deux ans

### Que pouvez-vous nous dire sur votre expérience professionnelle ? 8 réponses

J'ai enseigné la littérature à l'ENS puis à la faculté des lettres.  
L'expérience est très enrichissante, car j'enseigne des matières différentes (théâtre, roman, poésie...). Cela me permet de faire de la recherche de façon permanente.  
Expérience riche et diversifiée. Le savoir-faire et vivre émane aussi de la littérature.  
Expérience étalée sur 25 ans d'exercice. Depuis le collège et le lycée en France jusqu'à l'enseignement de la littérature à la Faculté des lettres Saïs-Fès  
L'enseignant est souvent obligé de niveler par le bas.  
J'ai enseigné en France. Puis au Maroc. Et ce, à tous les niveaux de l'enseignement.  
Agréable: je suis en contact avec des jeunes et j'apprends beaucoup de choses en enseignant.  
Peu satisfaisante car les étudiants ne prêtent aucune attention à la matière. Dans leur majorité, ils choisissent la matière par défaut.

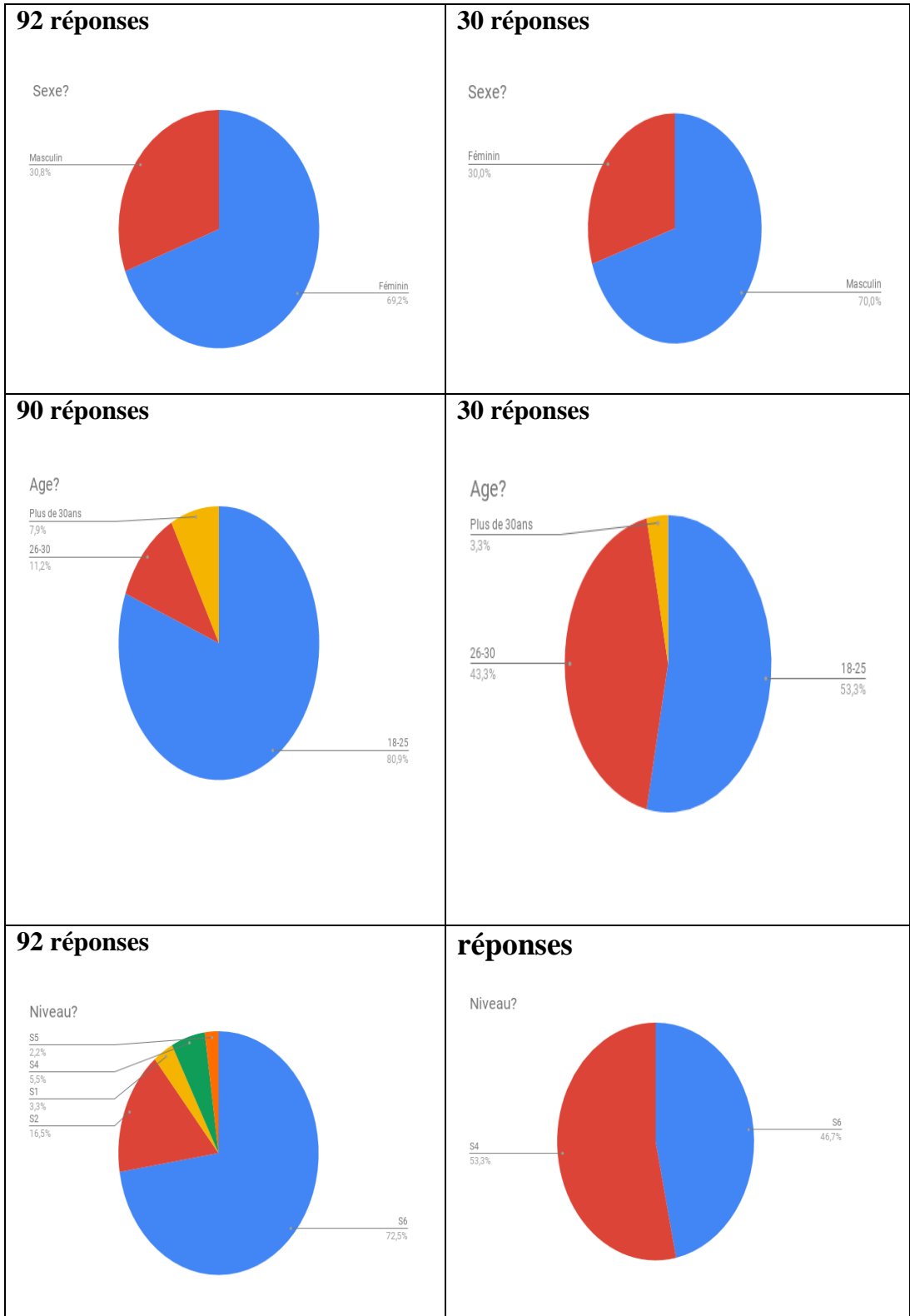
Nous avons déjà essayé d'expliquer quelle était la logique interne du questionnaire que nous avons distribué aux étudiants des départements de langue (Faculté des lettres Dhar El Mehraz, Saïs et de l'Université Al asria).

Le questionnaire a été révisé avant d'être distribué aux étudiants du département de langue et de littérature françaises de l'Université de Nouakchott. En partie parce qu'il y avait certaines questions qui n'étaient là que pour vérifier si les étudiants sont assez avertis par rapport au choix d'étude qu'ils ont fait, mais aussi pour éviter de les frustrer à cause de la longueur du questionnaire.

La distribution du questionnaire s'est faite avec l'aide de professeurs et d'étudiants auxquels nous exprimons ici toute notre gratitude. L'échantillonnage prévisionnel a dû être largement revu à la baisse à cause de la réticence de certains étudiants qui accordaient peu d'intérêt au questionnaire qui leur a été soumis.

Du côté des Faculté des Lettres Dhar el mehraz et Saïs, la population qui a répondu à notre questionnaire est largement une population de sexe féminin et majoritairement jeune. Les étudiants en S6 sont ceux qui ont le plus apporté de réponses à notre questionnaire. Alors que pour la Faculté des lettres de l'Université Al asria, la population enquêtée est largement de sexe masculin, avec particulièrement un jeune âge aussi, tous entre S4 et S6.

**Nous donnons ici les résultats en termes de pourcentage pour une meilleure lecture.**



## **1 Intérêt accordé à la langue et à la littérature**

Dans la logique du questionnaire que nous avons soumis aux étudiants des départements de langue et de littérature françaises, nous avons tâché de voir l'intérêt qu'ils accordent à la discipline qu'ils étudient et la conception qu'ils en ont. Ils semblent tous, d'après ce que démontre les résultats, manifester un vif intérêt pour la langue et la littérature françaises. L'amour de la langue française est exprimé dans la quasi-totalité des réponses obtenues. Et la littérature est vue comme un moyen de rehaussement du niveau linguistique. Dans la section du questionnaire où nous avons marqué profil, il s'agissait de comprendre et de pouvoir déterminer le profil des acteurs en fonction des motivations de leurs choix respectifs pour l'apprentissage de la langue et de la littérature françaises.

La question du choix des études littéraire a été abordée par les étudiants enquêtés de manière brève mais assez significative. Nous allons chercher à en faire ressortir les éléments saillants.

Pour ce qui est du choix de l'apprentissage de la langue et de la littérature françaises, les étudiants que nous avons questionnés disent le fonder sur des questions d'amour et de passion accordés au domaine littéraire : « j'aime la langue française », « je choisis la langue française parce que c'est la langue que j'aime bien, elle m'intéresse ». La passion et l'amour de la langue sont donnés comme motifs majeurs présidant au choix susmentionné.

Il y a donc un grand intérêt qui est accordé à la langue française, vue comme une langue universelle permettant d'accéder à une carrière professionnelle puisque « pour trouver un bon travail, il faut maîtriser la langue française », dixit un étudiant. La langue française jouit d'un certain prestige auprès des étudiants marocains et mauritaniens. Ceux-ci la voient comme une langue d'ouverture sur l'extérieur.<sup>171</sup>

Les considérations économiques ne sont pas non plus laissées en rade puisque la maîtrise de la langue semble être le meilleur moyen de « trouver un travail », comme le souligne un étudiant dans sa réponse. Ce qui explique la déclaration décomplexée d'un étudiant qui fait reposer son choix « sincèrement juste au motif financier »<sup>172</sup>.

Il arrive aussi que le choix soit motivé par une forme d'influence qu'un professeur a pu exercer sur son élève ou son étudiant. C'est dans ce sens qu'un étudiant marocain nous dit que « l'apprentissage de la langue française est un but en soi pour moi car j'ai influencé par un professeur au lycée ». On sent une volonté de la part de cet étudiant de vouloir devenir comme son professeur, comme pour l'imiter. Cet étudiant semble s'être trouvé une vocation : devenir professeur en maîtrisant la langue française.

Certains étudiants indiquent qu'il ne s'est jamais agi d'un choix pour eux, mais d'un choix que leurs parents ont fait pour eux ou d'un phénomène

---

<sup>171</sup> Cette conception est retrouvée même chez certains écrivains africains d'expression française. La même idée est soutenue apparaît aussi chez celui qui fut de 2012 à 2014 le secrétaire général de l'Organisation Internationale de la Francophonie Abdou Diouf et même chez celui qui fut le père fondateur de la Francophonie à savoir Léopold Sédar Senghor.

<sup>172</sup> Cette phrase pourrait sembler incomplète. Nous la reproduisons telle qu'elle a été produite par un étudiant.

de pis-aller. Nous avons pu noter parmi ces réponses : « c'était pas vraiment un choix, c'était mon unique issue », ou encore « apprendre la langue française ce n'est pas mon choix », ou « a vrai dire, l'apprentissage de la langue française n'était pas un choix, j'avais plutôt l'anglais ».

Dans ces réponses exprimées, il s'agit non plus d'un choix mais d'une sorte de prédétermination quasi irréversible. Sans doute, s'ils avaient la possibilité de faire un autre choix qui leur convient beaucoup plus, ils le feraient. Pour ceux-là, c'est donc faute de mieux qu'ils se rabattent sur les études littéraires. Nous avons tâché de reproduire fidèlement les réponses des étudiants en les plaçant dans deux colonnes différentes. Dans la colonne de gauche, comme indiqué, se trouve les réponses des étudiants de la Faculté des lettres Dhar El Mehraz et Sais, alors que dans celle de droite nous avons celles des étudiants du département de langue de la Faculté des lettres de Nouakchott. Les réponses obtenues du côté des deux Facultés confondues sont plus conséquentes.

<p><b>Qu'est-ce qui a motivé votre choix pour l'apprentissage de la langue et de la littérature françaises ?</b>  <b>89 réponses/92</b>  Dhar el mehraz sais</p>	<p><b>Qu'est-ce qui a motivé votre choix pour l'apprentissage de la langue et de la littérature françaises ?</b>  <b>30 réponses</b></p>
<p>J'aime la langue française.  Ma passion pour la langue et la littérature françaises  La langue française me satisfait.  Mon père  C'est ma passion.  J'aime apprendre la littérature française.</p>	<p>Notre choix pour l'apprentissage de la langue française c'est que cette langue voyage partout dans le monde et elle a une vocation universelle. (2)  Je suis motivé à la littérature française et surtout la grammaire.  C'est la beauté de la langue</p>



L'amour pour cette langue depuis mon enfance. Ainsi que le besoin du marché du travail.	française et la manière dont ils écrivent les écrivains de la littérature française
Le souhait de découvrir la culture française.	L'orsque l'apprentissage de la langue français c'est un choix pour moi important.
J'adore la langue française.	Qui a motivé mon choix pour l'apprentissage de langue française pour améliorer mon niveau
J'aime le français.	Je m'inscris dans le département de la langue française pour découvrir la littérature française, et améliorer mon niveau en cette langue
C'était ma langue préférée dès mes études primaires.	Pour moi la langue française est la langue de l'avenir. ON doit apprendre cette langue pour un avenir meilleur.
J'aime la littérature occidentale.	Depuis l'école primaire, j'ai toujours aimé la lecture, j'aime la littérature dans toutes ces dimensions.
J'adore la langue française et je la considère comme une langue vivante et incontournable.	Pour acquérir la langue et l'enseigner
La lecture des romans.	J'ai choisi l'apprentissage de la langue française pour arrivé à exprimé en france
Premièrement ce sont mes notes au baccalauréat qui m'ont motivé, puis mon penchant envers la poésie française.	Pour bien parler et écrire, mais aussi d'utiliser cette langue comme moyen de connaissance
L'amour que j'ai pour la langue.	J'ai grandi dans une famille qui aime et qui respecte la langue française. Donc mon choix était clair dès le début.
Pour apprendre la langue.	Nous sommes dans un pays du tiers monde basé économiquement à l'aide de pays français, et pour aussi,eu l'occasion de réécrivais l'histoire de notre continent.
J'aime bien lire tous ce qui est littéraire, et surtout pour l'apprentissage de vocabulaire nouveau.	Je choisie la langue française parce que la langue la plus utilisé en Afrique même en monde
Une passion à découvrir une nouvelle langue.	
J'avais une curiosité de découvrir cette littérature.	
La langue française elle-même.	
J'ai été beaucoup motivé pour mon choix de l'apprentissage de la langue et de la littérature françaises grâce à ma modeste base de compréhension à cette langue et pour atteindre mon objectif de devenir un professeur universitaire.	
L'amour de la littérature française et mes envies de métriser cette langue	
Pour maîtriser la langue française	
Pour enrichir mes compétences.	

Car j'adore le français depuis ma naissance	L'apprentissage de langue français très bien apandre pour comperandre mieux la France au niveau de population leur langue.
Parce que j'aime bien la littérature français pour une bonne prochains de future	Apprendre la langue française ce n'est pas mon choix
Personnellement, la langue française c'est une langue vivante qui est nécessaire pour l'étudier vraiment j'aime de communiquer par elle.	Apprendre la langue française était une rêve pour moi. J'aime cette langue depuis mon enfance, elle peut aussi me servir dans la vie courante
D'abord ce qui m'a motivé de choisir cette branche c'est l'amour du français, ensuite c'est l'importance et la mode de la langue française dans le monde du travail.	Etude français pour été très motivé, ils oblige de consnsance colective
Ma motivation était toujours là pour la langue française car j'ai un faible pour cette dernière	Je choisi la langue française pour avoir une capacité de parler avec une liberté total en français
Ma motivation pour l'apprentissage de la langue et de la littérature est que dans cette filière il y a beaucoup de culture générale.	A vrai dire, l'apprentissage de la langue française n'était pas mon choix, j'avais opté plutôt l'anglais.
Tout d'abord j'ai détecté que j'ai un besoin d'améliorer mon niveau de langue.	Pour moi je considère que la langue français est une langue universel et communcial
Mon niveau en français.	Pour apprendre la langue sur laquelle notre pays travaille
Pour améliorer mon niveau de parler en français.	D'abord, lorsque j'étais à l'école fondamentale. Je préférais toujours la langue française plus que les autres matières et sa restée jusqu'à aujourd'hui.
C'était le choix de mon père.	Je choisis la langue franaçaise parce que c'est une langue que j'aime bien. Elle m'intéresse.
Je ne sais pas.	Pour acquérir la angue et enseigner
Ce qui m'a motivé pour ce choix est surtout mon amour pour la langue et la littérature françaises.	Plusieurs incitatifs ont motivé mon choix pour l'apprentissage de la langue française tel la richesse de sa littérature, l'élégance de sa langue, moyen par lequel je peux être cultivé.
Pour trouver un bon travail, il faut maîtriser la langue française.	Ah ! disons, c'est mon amour de français,l'une des plus grande
Apprendre la langue française.	
L'importance économique	
C'est une langue qui me plaît beaucoup et qui servent à entrer au marché de travail facilement.	
Pour d'améliorer mon niveau et pour	

<p>obtenu la licence et après chercher un travail pour aide moi-même et mes parents.</p> <p>L'amour de cette langue dès le collège.</p> <p>Parce qu'il cette langue elle me plaît.</p> <p>Ce qui m'a motivé pour l'apprentissage de la langue et la littérature est que je veux bien m'exprimé et de trouver un travail</p> <p>Parce que j'avais pas vraiment le choix entre l'anglais et l'espagnol et l'arabe c'est le français qui me convient le mieux</p> <p>L'apprentissage de la langue française est un but en soit pour moi car j'ai influencé par un professeur au lycée.</p> <p>Le manque des connaissances</p> <p>La langue français, depuis toujours, était ma langue étranger préférable.</p> <p>Ce qui m'a poussé à l'étudier, c'est la volonté de la maîtriser pour que je puisse parler correctement.</p> <p>J'aime beaucoup la langue française dès l'enfance.</p> <p>J'ai choisi le département de langue et de la littérature françaises pour développer mes compétences linguistiques.</p> <p>Ce qui a motivé mon choix pour l'apprentissage de la langue et de littérature française c'est sa richesse et sa diversité.</p> <p>J'ai choisi d'inscrire au sein de la filière de littérature française car j'aime beaucoup cette langue.</p> <p>C'est depuis que j'étais petite je m'intéresse à la littérature. On va dire que je trouves du plaisir à lire</p>	<p>langue littéraire du monde, et à cause de « négritude » mvt.</p> <p>Pour trouver une occasion adéquat de travail et s'ouvrir au monde extérieur, voir même connaître une nouvelle culture.</p> <p>*L'apprentissage de la langue française c'est intersent dans ces domaines, elle pourra évolut l'homme</p>
--	--

des documents en français.

C'est la seule langue étrangère que je comprends et à laquelle j'ai un bon niveau.

Parmi les raisons qui m'ont motivé pour l'apprentissage de la langue et de la littérature françaises sont le plaisir de savoir l'histoire française et aussi sa culture.

J'aime beaucoup la langue française qui est très importante et très vivante.

C'était pas vraiment un choix, c'était plutôt mon unique issue

Pour améliorer mon niveau à la langue française et pour en savoir plus étroite

J'ai choisi de poursuivre mes études dans cette filière, parce que j'avais des prérequis qui m'ont facilité l'apprentissage de la langue et de la littérature.

L'apprentissage de la langue c'est un choix personnel aussi que c'est un attachement à la culture française.

La société puisque la littérature française est dominante

J'ai choisi cette langue de la littérature française car je l'aime et je veut améliorer mon niveau de connaissance.

L'amour de la langue et de la littérature française.

Parce que j'aime bien lire la langue française

La vérité est que je souhaite devenir écrivain

J'adore la langue française et cette dernière est une langue plus connue et international

<p>J'ai choisie cette langue parce que tout simplement je veux améliorer mes compétences et mon niveau</p> <p>Puisque j'aime les langues, j'ai choisi le français comme langue préférable</p> <p>Ce qui a motivé mon choix c'est l'amour de la langue française, puisqu'elle est vivante et le goût de l'apprécier.</p> <p>La vérité c'est devenir un professeur</p> <p>Avoir un bon niveau en français et acquérir des compétences au niveau de la langue.</p> <p>J'ai choisi l'apprentissage de la langue et de la littérature françaises pour améliorer mon niveau de communication.</p> <p>Sincèrement juste au motif étroitement financier.</p> <p>Les langues étrangères en général et notamment la langue française ont une grande importance dans toute toute carrière professionnelle</p> <p>J'aime la langue française</p> <p>Depuis le lycée la langue française est ma langue préférée.</p> <p>L'amour de la littérature mais aussi le besoin d'apprentissage de cette langue</p> <p>Dès le départ je suis littéraire et j'adore tout ce qui est littéraire et surtout dans une langue étrangère</p> <p>Mon admiration à la langue française était derrière mon choix.</p> <p>J'avais pas trop le choix vu que c'était que cette filière qui était en français</p> <p>C'est une langue très primordiale</p> <p>Parce que j'étais passionnée par la littérature française</p>	
--	--

<p>Ce qui a motivé mon choix c'est la découverte de la culture française plus que j'aime la langue française</p> <p>En fait la langue française est devenu parmi les langues les plus communiqué dans le monde entier, de temps à autre il faut élargir les connaissances et c'est la raison principale pour laquelle j'ai choisi la littérature.</p> <p>Ce qui a motivé mon choix pour l'apprentissage parce que je veux m'approfondir mes connaissances, mes savoirs et j'aime la littérature française.</p> <p>En fait, c'est par amour à la langue française, j'adore tout ce qui est littérature (poésie, théâtre, roman...)</p> <p>Ce qui m'a motivé c'est que j'aime cette langue dès mon enfance et je ne me sens pas que je fournis des efforts pour l'apprendre</p>	
---	--

Toujours, s'agissant de la question du choix, d'aucuns, conscients de la faiblesse de leur niveau en langue, viennent avec un objectif qui est celui d'améliorer leur niveau. Ce qui est en soi une chose louable. La question essentielle serait peut-être de savoir si les professeurs prennent en compte tous ces choix ?<sup>173</sup> Nous avons soulevé cette question quand il s'est agi pour nous de parler des prérequis.

---

<sup>173</sup> La question est importante parce que : « l'éducation doit être démocratique dans les trois sens du terme : une éducation qui tente de ne laisser personne au bord du chemin, d'abord ; une éducation qui s'efforce d'apporter à chacun ce dont il a besoin, tout en lui permettant de rencontrer les autres, ensuite ; une éducation qui nous mette, enfin, dans une posture de défi

Dans une logique de progression dans l'élaboration du questionnaire, nous avons tenté de voir comment les étudiants se représentent la littérature en leur demandant en quoi l'apprentissage de cette dernière peut être utile.

Les réponses obtenues sont parfois tronquées, même si nous avons pu avoir des réponses qui donnent une vision utilitariste de la langue. Vision qu'il faut tenter de combattre dans nos établissements pour un meilleur investissement personnel de la part des étudiants.

Nous avons, toujours dans le questionnaire, essayé d'en connaître davantage les représentations des étudiants sur la littérature en leur demandant en quoi cette dernière peut être utile. Les réponses ont pu en partie satisfaire notre curiosité.

La littérature est vue comme un moyen efficace pour s'ouvrir et s'approcher des autres cultures, des autres manières de voir le monde et de se le représenter. Cette vocation de la littérature n'est pas inédite puisqu'effectivement la littérature donne la possibilité d'accéder, à travers tous les savoirs qu'on peut y retrouver, à d'autres cultures.

---

permanent par rapport à nous-mêmes et qui nous invite à nous construire comme sujets intelligents et solidaires. » Philippe Meirieu, Pierre Frackowiak, *L'éducation peut-elle être au cœur d'un projet de société*, éditions de l'Aube 2009, p.38.

Nous avons ici une fonction assez heuristique<sup>174</sup> de la littérature. Parce qu'en lisant un auteur, on découvre une « langue », un style, une conception, qu'elle soit nouvelle ou séculaire. C'est donc un enrichissement qui peut s'effectuer à travers la lecture dès l'instant que cette dernière s'adjoint d'un travail sur soi. Il s'agit, en l'espèce, d'un travail sur nos propres représentations parce que : « la littérature joue un rôle très important sur le développement des esprits »<sup>175</sup>. Parce qu'également, la lecture des œuvres littéraire semble être un moyen de s'affranchir d'un certain nombre de subjectivismes. C'est dans cette même veine qu'un étudiant affirme que : « la littérature permet d'ouvrir nos esprits et (d') enrichir notre compétence intellectuelle ». Dans le même sens, elle permet : « la communication avec les autres. La connaissance de l'histoire française. La découverte de la civilisation des autres ».<sup>176</sup>

A partir de ces dires, nous pouvons affirmer que les étudiants semblent s'être déjà imprégnés de ce qui fait la ou les vocation(s) de la

---

<sup>174</sup> « L'**heuristique** (du grec ancien εὐρίσκω, eurisko, « je trouve »), parfois orthographiée euristique, est un terme de didactique qui signifie « l'art d'inventer, de faire des découvertes » voir l'URL <https://fr.wikipedia.org/wiki/Heuristique>. Puisque nous parlons du travail heuristique en littérature, j'invite le lecteur à relire le passage suivant : « Si l'on s'accorde à reconnaître, comme A. Compagnon, que la littérature fonctionne comme une heuristique – au sens où elle permet un exercice de la pensée par la confrontation avec des possibles –, si elle offre la possibilité de s'inscrire dans un rapport au temps entièrement subjectif – ce que le cinéma ou d'autres médias contemporains ne permettent qu'à un degré moindre –, si, enfin, elle peut être « restauratrice de lien social » dans la mesure où elle permet d'atténuer les effets de la fragmentation de l'expérience, rien ne prouve que ces vocations reconnues suffisent à sa refondation. Si ces trois auteurs entendent en effet ne pas voir mourir la littérature, la lecture de leurs ouvrages permet d'esquisser une ligne de partage entre deux types d'argumentaires : l'un, profondément enraciné dans une culture humaniste et classique, au sens noble du terme, entend revivifier un héritage dont il souligne différents types de bénéfiques, individuel et social, intellectuel et éthique. En affirmant que « même si lire n'est pas indispensable pour vivre, la vie est plus aisée, plus claire, plus ample pour ceux qui lisent que pour ceux qui ne lisent pas », A. Compagnon rejoint ainsi exactement les conceptions de T. Todorov. Christine Mongenot et Marie-France Bishop, « Chronique « didactique de l'enseignement de la littérature », in *Le français aujourd'hui*, 2007/4 (n° 159), p. 124

<sup>175</sup> C'est la phrase d'un répondant.

<sup>176</sup> Ce sont les affirmations de deux répondants.



littérature. Le pluriel est de mise puisque « la littérature a plusieurs vocations, que ça soit dans l'engagement, le divertissement, se nourrir(e)\*<sup>177</sup> du savoir ».

Le fait que la littérature puisse aussi servir de support à l'enseignement de la langue apparaît discrètement dans les réponses données : « elle sert à avoir un certain niveau soutenu » et permet d' « enrichir(e)\*<sup>178</sup> le vocabulaire des lecteurs ». Le condensé des réponses que nous avons essayé d'exprimer à travers ces lignes, se retrouve intégralement formulé dans les deux colonnes suivantes :

<p align="center"><b>A quoi peut bien servir la littérature selon vous ? 82 réponses du côté des étudiants des départements de langue et littérature françaises Dhar El Mehraz et Saïs</b></p>	<p align="center"><b>A quoi peut bien servir la littérature selon vous ?30 réponses Du côté des étudiants du département de langue et littérature françaises de l'université de Nouakchott</b></p>
<p>A construire une vision personnelle du monde</p> <p>A l'imagination, au goût de l'interprétation.</p> <p>Sert à avoir un certain niveau soutenu.</p> <p>Une nouvelle vision du monde.</p> <p>Pour apprendre l'histoire de la littérature française.</p> <p>A beaucoup de chose.</p> <p>A partager et à échanger les pensées des écrivains et des hommes de lettres.</p>	<p>La langue peut nous servir dans beaucoup de domaines tels que : le voyage, prospectus et de savoir au sens large du terme. (2)</p> <p>Elle sert à étudier l'ensemble des œuvres des écrivains qu'ont analyse leur situation</p> <p>La littérature sert à filitrer la belle image dans tous les domaines, elle sert à traiter tous ce qui concerne l'homme</p> <p>La littérature pour moi, c'est une littérature intéressant</p>

<sup>177</sup>L'astérisque indique ici une faute d'orthographe commise par l'étudiant. A chaque fois qu'il réapparaîtra dans les réponses des étudiants, il voudra signifier la même chose.

<p>A comprendre le monde, et les mouvements culturels et sociales.</p> <p>Pour beaucoup de choses.</p> <p>Pour moi, la littérature peut servir dans tous les domaines de l'étude.</p> <p>La littérature joue un rôle très important pour le développement des esprits.</p> <p>La littérature est un terreau fertile grâce auquel on s'ouvre sur d'autres horizons, d'autres cultures et d'autres perspectives</p> <p>La communication avec les autres.</p> <p>La connaissance de l'histoire française. La découverte de la civilisation des autres.</p> <p>On peut servir la littérature par l'apprentissage, par l'esprit poétique, par l'imagination et par un regard différent de la réalité.</p> <p>Pour mieux comprendre l'autre et l'entourage social, pour avoir une sensibilité esthétique.</p> <p>Nous donner les outils nécessaires pour analyser les oeuvres littéraire.</p> <p>Elargir notre regard (vision) du monde à travers celui des différents auteurs.</p> <p>La littérature est une science qui peut nous servir à toute la vie. D'après moi, je vois que d'après les romans littéraires j'adopte des expériences inoubliables.</p> <p>A faire des approches et des théories qui peuvent servir pour d'autres domaines.</p> <p>La littérature sert selon mon point de vue à avoir une idée sur des cultures différentes comme elle sert à approfondir notre vision du monde.</p>	<p>La littérature servir le grand important parce que c'est tous ce qui on comprendre et écrit</p> <p>La littérature peut aider la construction de l'imagination chez l'utilisateur et enrichire le vocabulaire des lecteurs</p> <p>La littérature renvoie à la culture générale. On peut dire aussi qu'elle englobe toutes les disciplines</p> <p>La littérature a plusieurs vocations, que ça soit dans l'engagement, le divertissement, se nourrire du savoir.</p> <p>Pour moi la littérature permet d'ouvrir nos esprits et enrichir notre compétence intellectuelle.</p> <p>La littérature peut bien servir les étudiants littéraires</p> <p>La littérature nous permet d'avoir un esprit ouvert et surtout de connaître le monde</p> <p>C'est une grande problématique qui se pose toujours. A mon avis la littérature c'est la vie.</p> <p>A mon avis la littérature, elle sert à identifier les êtres humains ; pour qu'ils soient connus par tout le monde</p> <p>La littérature c'est un approche littéraire de tout le domaine de recherche donc c'est un chose très important</p> <p>La littérature servire beaucoup des emplois au niveau ce qui a engage prendre sa donne beaucoup connaissances</p> <p>La littérature nous sers à bien comprendre les histoires qui se trouve dans roman</p>
--	---

<p>A améliorer les performances de l'individu en français</p>	<p>La littérature sert à la découverte, à la quête des connaissances sur la littérature, nous permettent d'améliorer le niveau linguistique et aussi sur les histoires contemporaines etc</p>
<p>La littérature c'est un grand titre, c'est la base des connaissances, elle est très riche d'information et des méthodes qui simplifie les recherches intéressé de se domaines d'avancé en avant.</p>	<p>Selon moi étude de la littérature français a donné la millieration dant tout le niveau.</p>
<p>A enrichir notre culture personnelle</p>	
<p>L'emploi/ travail</p>	<p>La littérature selon ma vision il peut servire beaucoup des choses, on peut l'utiliser dans tout.</p>
<p>Il sert à améliorer le niveau intellectuel.</p>	<p>Je trouve que la littérature est une bonne chose, car la littérature nous permet de mieux comprendre le monde.</p>
<p>On peut bien servir la littérature dans la vie personnelle et plusieurs domaines dans le travail</p>	<p>Ce qui servir la littérature pour moi c'est la s'intéresse publication des littéraires</p>
<p>Enrichissement de notre savoir culturelle Continuer dans une bonne filière Continuation des études facultative en France ou Québec</p>	<p>La littérature sert à guider la société vers le bonheur, et la protéger contre l'ignorance</p>
<p>La littérature peut bien me servir d'apprendre un bon style et correcte, peut m'avoir un grand vocabulaire, un groupe d'information pour enrichir mon esprit.</p>	<p>Je pense que la littérature peut servir à beaucoup des choses pour les ceux qui peut comprendre la littérature à sa vrai sens.</p>
<p>Selon moi, elle peut servir à beaucoup de chose. Elle n'est pas comme la science. Elle nécessite de lecture, de recherche et aussi nous permet de bien exprimer nos idées d'une façon au d'une autre par opposition à certaines choses.</p>	<p>La littérature m'a servis beaucoup de choses, d'ailleur elle m'a appris des histoires littéraires.</p>
<p>Moi personnellement je trouve que c'est bénéfique et c'est très important car cela va permettre d'améliorer mon esprit d'analyse et mon imagination en plus cela va me permettre d'élargir les frontières de ma culture et puis avoir une connaissance des différents courants et genre littéraires.</p>	<p>Son point de vue s'intéresse à la désir de l'étudiant d'apprendre la langue pour servir la littérature</p> <p>La littérature joue un rôle crucial dans l'ouverture aux valeurs des autres, des échanges réciproques et fructueux entre les civilisations.</p> <p>Premièrement, c'est pour divertir. Deuxièmement et le plus important pour moi c'est une arme pour combattre</p>

<p>A avoir un vocabulaire riche.</p> <p>Pour faciliter la tâche d'écrire en français.</p> <p>Enrichir le niveau.</p> <p>A l'éducation</p> <p>Pour enseigner, pour traduire, pour travailler à l'étranger.</p> <p>Connaître une autre culture.</p> <p>S'améliorer au niveau financier.</p> <p>La littérature serve à plusieurs choses. D'abord de connaître l'histoire littéraire, à lire les œuvres, la poésie</p> <p>La littérature servir selon le linguistique et la pratique.</p> <p>Selon moi, la littérature peut bien servir à savoir la culture, la langue, le patrimoine.</p> <p>Le linguistique et le pratique c'est la la littérature qui bien servir.</p> <p>Elle peut servir à communiquer bien avec les étranger, elle peut servir à bien comprendre des livres, des romans.</p> <p>Bien évidemment ça me permet d'avoir une perception du monde au fur des siècles, qui m'est aussi favorable pour mes projets futurs.</p> <p>La littérature pour moi sert à être en contacte avec les autres cultures et l'évaluation de la personnalité en ce qui concerne la culture.</p> <p>Enrichir le savoir, s'ouvrir sur l'autre</p> <p>Elle permet d'avoir assez de connaissance sur l'histoire de l'humanité et à travers les écrits on découvre les idées et les émotions qui ont marqués une époque précise.</p> <p>Pour que je puisse avoir une certaine connaissance littéraire à travers les</p>	<p>La littérature on peut le servir à travers l'ensemble des productions littéraires, en l'étudiant comme matière de base en collège et au lycée</p> <p>La littérature c'est l'histoire d'une nation, et deviens domaine, pour conserve à notre tradition et culture.</p>
--	---

romans.

La littérature contribue à l'établissement des connaissances individuelles dans plusieurs domaines de la vie.

La littérature c'est le reflet d'une société à une époque donnée.

La langue française sert à faire l'échange d'idée entre les gens, et puis cette langue est notre deuxième langue au Maroc.

A plusieurs choses, côté éducatif ça permet d'élargir les connaissances, et du côté finance ça permet à la personne qui a suivi cette branche de travailler dans le domaine qui le convient et pourquoi pas commencer à écrire.

Au Maroc je pense qu'elle sert seulement à travailler dans le domaine de l'enseignement

On peut pas préciser à quoi peut servir la littérature, car elle a pas mal de bénéfices sur nous.

Partager avec le récepteur (le lecteur)/la vision du monde des écrivains, leurs propres perceptions, s'ouvrir et s'enrichir de la diversité culturelle et artistique dans le monde.

Pour être un auteur ou un enseignant ou tout simplement pour avoir un niveau élevé en français.

Il sera plus facile de communiquer avec toutes les diapositives comme il est devenue la première langue au Maroc et les possibilités qui me remplissait l'esprit de la langue adoptée

La littérature est le point commun de toutes les nations. Chaque pays a une

littérature précise. De ce fait, connaître la littérature des autres, c'est connaître les autres et découvrir l'existence.

La littérature selon moi, c'est le bon choix pour approfondir notre savoir et d'enrichir notre vocabulaire aussi que c'est un moyen de connaître les cultures, les idéologies...

Elle peut faciliter la communication avec l'occident, c'est un moyen efficace.

La littérature sert moi beaucoup de chose par exemple: connaître la civilisation française, élargir notre savoir au domaine de la philosophie, la grammaire, la politique, la conjugaison.

Faciliter la communication avec d'autres personnes d'une identité différente et aussi pour les concours parce que la plus part des concours se passent en français

A plein de choses. Par exemple elle permet à l'étudiant de pouvoir s'approfondir dans le domaine de la littérature, chose qui fait qu'il peut bien comprendre un livre par exemple.

La littérature avant tout c'est une culture, plusieurs d'apprentissages, donc la littérature serve à améliorer le niveau

La littérature sert pour l'étudiant à découvrir beaucoup de choses et aussi élargir notre savoir culturel.

Pour accéder au travail comme professeur de la langue française

Elle peut servir à améliorer mes compétences linguistiques, et

analytiques en échantant facilement les avis et les idées avec les autres personnes.

Pour moi la littérature sert à connaître des informations au niveau des auteurs, l'époque où il vivait.

Pour moi la littérature c'est une source de plaisir qui m'offre l'occasion d'apprendre et d'avoir beaucoup d'habileté et de connaissance à propos des œuvres littéraires.

Selon moi la littérature peut m'aider à enrichir mon vocabulaire, développer mes compétences.

La littérature française comme sait tout le monde est si riche, elle sert d'abord à donner une image brillante sur l'origine du pays où appartient l'écrivain littéraire.

La littérature sert à la vie sociale en générale, car grâce à la littérature on va apprendre beaucoup de choses intéressantes dans notre vie.

La langue française c'est la littérature en générale.

La littérature enrichit la culture générale ainsi elle permet de mieux connaître les autres

A enrichir notre culture

La littérature sert à connaître une autre culture.

La littérature selon moi peut servir à la maîtrise de la langue française, à la préparation des romanciers, des poètes, des professeurs etc., et à l'ouverture sur d'autres cultures et traditions différentes.

Pour moi, la littérature me permet de

<p>comprendre ses différents mouvements</p> <p>D'avoir la culture française et d'imaginer avec la beauté de la littérature</p> <p>La littérature française sert à maîtriser la langue et améliorer mon savoir</p> <p>Pour moi la littérature libère l'homme, elle sert à voyager par les livres, elle illumine les idées, peut fonctionner comme un moyen de découvrir, pousse l'homme à réfléchir sur les problèmes existentielles, apprendre les trois savoir en général.</p> <p>La littérature selon moi à affranchir l'art, son histoire, ses catégories littérature, ses qualités, les pensées des différents poètes, écrivains, des auteurs qui ont de variétés de styles, de pensées, de point de vue...</p> <p>La littérature est un océan des mots, des règles, et d'art, apprendre des styles d'écriture, de phrases à travers les grands écrivains et poètes, et les peintres (tableaux) qui ont marqués la littérature française.</p> <p>D'une part la littérature me permet d'avoir une bonne communication avec l'autrui et d'autre part elle va me faciliter l'accès à beaucoup des postes qui se basent sur la langue française.</p>	
--	--

Tout enseignement/apprentissage, quel qu'il soit, doit essayer de répondre aux attentes des intéressés. Occulter ce fait, c'est risquer de passer



à côté d'un enseignement utile. C'est sur cette question que nous allons nous appesantir dans le sous-chapitre suivant.

## **2. Les attentes**

Dans la même section du questionnaire (section profil toujours), nous avons cherché à voir, d'après les étudiants, si les enseignements prodigués répondaient à leurs attentes. Du côté des départements de langue et littérature françaises de la Faculté des lettres Dhar El Mehraz et Saïs, la majorité des étudiants tranchent la question en affirmant que la plupart des professeurs répondent à leurs attentes. En outre, ils ne manquent pas de reconnaître les efforts de leurs professeurs. Quelques autres sont beaucoup plus sceptiques et disent que leurs attentes ne sont pas toujours satisfaites à cent pour cent, en mettant cela parfois sur le compte d'une insuffisance du temps qui est accordé au professeur ou sur le compte d'une certaine forme de carence qui proviendrait d'un enseignement qu'on pourrait presque qualifier d'incomplet. Les différentes réponses recueillies au sujet de la question «L'enseignement Littéraire dispensé par vos professeurs répond-il à vos attentes ?», nous permettent de conclure que les étudiants sont, dans une large mesure, satisfaits de la qualité de l'enseignement littéraire dispensé, mais il n'en reste pas moins que certains (28,6% et 13,3% de notre échantillon) considèrent que cet enseignement reste quelque peu aporétique. Pour donner une idée suffisante concernant l'évaluation que font les étudiants de la qualité de l'enseignement et du degré de satisfaction

qu'il leur procure, nous jugeons reproduire, dans ce qui suit, l'intégralité des réponses reçues.

<p><b>92 réponses (Dhar El Mehraz et Saïs)</b></p> <p>L'enseignement Littéraire dispensé par vos professeurs répond-il à vos attentes ?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Réponse</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Oui</td> <td>64,8%</td> </tr> <tr> <td>En partie</td> <td>28,6%</td> </tr> <tr> <td>Non</td> <td>4,4%</td> </tr> <tr> <td>Amplement</td> <td>2,2%</td> </tr> </tbody> </table>	Réponse	Pourcentage	Oui	64,8%	En partie	28,6%	Non	4,4%	Amplement	2,2%	<p><b>30 réponses (Al asria)</b></p> <p>L'enseignement littéraire dispensé par vos professeurs répond-il à vos attentes ?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Réponse</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Oui</td> <td>80,0%</td> </tr> <tr> <td>En partie</td> <td>13,3%</td> </tr> <tr> <td>Non</td> <td>6,7%</td> </tr> </tbody> </table>	Réponse	Pourcentage	Oui	80,0%	En partie	13,3%	Non	6,7%
Réponse	Pourcentage																		
Oui	64,8%																		
En partie	28,6%																		
Non	4,4%																		
Amplement	2,2%																		
Réponse	Pourcentage																		
Oui	80,0%																		
En partie	13,3%																		
Non	6,7%																		
<p><b>Essayer d'expliciter votre réponse. 56 réponses</b></p>	<p><b>Essayer d'expliciter Votre réponse. 24 réponses</b></p>																		
<p>Ils sont capables de circuler l'information, de nous mettre dans la bonne voie.</p> <p>On comprend beaucoup de chose de la littérature, la langue et la culture.</p> <p>Parce qu'ils nous offre tout ce qui peut nous aider à bien comprendre et apprendre cette littérature.</p> <p>Chaque science nous donne des connaissances variées et illimitées.</p> <p>On ne peut nier les efforts déployés par les professeurs pour nous transmettre non seulement le savoir mais aussi le savoir être et le savoir faire.</p> <p>A chaque fois que j'assiste à un cours, je prends des informations qui m'aide dans ma vie personnelle et professionnelle.</p> <p>Les professeurs font de leurs mieux pour nous transmettre l'information et nous aider à élargir nos savoirs.</p> <p>Les explications des professeurs sont très bénéfiques pour nous.</p>	<p>Parce que malgré l'enseignement qu'ils nous dispensent, il reste encore beaucoup de fossés à combler. Puis, le champ de l'enseignement est assez vague que l'on ne peut pas toujours être satisfait car l'apprentissage c'est pour la vie de tous les jours donc elle est infinie. (2)</p> <p>Oui c'est vrai parce que les professeurs travaillent d'une manière très pour évaluer le système de l'éducation.</p> <p>L'enseignement littéraire dispensé par nos professeurs sont enseignement meleoratifs a cause des moyennes des multimedia</p> <p>L'enseignement que nous acquit ici est basé sur l'importance de la littérature, son histoire, lecture des romans... Mais en même temps on a souffrire de l'absence de l'enseignement de la linguistique, les professeurs de les sciences de langages sont mal enseigné</p> <p>Je crois que avant de faire la littérature dans</p>																		

<p>Il est impossible d'assister à un professeur sans que tu adoptes de nouveau formation, c'est ça la littérature françaises.</p> <p>Les professeurs font leurs efforts pour que nous puissions avancer à savoir les activités annexes.</p> <p>Ils nous ont donné des analyses générales sur les œuvres littéraires.</p> <p>Il permet d'enrichir nos vocabulaires et nos connaissances en littérature française et à sa culture.</p> <p>L'enseignement littéraire dispensé par nos professeurs sont très utile, il nous aide beaucoup et nous facilite le travail grâce à leurs expériences du vaste domaine. Il les respecte beaucoup.</p> <p>On est pas dans la mesure d'étudier les divers civilisations</p> <p>Pour moi, l'enseignement dispensé par mes professeurs répond à mes attentes</p> <p>Car les professeurs je pense ils font toutes ses forces pour passer les informations correctes on peut trouver aussi des professeurs jeunes qui facilitent qui facilitent le travail et le rendent plus intéressant.</p> <p>Pour nous les étudiants, nous sommes un projet d'un chercheur, donc nous devons savoir tout ce qui concerne notre domaine la littérature et c'est impossible d'avoir tout d'après les professeurs.</p> <p>Parce qu'il y a des choses dont on ne parle pas dans un cours.</p> <p>Les cours dispensés par nos professeurs sont très importants et compréhensibles. Ils donnent à toute la classe de parler, et de répondre et poser la question sur des parties non comprises.</p> <p>Pour être claire et franche le professeur n'a pas un volume horaire suffisant pour mettre la lumière sur les différents points du cours d'une part et d'autre part l'étudiant doit être dynamique : il faut qu'il cherche un peu et s'il n'arrive pas à comprendre il peut consulter son professeur qui va sans doute l'orienter.</p> <p>Chaque professeur répond aux questions demandées.</p> <p>Parce que parfois je trouve que le cours ne</p>	<p>une langue il faut d'abord assimiler cette langue. Nous sommes tous des arabisants. On devait avoir une classe de préparation aux études littéraires</p> <p>Cela nous a permis d'approfondir nos connaissances et nous savons tellement de choses dans la littérature particulièrement africaine et française, maghrébine.</p> <p>Le programme dispensé par les profs est très riche et passionnant pour moi cela permet d'avoir la connaissance au niveau international même si le niveau est un peu élevé</p> <p>Oui, on a des grands professeurs qui font tout pour que l'étudiant soit content.</p> <p>Oui tous les professeurs a-t-il répondu dans tous les domaines de sa spécificité chacun a son propre choix de répondre exactement à votre questionnaire</p> <p>La littérature en partant d'étudier la langue ce qui est logique que le professeur aide les étudiants pour mieux comprendre parce que la littérature se comprend difficilement</p> <p>Les contenus littéraires que l'on nous transmet ont plus ou moins un sens puis qu'ils nous transmettent des nouvelles connaissances, des histoires sur la littérature française, africaine, maghrébine qu'on avait l'habitude d'entendre et qu'on ne connaissait pas, donc ça a un sens et aussi bénéfique dans notre vie professionnelle.</p> <p>Parce que la littérature donne beaucoup d'amplement dans tous les niveaux et de toutes les dimensions</p> <p>On enseigne la littérature au lycée dans les années de notre baccalauréat. Après je préfère la branche de ces études langue et littérature française.</p> <p>En quelques mots je peux dire que, parfois, la méthode par laquelle nous sommes enseignés, semble un peu difficile à comprendre.</p> <p>Vous savez que l'enseignement littéraire, il est toujours un rapport avec le professeur parce que le professeur celui qui enseigne la littérature pour cela il y a une relation très pertinente avec le professeur en général</p> <p>Car il nous fait savoir que sans</p>
---	--

<p>répond pas aux questions primordiales dont il doit vraiment répondre.</p> <p>Car l'enseignement c'est un action de transmettre ses connaissances à un élèves et le professeur qui donne ses informations à chaque étudiant(e).</p> <p>Car l'enseignement est bien pour souver les étudiants.</p> <p>Car les informations ne sont pas suffisantes</p> <p>En partie parce que à la base j'étais suis pour des études de communication.</p> <p>Ils nous dirigent vers le droit chemin pour acquérir une compréhension générale du cours.</p> <p>Il permet de rapprocher les contenus littéraires de plusieurs façons, à l'instar des approches textuelles, stylistiques et linguistiques.</p> <p>L'enseignant est incapable d'assurer à 100°/° de répondre à tous les attentes.</p> <p>C'est ce que j'ai fait.</p> <p>Selon moi le programme est compatible avec les étudiants et il est à la portée de tous, reste seulement à avoir le temps suffisant</p> <p>Parfois nous voulons pas se contenter de ce qui existe dans le programme mais nous aimerions recevoir plus d'informations, et on trouve ça dans l'enseignement de nos professeurs.</p> <p>Il y a certains profs qui répondent à mes attentes heureusement et d'autres qui ne le font pas. Je préfère que le cours soit plus concret pas juste plat</p> <p>La majorité des enseignants ont un très bon niveau de français et de la littérature et essayent le maximum possible de partager leurs connaissances avec leurs étudiants.</p> <p>L'enseignement littéraire dispensé par nos professeurs n'est pas complet, il faut que les étudiants cherche et d'élargir leur connaissances car le domaine littéraire est vaste.</p> <p>Les professeurs jouent un rôle primordial dans l'apprentissage de cette langue étrangère.</p>	<p>l'enseignement la société sera privée de sa liberté d'une part, il nous fait découvrir comment sont les autres, avant cet enseignement de l'autre part</p> <p>Mais sa dépend d'un professeur à l'autre puisque chacun à quelque chose qui le différencie par l'autre.</p> <p>Pour rebondir à cette question, ici a mauritanie on apprend la langue française depuis le 1er année fondamentale mais c'est peu.</p> <p>L'enseignement littéraire prend l'habilité de professeur qui considéré comme transmetteur des informations qui conserne la littérature et le guideur des étudiants pour étudié la littérature.</p> <p>A coup sûr, le professeur universitaire n'est qu'un guide et facilitateur, il oriente les étudiants, leur donne les points et es éléments nécessaires et aux étudiants de consulter les ouvrages et les références pour approfondir ce qui est leur dispensé du professeur. En bref, c'est une étude personnelle.</p> <p>Bien sûr, ça répond à mes attentes en tant que « espérant littéraire » même si j'en voulais plus.</p> <p>Nous avons étudié depuis S1 en S6 4 forme de littératures à avoir littérature africaine, maghrébine, française et mauritanienne. Je pense que l'enseignement littéraire dispensé par nos professeurs répond à nos attentes, car il met l'accent sur partie nécessaire de l'histoire.</p> <p>La langue française notemment le champ littéraire intersent à la société, ou une pas ou ucommunauté, mais avec le développement du siècle</p>
--	---

Il faut que les professeurs fassent leurs métiers d'une manière convenable et les étudiants encore.

Le professeur nous passe l'information d'une façon simple et compréhensible.

Eh bien! Les professeurs que j'ai eu sont tous compétents et arrivent quasi parfaitement à passer le message.

Oui le professeur répond à nos attentes parce qu'il est payé pour ça, donc c'est obliger.

L'enseignement littéraire m'a permis de découvrir le monde français à travers le système universitaire qui est tellement respecté par les professeurs.

Oui, effectivement, ce que les professeurs présentent nous incite à faire des recherches et à consulter les différentes sources.

Tout simplement d'une manière arbitraire.

On ne peut pas prendre tous. On est obligé de faire tant de recherches pour en dehors de ce que nous étudions chez les professeurs pour maîtriser la langue.

On parle d'abord du programme littéraire, c'est assez loin de nos cultures et orientations.

Notre professeurs essaient de donner le plus possible aux étudiants en tout ce qui concerne les études françaises.

Tous les professeurs font de leur mieux. Ils expliquent bien, aident les étudiants à bien maîtriser la langue.

Les professeurs de la littérature ne se contentent pas seulement du cours mais ils nous donnent des informations dans divers domaines.

Car on étudie tous ceux qui sont en rapport avec cette littérature

Avant mon inscription à la fac, je faisais de la lecture mais d'une façon aléatoire, or maintenant les profs m'ont mis sur les rails pour atteindre des objectifs bien déterminés.

Parce que à la base l'objectif était de faire des études en communication

Il y a des professeurs qui n'expliquent pas bien le cours même ils n'assistent pas.

<p>L'enseignement littéraire appris par les professeurs ne répond pas totalement aux attentes parce que de ma part je trouve que la connaissance littéraire est profonde, donc on ne peut pas tout apprendre, donc ce fruit ne répond pas à 100% à nos attentes, j'ajoute à cela le programme est figé, on se contente d'apprendre pour valider les modules et pas plus.</p> <p>Les professeurs qui expliquent leurs cours dont j'ai assisté sont meilleurs et instruits, ont des choses à dire (importante)</p> <p>Les étudiants n'ont pas le même niveau de base si on peut dire, le même bagage littéraire, et les professeurs ils ne peuvent pas nous donner tous, et bien sûr c'est à nous de chercher ailleurs.</p> <p>Parfois il y a des professeurs qui ne nous donnent pas assez d'explications et d'informations.</p>	
---	--

Nous pensons que pour mieux réfléchir sur leurs pratiques professorales, les professeurs ont besoin d'avoir une idée sur le positionnement des étudiants par rapport aux enseignements dispensés. C'est dans cet ordre d'idées, nous avons demandé aux étudiants si l'enseignement littéraire dispensé par leurs professeurs répondait à leurs attentes.

En effet, ils semblent majoritairement satisfaits, comme le représente le graphique en dessous. En leur demandant d'explicitier leur réponses, ceux qui disent être satisfaits de l'enseignement prodigué soulignent le plein engagement de leurs professeurs qui, selon eux, font du mieux qu'ils

peuvent : « les professeurs font du mieux qu'il peuvent pour nous transmettre l'information et nous aider à élargir nos savoir ».

D'autres étudiants, beaucoup plus avertis, constatent le caractère incomplet des enseignements qui serait dû à l'insuffisance du volume horaire accordé. Incomplet aussi parce que « les informations ne sont pas suffisantes ».

Certains sont conscients du fait que le professeur n'est là que pour faire office de « facilitateur d'apprentissages » : « A coup sûr, le professeur universitaire n'est qu'un guide et facilitateur, il oriente les étudiants, leur donne les points et les éléments nécessaires et aux étudiants de consulter les ouvrages et les références pour approfondir ce qui est leur dispensé du professeur. En bref c'est une étude personnelle ». Des réponses qui mettent donc le doigt sur le devoir d'investissement et d'implication de la part des étudiants, s'ils veulent s'améliorer et s'épanouir. Force est de souligner que certains étudiants, parce qu'ils ont un regard suffisamment critique vis-à-vis de l'enseignement reçu, ils croient aux vertus de l'autonomie de l'étudiant et à la participation active de celui-ci à son propre apprentissage. Autrement dit, ces étudiants tendent à être les acteurs de leur propre apprentissage.

La question de l'implication des étudiants dans leurs études ne doit pas être perdue de vue dans des sociétés où l'appât du gain semble être plus fort que tout : « l'enseignement littéraire appris par les professeurs ne répond pas totalement aux attentes parce que de ma part je trouve que la

connaissance littéraire est profonde, donc ce fruit ne répond pas à 100% à nos attentes, j'ajoute à cela le programme est figé, on se contente d'apprendre pour valider les modules et pas plus »<sup>179</sup>. Ce type d'étudiants n'apprennent pas pour acquérir un quelconque savoir, ce qui fait qu'il devient beaucoup plus difficile de les intéresser ou encore de les motiver.

Autres considérations importantes, c'est que la question de l'accessibilité des enseignements est remise au goût du jour par quelques étudiants. En effet, il y a eu des étudiants qui ont exprimé les difficultés qu'ils avaient à comprendre les cours dispensés. Ce qui montre, pour ces derniers, que leurs attentes sont loin d'être comblées en raison, non pas d'une incompetence des professeurs, mais de la faiblesse du niveau qui est le leur. Ce problème est plus sérieux chez les étudiants mauritaniens consultés : « je crois que avant de faire la littérature dans une langue il faut d'abord assimiler\* cette langue. Nous sommes tous des arabisants. On devait avoir une classe de préparation aux études littéraires ».

Cette situation pose non seulement un problème pour ces étudiants, mais aussi pour le corps professoral. Conséquemment, il devient difficile d'être parfaitement en phase avec le niveau et les attentes des étudiants, même si ces derniers ne remettent pas en cause la qualité des enseignements

---

<sup>179</sup> Cette attitude nous renvoie quelque peu à ce que Phillippe Meirieu appelle la régression infantile : « La régression infantile n'est pas du tout l'enfance. C'est le triomphe du « tout, tout de suite » : « Tes pulsions sont des ordres ! N'y résiste surtout pas ! N'y réfléchis même pas ! Surtout n'attends pas ! Ne t'interroge pas sur les conséquences, ne pense pas à moyen terme et, a fortiori, à long terme ! Si tu t'ennuies, si tu n'es pas accroché, séduit, scotché immédiatement, zappe ! » Ce message subliminal passe par tous les pores de notre société : « Tu veux, donc tu peux, donc tu dois. » Alors que nous devons apprendre en permanence à nos enfants et à nos élèves : « Tu peux, mais réfléchis avant de passer à l'acte. » Phillippe Meirieu, Pierre Frackowiak, *L'éducation peut-elle être au cœur d'un projet de société*, éditions de l'Aube 2009. p.34.



dispensés. S'agissant justement de la qualité, reprenons ici les propos d'un étudiant qui avoue que : « le programme dispensé par les profs est très riche et passionnant pour moi cela permet d'avoir la connaissance au niveau international même si le niveau est un peu élevé ».

Jusque-là, nous n'avons fait que soulever des questions et c'est ce que nous allons continuer de faire en nous focalisant maintenant sur la question du cloisonnement ou compartimentage des champs disciplinaires.

### **3. Le Cloisonnement des champs disciplinaire**

Dans le supérieur, le système de compensation doit faire l'objet d'une étude critique. Comment un 14 peut-il rattraper un six ? Cependant, cela devient une stratégie adoptée par les étudiants pour ne plus redoubler. Cet effet pervers fait que les étudiants se contentent du peu au lieu de chercher à exceller dans toutes les disciplines qu'on leur enseigne à l'université. Dans ce sens, s'ils ont un rapport très négatif à l'endroit d'une discipline, le système leur permet justement de continuer à nourrir cette attitude vis-à-vis d'une telle discipline. La question n'étant pas de savoir s'il y a un moyen de pallier le problème, mais de faire en sorte que cela ne nourrisse pas chez les étudiants des comportements ou des attitudes qui vont à l'encontre de l'efficacité de certains enseignements qui leur sont dispensés.

La possibilité de compensation des modules pousse certains étudiants, qui avaient une attitude négative à l'endroit d'une matière, à garder cette attitude à partir de l'instant où ils savent qu'ils ont juste besoin de 14 dans un module pour compenser un 6 obtenu dans un autre.

«La dimension fantasmatique » dont un cours est porteur chez un tel étudiant se fera au détriment d'un autre cours qui est moins apprécié parce qu'il ne plait pas à l'étudiant. Le désir de se surpasser ou de se mettre à niveau peut aussi être perdu de vue dès l'instant où l'étudiant se convainc du fait que même s'il a un six dans telle matière, il pourra avoir un 14 dans une autre matière et le tour serait joué.

Nous connaissons tous, en tout cas pour ceux qui ont été à l'université, qu'il y a des matières qu'on apprécie grâce à la personne aimable du professeur et d'autres que l'on aime moins ou que l'on aime pas du tout parce que nous avons jamais compris à quoi elles pourraient bien nous être utiles. Dans ce sens, les étudiants tentent toujours de fuir certains cours qui sont comme des fardeaux.<sup>180</sup>

Cette situation ne permet pas de lutter contre un certain cloisonnement entre les champs disciplinaires dans le supérieur. Cela contribuerait plutôt à exacerber certaines mauvaises habitudes chez les étudiants. C'est pour cette raison que nous avons cherché à voir si les

---

<sup>180</sup> On doit comprendre que « Le savoir, lui non plus, n'offre pas que des côtés « positifs » : il existe « des dégoûts de savoir » et des aversions tenaces, inscrites ou ancrées au cours de la scolarité, envers telle ou telle « matière »... Cf : J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir, Elaborations théoriques et cliniques*, Editions universitaires, Brégédis, 1989. p.158.

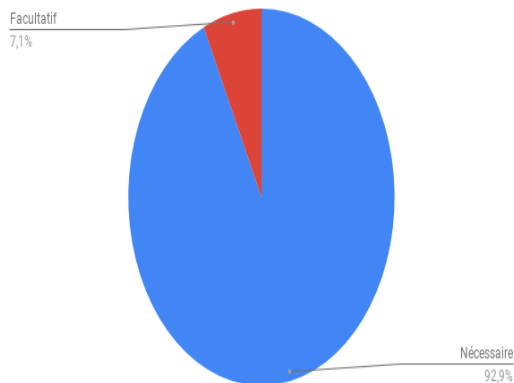
étudiants ne vont pas jusque dans leur représentation établir une césure entre langue et littérature. Malgré l'attitude des étudiants que nous avons décrite ci-haut, ils réalisent bien qu'entre langue et littérature, il n'y a pas de coupure possible mais interrelation, interdépendance.<sup>181</sup> Ci-dessous se trouvent consignées toutes leurs réponses des étudiants collectées via le questionnaire.

---

181 Puisque comme l'affirme Evelyne Rosen et Claus Reinhardt dans *Le point sur le cadre européen commun de régence pour les langues, CLE International, Paris, 2010* : « Centrale pour l'apprenant de langue, la compétence linguistique se décline en composante lexicale, grammaticale, phonologique, et orthographique : connaître une langue, c'est savoir des mots, des expressions et leurs sens, être capable de les réunir en des phrases correctes, percevoir et produire des combinaisons de sons de cette langue et d'écrire selon les préceptes orthographiques en vigueur. » p. 38 Or, sans cette compétence il est impossible de lire et de comprendre une œuvre littéraire. « Pratique hautement culturelle, la littérature entretient avec la langue des rapports si puissants que le lien qui les unit est d'une évidence aveuglante. Travail dans la langue, la littérature est aussi travail de la langue et sur la langue. L'intimité des domaines est telle que d'aucuns distinguent la littérature des autres pratiques langagières par la force de cette solidarité. Les déclarations d'écrivains (que l'on songe à Hugo, à Flaubert, à Mallarmé...) qui revendiquent ce rapport très étroit sont constantes. Les linguistes, pour leur part, ne sont pas en reste et construisent volontiers la relation dans l'autre sens, soutenant facilement qu'il n'y a de bon linguiste qui ne soit aussi un bon (connaisseur du) littéraire. Le couple tient ainsi par ses deux membres et la relation qui les unit est quasi organique. Si P. Clarac, représentant notable de la configuration ancienne jusque dans la décennie 1960/70, auteur de manuels scolaires, Inspecteur Général, y est attaché, les linguistes rénovateurs le sont tout autant : le même Roland Barthes, qui bataille sans concession contre l'ancienne critique littéraire, promeut dans « Le degré zéro de l'écriture » la linguistique hjelmslevienne. » Voir : Jean-François Halté, « Le français entre rénovation et reconfiguration », in *Pratiques*, 137-138 | 2008, p.33.

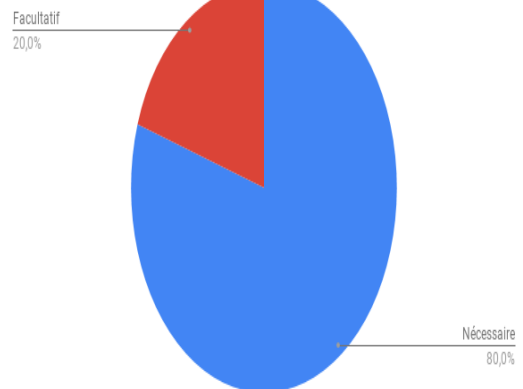
### 85 réponses

Quel lien faites-vous entre langue littérature ?



### 25 réponses

Quel lien faites-vous entre langue littérature ?



**Si vous avez une réponse plus précise qui n'entre pas dans cette grille de lecture et qui donne une idée précise du lien que vous faites entre les deux, n'hésitez pas à la noter en quelques lignes ci-dessous: 22 réponses**

**Si vous avez une réponse plus précise qui n'entre pas dans cette grille de lecture et qui donne une idée précise du lien que vous faites entre les deux, n'hésitez pas à la noter en quelques lignes ci-dessous: 10 réponses**

Oui facultatif, car la littérature me permet de connaître énormément de choses et avoir un esprit ouvert sur d'autres cultures, malgré ma difficulté de la langue secondaire, acquise.

Pour moi, la littérature est inhérente à la langue, il y a une relation dialectique entre les deux, car on ne peut pas assimiler la littérature sans avoir maîtrisé les notions nécessaires de la langue.

La perfection de la langue est nécessaire pour la compréhension et l'interprétation des textes littéraires.

Avant de commencer l'étude de la littérature il faut bien comprendre la langue concernée

Ce nécessaire au niveau de étudiant pour mieux apprendre

C'est nécessaire puisque sa entre dans le cadre de l'apprentissage tout ce que l'on apprend et qui peut nous servir est nécessaire et aussi un atout et facultative puis ont apprend la langue littéraire plus ou moins élevée qui n'est pas fondamental

Aujourd'hui par rapport les études de la littérature ils donne un nouvelle vision du monde.

<p>Les outils linguistiques nous permettent de mieux analyser et interpréter le texte littéraire.</p>	<p>Je pense que connaître diverses langues nous permet de s'ouvrir au monde.</p>
<p>La langue est le moyen qu'utilisent les écrivains, les littéraires pour exprimer leurs idées.</p>	<p>Ce que on peut dire que la langue est un nécessaire quelque soit français ou d'autres langues</p>
<p>La langue joue un rôle nécessaire pour la littérature, elle est la base de compréhension. Elle sert à déchiffrer les grands titres et facilite la compréhension autrement dit elle est la clé du succès.</p>	<p>Je vais commencer par dire que ; j'ai déjà donné une réponse. Mais pour préciser la nécessité d'étudier la littérature/ Mais, il faut de la cour de langue.</p>
<p>Puisque à travers la langue nous pouvons apercevoir la littérature</p>	<p>Pour ce que ne peut pas comprendre la littérature sans la langue.</p>
<p>La langue et la littérature sont deux choses complémentaires, car elles sont faites pour les êtres et riche en plus.</p>	<p>Entre la langue et la littérature, il y a un lien nécessaire car la littérature met en exergue la beauté de la langue.</p>
<p>Pour apprendre la langue et pour comprendre la littérature.</p>	<p>Le différent entre la littérature et la langue c'est différent, le littéraire c'est l'histoire et la langue le didactique</p>
<p>La langue pour apprendre et la littérature pour comprendre.</p>	
<p>C'est à travers la langue qu'on étudie la littérature.</p>	
<p>Il ne pourrait exister de littérature sans langue.</p>	
<p>Il y a une relation nécessaire d'interdépendance et de complémentarité entre la littérature et la langue du moment qu'on peut comprendre le concept de la littérature sans la maîtrise des éléments nécessaires de la langue.</p>	
<p>La langue et la littérature ont un lien très étroit.</p>	
<p>La relation entre les deux est obligatoire, chacun demande l'existence de l'autre, la langue est un moyen pour bien assimiler la littérature.</p>	

<p>Aucun commentaire vraiment mais pour moi c'est nécessaire.</p> <p>La littérature est considéré</p> <p>La langue n'est pas nécessairement la littérature, la langue c'est un projet social sert a beaucoup de projets et de missions.</p> <p>Pour bien connaître la langue d'une peupularité il faut bien connaitre leurs pensés et idées c'est ce qui fait de la littérature un stade important.</p> <p>La langue est un ensemble des règles à respecter pour la bien maitriser et ça va m'aider dans n'importe quel domaine.</p> <p>Le lien que je fais entre langue et littérature est très solide et très serré, la littérature sans langue n'est rien car la langue est un outil qui aident les auteurs à s'exprimer par son bagage lexical, grammatical, orthographique, de la conjugaison.</p> <p>Sans langue ont ne pourrait pas comprendre. Il faut de la base pour lire et comprendre, et par la suite c'est grâce à la lecture qu'on va avoir un bagage littéraire qui nous aidera dans nos études et la vie quotidienne</p>	
---	--

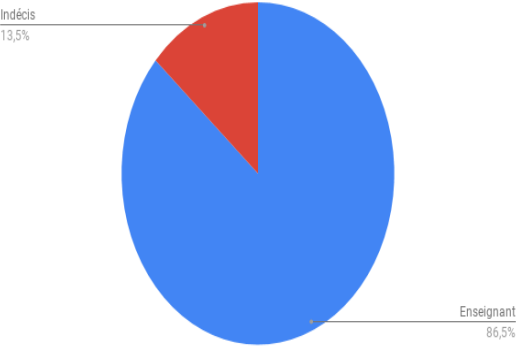
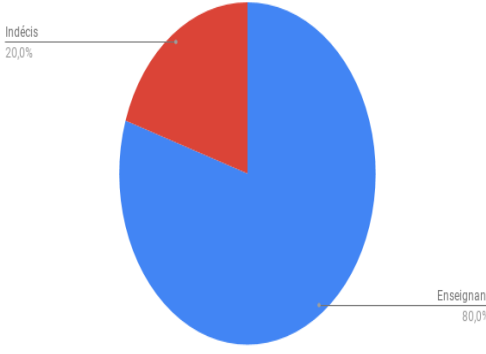
Toujours dans une logique de progression dans le questionnaire élaboré, nous avons interrogé les étudiants pour savoir quel lien ils font entre langue et littérature. Sans surprise, car la quasi-totalité des interrogés ont renseigné le questionnaire en expliquant le fait que le lien entre langue

et littérature est un lien nécessaire. Les deux ( langue et littérature) doivent être vues dans une dynamique de complémentarité.

C'est, en effet, ce que dit en substance cet étudiant : « Pour moi la littérature est inhérente à la langue, il n'y a une relation dialectique entre les deux, car on ne peut pas assimiler la littérature sans avoir maîtrisé les notions nécessaires de la langue ». Parce qu' « avant de commencé\* l'étude de la littérature il faut bien comprendre la langue consernée\* » souligne un autre étudiant.

#### **4. Une vocation en perspective**

Dans les Facultés de langue et de littérature françaises, les professeurs forment des communicateurs. Il s'agit d'étudiants qui sont destinés à devenir des enseignants, des journalistes, etc. Certains étudiants concernés par la question du choix de carrière post-étude sont encore indécis, ils n'ont pas encore une vision assez claire de ce qu'ils veulent faire après leurs études. Ces étudiants ont besoin d'être guidés, d'être orientés. Autrement dit, les réponses de nos répondants nous autorisent à dire que l'orientation au niveau du supérieur est quasi-absente. Cela amène les étudiants à opérer des choix , sans les étudier, ni pouvoir anticiper les conséquences qui en découleraient. D'où la nécessité d'asseoir des cellules d'orientation afin d'accompagner, comme il se doit, les nouveaux bacheliers au niveau de leur choix. Cela réduirait, à notre sens, le taux de déperdition.

<p><b>74 réponses</b></p> <p>Qu'est-ce que vous projetez de faire plus tard ?</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Catégorie</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Enseignant</td> <td>86,5%</td> </tr> <tr> <td>Indécis</td> <td>13,5%</td> </tr> </tbody> </table>	Catégorie	Pourcentage	Enseignant	86,5%	Indécis	13,5%	<p><b>20 réponses</b></p> <p>Qu'est-ce que vous projetez de faire plus tard ?</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Catégorie</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Enseignant</td> <td>80,0%</td> </tr> <tr> <td>Indécis</td> <td>20,0%</td> </tr> </tbody> </table>	Catégorie	Pourcentage	Enseignant	80,0%	Indécis	20,0%
Catégorie	Pourcentage												
Enseignant	86,5%												
Indécis	13,5%												
Catégorie	Pourcentage												
Enseignant	80,0%												
Indécis	20,0%												
<p><b>Expliquez-nous pourquoi. 65 réponses</b></p>	<p><b>Expliquez-nous pourquoi. 27 réponses</b></p>												
<p>Je veux bien accéder au domaine de l'enseignement parce que c'est le métier où je peux avancer mes capacités.</p> <p>Le fait d'échanger les informations littéraires est un plaisir pour moi.</p> <p>J'ai d'autres objectifs dans la vie.</p> <p>J'aime enseigner la langue française aux gens.</p> <p>J'aimerais devenir enseignant du moment où ce métier me plaît énormément. En dépit de ses difficultés, je l'adore depuis mon bas âge.</p> <p>J'ai l'envie d'être une professeur au futur pour que je puisse transformé les informations que j'ai appris à mes chers professeurs avec ma propre façon.</p> <p>Car l'enseignement est un métier noble, du moment où nous transmettons un savoir avec les autres.</p> <p>Je suis déjà infirmière.</p> <p>Il faut que contribu moi même dans la transmission du savoir littéraire.</p> <p>Je vais continuer à rechercher et à</p>	<p>Parce que chaque chose a son temps. L'essentiel pour nous c'est d'apprendre. Ainsi à force de s'époumer contre le vent, on arrivera à notre destination qui nous ait propre. (2)</p> <p>Parce que je trouve que l'enseignement est un métier très utile. Par laquel, je peut aider les autres.</p> <p>Parce que nous avons pas la capacité d'enseigner à cause de notre niveau. On a un problème ici dans le département de la langue française de sortir des compétants.</p> <p>L'orsque j'aime l'enseignement surtout en langue française</p> <p>Parce que l'enseignement chez moi c'est le plus didactique a tous les domaines de l'apprentissage et plus importants</p> <p>Être enseignant de la langue français était la métié que j'aimerait faire</p> <p>Parce que en Afrique il y a peu de personnes qui arrivent à réaliser leurs rêves. Donc il faut obtenir tes</p>												



approfondir mes connaissances, je vais rester avec ma situation, des études	diplômes d'abord et attendre le destin.
Préparer son doctorat en français pour changer du statut- si c'est possible-.	Je suis très motivé de ce que je fasse dans n'importe quel domaine, l'on souhaite travailler dans les organismes internationaux
Etre professeure c'est mon rêve depuis ma tendre enfance et surtout professeure universitaire.	Parce que je pense que notre pays a besoin de la langue française pour mieux coopérer avec l'extérieur et plus particulièrement la France.
Parce que j'aime enseigner les personnes et j'adore partager mes informations avec les autres.	Par exemple, je veux continuer mes études
J'aime le métier d'enseignement	Je valais être un militaire, mais aussi ça c'est un peu difficile dans quelques sortes.
Car j'ai fait mes études pour le savoir avant tous et aussi pour avoir du travaille afin d'améliorer ma situation financière.	Parce que la chose qu'on très frapper au niveaux de littéraire c'est l'enseignemen, en tant que littéraire nous qui ont bien sa méthode
Rien juste m'améliorer et avoir un niveau.	Parce que les littératures moi je remarque le enseignement, pour être en professeur en littéraires faut du si tu termi le étudier licences littéraires
Parce que je veux donner tout ce que j'ai appris dans mes études que ca soit lycée...	Puisque l'enseignement est un métier, car enseigner c'est aussi acquérir des nouvelles connaissances et expériences et aussi transmettre le savoir et le savoir aux enfants, étudiant peut être un atout pour tout individu
Je souhaite après l'apprend du license au littérature française qui facilite le développement vers l'Europe ou une pays francophone pour continuer mes études du master ou d'être un enseignant du langue française dans ne centre culturelle.	Parce que étude premier commence par enseignant. Celui qui donne le premier consence dans la vie
J'aimerai bien enseignant la langue française et de partage tout le savoir de vivre à travers un enseignement plus ameliorer que cela	Comme je suis en littérature je suis obligé d'être enseignant ou un professeur rien d'autre que ça.
Parce qu'on ne peut prédire l'avenir. Que sera, sera.	Je ne suis pas en mesure de répondre à cette question pour
Parce que j'aime toujours partager les connaissances avec les autres et je trouve du plaisir à transformer les informations et puis l'enseignement est un métier noble ; En effet enseignant et étudiant les deux sont	

des parties prenantes sans lesquelles les fonctions d'apprentissage et de formation ne peuvent pas arriver à leur sommet.	l'instant
Je veux un projet personnel car j'aime pas la discipline.	Parce que mon domaine actuellement. Je tombe dans la faculté des lettres et des sciences humaines pour cela je crois que mon avenir sera devenir un enseignant
C'est après qu'on fini	Car, enseignant est la source de savoir, il est aussi une fonction dans laquelle tu aura un peu de liberté
Je n'ai aucune explication pertinente, mais je n'ai pas encore décidé.	Au début lorsque j'ai été à l'école fondamentale et même au collège. J'ai envie toujours de devenir un enseignant au futur. Parce que, je songe toujours d'être.
Je suis fonctionnaire. J'ai choisi la littérature pour maîtriser ma langue française.	Parce que être un enseignant de la langue française c'est pas facile du tout.
Pour garantir mon avenir	Pour transmet de connaissance et pour nourrit l'esprit de ce qui ne connait pas pour éclairé.
Indécis parce que mis à part l'enseignement, je ne vois d'autres métiers praticables avec un diplôme de littérature ou langue	Je préfère, j'espère avoir un doctorat en linguistique pour bien étudier la comparaison entre les langues, tout en restant attaché à la littérature.
Je choisis l'enseignement, mais au Maroc rien n'est garantie, on espère le bien.	Parce que l'éducation est à la base de toute chose et le développement en particulier. Et parce que je ne veux pas quitter l'atmosphère éducative.
Vu la situation actuelle de l'enseignement du français, il est bon de partager ce savoir avec les autres pour contribuer à l'amélioration du niveau des étudiants. L'enseignement permet d'avoir un contact direct avec les élèves afin de préciser la problématique.	J'ai l'ambition d'être un professeur ou maître de conférence plutôt qui a habilité à dirigé des recherches et animer des conférences nationales et également internationales.
Je voulais être enseignante le plus tard possible pour que je puisse avoir un budget.	Parce que c'est mon désir depuis que j'étais petit et j'ai combattu pour cette profession que ce soit le
Je souhaite obtenir ma licence et puis je vais passer les concours qui concernent l'enseignement.	
Car cette langue est la plus utilisable dans notre pays.	
Enseignant et voir même plus que ça, ce qui m'intéresse le plus c'est d'élargir mes rêves et arriver à point dont j'ai toujours souhaiter faire voir	

<p>écrire, étudier profondément des choses, chercher des causes qui nous ont fait vivre dans cette conséquence.</p> <p>Le travail au sein de l'état est une porte de sortie.</p> <p>A chaque fois que je pense à ça je trouve que j'ai pas un désir fixe, pour le moment je suis perplexe.</p> <p>Des métiers où je peux partager avec les gens mon savoir, mes capacités et ma passion et ma fascination que j'ai envers la langue française.</p> <p>J'aimerais bien accéder à l'école du journalisme après avoir eu ma licence et même l'école de traduction me tente beaucoup.</p> <p>Je ne trouve pas le travail approprié pour moi par mes qualifications et périphérique actuellement</p> <p>Notre formation académique nous permet de faire les métiers d'enseignement. Nous avons fait des études qui seront enseignées plus tard.</p> <p>Car l'enseignement public plus précisément que privé nécessite des jeunes qui veulent travailler leur pays, pays et aident les élèves pour qu'ils auront une base c'est pour cela que je choisis l'enseignement.</p> <p>J'aime énormément l'enseignement, parce que tout simplement il offre la possibilité d'être avec les élèves.</p> <p>Pour réaliser mon rêve premièrement et pour mes parents être fier de moi et c'est ça simplement le but de chaque étudiant.</p> <p>Dès que je maîtrise la langue française je dois projeter de faire enseignant parce que j'aime beaucoup</p>	<p>niveau</p>
---	---------------

la langue française et plus la maîtrise.

J'aime bien enseigner des élèves du primaire et j'ai déjà une modeste expérience dans ce domaine d'enseignement.

Bon! en général la littérature française prépare souvent l'étudiant à entrer dans le métier d'enseignant. Bien sûr il y a d'autres débouchés mais mon choix est fait.

J'ai pas une idée précise donc c'est indécis

J'aime bcp le domaine de l'enseignement. C'est pourquoi lorsque j'ai fini mes études je fais l'INSSE

C'est mon rêve dès mon enfance

C'est un domaine qui nous aide à élargir les attentes des futures générations et à les inciter à acquérir les méthodes de recherche et d'analyse.

Sans aucun doute, chacun de nous veut améliorer et dépasser ces études et devenir quelque chose, donc pour j'ai choisi enseignant parce que je l'aime et il est plus proche de mon étude.

Dans notre carrière il y a pas de chance de faire une autre fonction que l'enseignant.

Mon rêve est déjà de devenir une enseignante

Un interprète traducteur à haut niveau c.à.d. au niveau international. La langue c'est si riche et devient plus intéressante quand elle s'échange avec d'autres cultures.

Dès mon enfance, mon rêve était d'être un enseignant en public, après le défi d'apprendre la langue française

est très présent pour moi. ça ce que me motive de suivre mes études dans la faculté, filière Etudes Françaises.

J'aime être enseignante en langue française.

J'aimerais bien m'engager à un métier qui me permet l'utilisation de mon savoir

Car j'aime tout ce qui est en rapport avec le métier de prof et surtout professeur universitaire

La langue française est l'une des matières les plus importantes dans notre communauté

Mon premier objectif est d'enseigner le français, mais je peux exercer d'autres métiers liés au français comme guide touristique ou traducteur interprète.

Parce qu'avec un diplôme en littérature ou en linguistique, j'ai réfléchi à un métier que je puisse faire à part l'enseignement bien sûr.

Parce que j'aime donner les informations aux autres

Dans le futur proche si Dieu le veut, je me base sur l'enseignement parce que c'est le seul moyen pour la connaissance humaine, c'est le développement du pays, et c'est encore plus un métier de haute qualité

Je projette de continuer mes hautes études pour partager mes connaissances avec les autres, les aider.

A vrai dire, j'aime partager le savoir, enseigner et informer, faire aimer la langue à d'autres qui détestent cette langue et qui trouvent que c'est difficile, mais la réalité c'est que j'ai une

<p>volonté et qui veut réussir, il arrivera, il nous suffit juste de travailler.</p> <p>Dans notre pays il n'y a pas d'autre choix et d'autre projets à faire. L'enseignement reste le but presque de tous les étudiants</p>	
--	--

Toutes ces questions que nous venons de voir rentrent dans la section profilage des étudiants enquêtés. A ce niveau, la question se rapportant au projet d'avenir des étudiants demeure plus significative.

Quand nous leur avons demandé ce qu'ils projettent de faire plus tard, plus de 80% des étudiants disent vouloir devenir des enseignants ou des professeurs universitaires.

Certains fondent leurs arguments sur un certain amour de la langue et de la profession d'enseignant. L'enseignement est vu comme « un métier noble » et gratifiant même si d'autres ont une ambition plus grande. En effet, certains de nos répondants veulent poursuivre leurs études dans le dessein de décrocher un doctorat en vue de devenir de futurs professeurs universitaires.

La profession d'enseignant est même vue parfois comme seul débouché : « dans notre carrière il y a pas de chance de faire une autre fonction que l'enseignant » ou encore « comme je suis en littérature je suis obligé d'être enseignant ou un professeur rien d'autre que ça ».

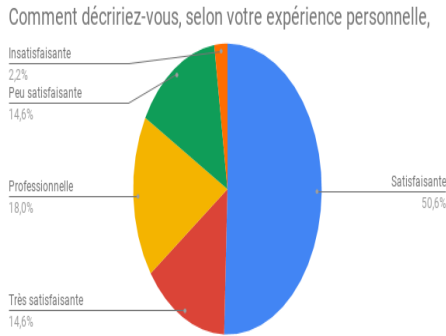
Il semble y avoir là une certaine forme de fatalité. L'apprentissage de la littérature ne donnerait accès qu'à un seul type de travail. Cependant, d'autres savent qu'ils ont peut-être la possibilité d'intégrer une école de journalisme ou de devenir des traducteurs ou des interprètes.

Certains sont encore indécis et ont, sans doute, besoin d'être plus « encadrer ». Cette indécision peut-être due à un manque de confiance en leur capacité. Par conséquent, ils se demandent peut-être s'ils auront un jour le niveau requis pour prendre en charge une classe et dispenser un cours dans les règles de l'art.

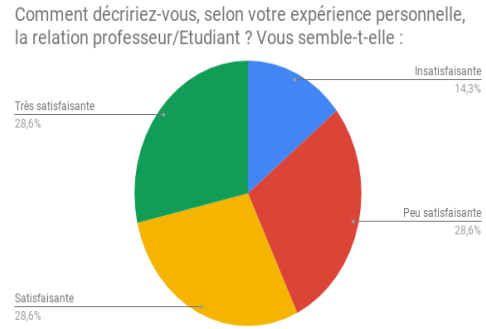
## **5. Cadre relationnel**

Tout projet éducatif fait appel à un collectif d'enseignants et d'apprenants. Pour faire aboutir ce projet, les acteurs concernés doivent travailler en synergie. En effet, une prise de conscience du travail collectif demeure une nécessité : sans entente, sans compromis... il sera difficile de réaliser les objectifs fixés. Ainsi avons- nous cherché à voir qu'elle était la relation entre professeur et étudiants et comment elle est décrite par les étudiants.

**90 réponses**



**28 réponses**



**Justifiez votre réponse, si possible, en disant le pourquoi. 62 réponses**

Je les trouve très aimables, serviables.

Les professeurs aident les étudiants à mieux comprendre les contenus des cours.

Les professeurs essayent de fournir un grand effort pour faciliter la tâche sur les étudiants.

Les professeurs encouragent les étudiants.

Il y a toujours un respect mutuel entre les professeurs et les étudiants. Chacun sa place respectable.

La relation est satisfaisante car les professeurs sont toujours disponibles et ils n'hésitent pas à nous soutenir à nous donner de précieux conseils.

J'ai une relation avec le professeur dans le cadre de respect, c'est juste il nous donne les cours, il nous explique, il nous aide par les œuvres littéraires nécessaires.

La relation entre professeur/étudiant est très

**Justifiez votre réponse, si possible, en disant le pourquoi. 24 réponses**

Nos professeurs sont non seulement nos frères et sœurs mais aussi ils jouent le rôle des parents. Pour nous ils sont une deuxième école après le foyer. Notre relation est vitale. (2)

Parce que le professeur actuellement n'est pas satisfait par le niveau des étudiants, ils sont faibles.

Parfois il y aura un problème entre le professeur et l'étudiant dans la domaine des notes que donne le professeur et les sujets qu'il pose

L'orsque la relation entre nous et nôtre professeur c'est une relation qui est intéressante.

Parce que est une contrat didactique entre l'élève et professeur

Parce que la plus part des professeurs ne respectent pas les étudiants

Ils sont très actifs dans ce qu'ils font, ils nous offrent toutes les connaissances qu'ils ont acquis.

Il n'y a pas une très bonne relation entre les professeurs et les étudiants

Je pense que la relation entre les profs et les étudiants reste une relation de



satisfaisante à mesure que les professeurs ne laissent aucune matière pour nous transmettre le message et les étudiants ont un bon sens attentif.	savoir.
Les professeurs n'hésitent pas à nous donner les informations nécessaires pour notre apprentissage (même en dehors des cours). Les profs sont très coopérants.	Selon votre expérience personnelle la relation entre le professeur et étudiant très satisfaisante car sont complémentaire
Le professeur explique un cours, et l'étudiant doit l'adopter.	Les relations entre les professeurs et étudiant ce que les professeurs aide des étudiants avec étudie parce que la littérature difficile
Les professeurs Les professeurs prennent par la main l'étudiant et ils l'aident à être développer.	Je suis satisfaite puisque faire cette tâche nous encourage, nous motive, car peut être un exemple pour nous et autres
Parce que, en filière, nos professeurs nous dirigent amicalement.	La relation entre les études et les professeurs est un peu satisfaisante. Selon les professeurs et leur caractéristique sont pas les même.
Chacun respecte ses responsabilités, mais n'empêche pas d'avoir des relations fraternelles.	Certains de nos professeurs sont un proche des étudiants, ce qui leur permet de comprendre notre situation, ce qui n'est pas le cas avec d'autres professeurs.
Chacun a sa profession	Pour mon avis je constate beaucoup de choses qu'ils ont fait les professeurs en général pas satisfaisantes pour les étudiants.
Elle est satisfaisante vu que, pour moi, chacun de nous a fait son travail	Car quelle qu'en soit la réaction d'un professeur face à l'étudiant c'est dans le but de lui faire apprendre.
Car chaque professeur a sa méthode et sa manière d'enseigner	J'ai choisi satisfaisante ; puisqu'ils font leur travail en cas générale dans notre département ; même si y a des exceptions.
Ils sont capable d'être première chose en face de plus de 100 étudiant sans stresse avec une simplicité du passément d'info. En plus ils respectent toutes les séances par contre au étude du lycée et toujours à l'heure.	Je suis très satisfé d'enseigner la langue française, car je l'aie beaucoup.
D'après mon expérience personnelle, ma relation avec les professeurs est satisfaisante car il	Le professeur dans une métier explique devant plusieurs étudiants le contenu de cours et oriente les étudiants pour allaient rechercher à ce

<p>y a de respect, du courage d'après le prof</p> <p>Parce que les profs ne rentre pas dans une relation, contacte pas ses étudiants, ça reste vas en les deux</p> <p>Je pense que dans toutes choses que ce soit enseignement ou autre le reste avant tous. Et, je peux dire que dans notre classe les étudiants et les professeurs s'entendent bien, car ils sont respectés.</p> <p>Sincèrement, je me sens satisfaite de tous les professeurs qui m'ont enseigné jusqu'à maintenant.</p> <p>Le manque de communication.</p> <p>Car les professeurs nous aide pour mener bien le travail</p> <p>Parce que la plupart des cours sont compréhensibles.</p> <p>Le professeur dirige l'étudiant, celui-ci tremble en tant que chercheur universelle.</p> <p>Il a été constaté que la relation professeur/étudiant se dégrade du moment que chaque côté a oublié son rôle. Il suffit de voir les grèves des étudiants professeurs et le problème de l'Etat qui ignore ce secteur vital.</p> <p>Par exemple, si l'étudiant à besoin d'un oeuvre ou des références sur un sujet, que ce soit un sujet de PFE ou d'un exposé, le seul moyen d'avoir ces documents c'est l'internet.</p> <p>On est très proche à nos profs car ils sont très serviabes et gentilles</p> <p>Il y a des professeurs qui sont très proches des étudiants et il y a d'autre qui ne l'ont pas.</p>	<p>qui complète ce contenu de cour.</p> <p>Elle est satisfaisante car les étudiants accordent une grande importance aux professeurs.</p> <p>C'est important parce que ça facilite la tâche à l'étudiant en formation « c'est le carrefour du monde intellectuel »</p> <p>D'abord la majorité écrasante des étudiants sont orientés au département de lettres par leurs convictions, ils ne savent même pas construire une phrase correcte et les professeurs n'ont pas le temps ni la volonté d'exprimer et orienter les étudiants.</p> <p>Etude française c'est en peut difficile et le différent d'enseignement et manière transforme les idées.</p>
--	--

ça reste vague car chacun et comment il va interpréter les choses mais sinon et à ma manière de voir les choses, je vois que le prof fait de son mieux pour nous transmettre le message voulu.

Presque tous les professeurs sont à notre écoute et répondent à nos questions, sur le plan professionnel.

Du moment que les professeurs sont toujours disponibles et partagent leurs savoirs avec sincérité avec les étudiants. Ils encouragent les étudiants.

On a la chance à Dhar El Mehrz d'avoir des profs aussi compréhensifs, aussi motivés et qui sont toujours prêts à nous aider. Ce qui me gêne peut être c'est le comportement de certains d'eux qui nous traitent comme des élèves.

Car il n'y a pas de communication et de coopération entre les deux

La relation professeur/étudiant est satisfaisante, puisque le professeur transmet un savoir et une connaissance et l'étudiant les reçoit correctement.

La relation entre le professeur et les étudiants doit restée professionnelle pour que tous les étudiants auront la même chance dans l'examen ainsi que dans le concours de Master;

Il s'agit d'une relation, basée sur le respect.

Il y a plusieurs professeurs.

La relation entre professeur et

étudiant doit être professionnelle et une relation sérieuse

Je ne peux pas donner une justification parce que j'ai jamais essayé de contacter un professeur

Oui c'est professionnelle car actuellement le prof fait son métier et il part y a pas un contacte comme avant. Hélas

A mon avis parce que l'étudiant doit toujours en contact avec leur professeurs, mais l'étudiant reste toujours en peur envers son prof.

Parce que la pédagogie est beaucoup développée que précédemment.

Les professeurs se comportent bien avec les étudiants, en leur donnant des coups de main, et en dirigeant leurs travaux.

C'est tout simplement le rapport entre professeur et l'étudiant, professionnelle

Franchement je ne trouve aucune relation entre le professeur et l'étudiant seulement tous ce qui est relatif au cours ou bien l'acte de l'enseignement

La relation professeur/étudiant semble satisfaisante car le professeur ne peut tous donnée aux étudiants eux même doivent faire des recherches et comptent sur eux même pour mieux comprendre

La relation entre professeur et étudiant est très pauvre, donc à rectifier et à reformuler.

Dans la majorité des cas, il y a une relation d'échange

d'information dans un climat de respect entre l'étudiant et le professeur.

La relation entre eux doit être plus.

Les professeurs ont pour intérêt la formation des étudiants mais aussi de corriger les lacunes de ces derniers

Relation de travail car le prof nous donne une chance de s'exprimer avec lui

La relation entre professeur et étudiant tourne autour de cours

Normalement on peut pas juger tous les profs de la même façon, car la relation avec le prof diffère d'un professeur à un autre (satisfaisante, peu satisfaisante...) mais en général ça reste professionnel

Parce qu'on bénéficie des explications du professeur. Sa nous est favorable.

Il n'y a pas de communication entre l'étudiant et le prof.

Parce que je vois un rapprochement entre le prof et l'étudiant

Il y a des professeurs qui ne permettent pas aux étudiants à exprimer et motiver leurs talons, cela pose un problème.

La relation entre professeur et étudiant ça se traduit dans la transmission du savoir, le professeur communique le savoir, l'élève doit apprendre pour appliquer l'apprentissage.

Je pense qu'il y a des professeurs

qui respectent les étudiants, qui aiment leur profession instructive.

Comme vous le savez un étudiant n'a pas le même niveau qu'un professeur, alors l'étudiant a parfois peur de le parler ou de poser des questions, c'est pour ça la relation reste limitée. Le professeur explique et part et l'étudiant doit chercher ailleurs pour qu'il comprenne.

La majorité des professeurs veulent garder des limites entre eux et les étudiants pour ne pas avoir un manque de respect.

La relation entre professeur et étudiant est jugée satisfaisante par la plus grande partie des étudiants que nous avons pu interroger. Selon eux, cette relation est basée sur le respect et le sens des responsabilités chez les professeurs qui s'acquittent magistralement de leur rôle. Le mot « respect » revient d'ailleurs comme un leitmotiv dans les réponses apportées.

D'autres disent ne pas être satisfaits de cette relation à cause d'un manque de communication : « il n'y a pas de contact entre l'étudiant et le prof ». Mais force est de noter aussi qu'il y a une certaine distance gardée par quelques professeurs, par rapport à leurs étudiants de peur de subir une forme de désinvolture de la part des étudiants : « la majorité des professeurs veulent garder des limites entre eux et les étudiants pour ne pas avoir un manque de respect ».

Certains professeurs seraient donc très proches de leurs étudiants, tandis que d'autres non : « Certains de nos professeurs sont un proche des étudiants, ce qui leur permet de comprendre notre situation, ce qui n'est pas le cas avec d'autres professeurs. » Sans doute parce que comme nous le rappelle un étudiant ; « il y a plusieurs professeurs ». La réponse est laconique mais on ne peut plus significative puisque tous les professeurs ne peuvent pas avoir les mêmes habitudes ni les mêmes comportements.

Dans le chapitre suivant, nous nous interrogerons sur la question des contenus à travers la gestion des enseignements/apprentissages.

En définitive, les informations recueillies semblent montrer que de part et d'autre, il y a un certain déphasage qui fait que les questions soulevées tout au long de ce travail restent assez épineuses en raison d'un déséquilibre manifeste. Ce déséquilibre est le plus souvent provoqué par le non exaucement des pré-requis de la part des étudiants. Alors que dans leur accommodement, l'ossature des enseignements proposés semblent supposer présentes ces mêmes pré-requis qui sont la plupart du temps désincarnés parce que n'étant plus garantis par les enseignements dispensés.

## Chapitre III : Gestion de l'enseignement/ apprentissage de la littérature

### 1. Approche par les contenus

Il nous a été loisible d'aller jeter un regard panoramique sur les contenus d'enseignement, puisqu'il semble que l'approche par les contenus demeure privilégiée, même si les professeurs que nous avons pu interroger affirment utiliser l'approche par les compétences dans leur enseignement. Ci-après les quelques réponses que nous avons pu obtenir de quelques professeurs de la Faculté des lettres Dhar El Mehraz et Saïs par rapport à l'approche qu'ils utilisent et aux compétences qu'ils entendent développer chez leurs étudiants :

<b>Quelle approche utilisez-vous pour enseigner votre cours de littérature ? 9 réponses</b>
---

Personnellement, je préfère une approche mixte et comparative (les compétences, les genres, etc.).
L'approche analytique
L'approche thématique et sociocritique
Une approche polyvalente qui multiplie les méthodes du texte: thématique, textuelle, poétique, biographique, historique, etc.
Herméneutique
Je travaille toujours sur un support pédagogique (un document).
Je fais souvent une lecture analytique et critique du texte
Approche par objectifs Approche par compétences
Je suis plutôt dans une logique d'initiation à l'analyse littéraire plutôt que dans une logique disons très spécialisée.

<b>Quelle(s) compétence(s) cherchez-vous à développer chez vos étudiants ? 9 réponses</b>
---

Développer l'esprit critique et l'esprit de synthèse, interpréter de manière autonome un texte littéraire, formuler ces interprétations de manière claire et méthodique.
Maîtrise de la langue et esprit d'analyse.



### Compréhension/ Expression Critique et analyse

Une bonne intelligence du texte, une sensibilité à l'esthétique, une prise sur la culture véhiculée par le texte.

### L'esprit critique

Lire le texte et le comprendre en s'ouvrant sur d'autres horizons.

Une bonne maîtrise de la langue française. Je leur donne aussi des travaux à faire.

En premier lieu l'amour de la littérature, puis la lecture critique des oeuvres après avoir reçu l'appareil méthodologique nécessaire.

Acquérir l'outillage critique pour analyser une oeuvre littéraire.

Les réponses obtenues sont plus orientées vers une préoccupation des professeurs à faire acquérir à leurs étudiants un outillage technique pour l'analyse des œuvres, alors que certains se concentrent davantage sur l'acquisition d'une compétence linguistique, en avançant que cela aidera leurs étudiants à assimiler les contenus enseignés.

Puisque nous parlons d'assimilation, il est impératif de vérifier si les contenus proposés sont assez accessibles aux intéressés. C'est ce que nous allons voir dans ce qui suit.

## **2. Accessibilité des contenus**

La question de l'accessibilité des contenus doit être toujours remise au goût du jour puisque le niveau des étudiants ne permet pas toujours au professeur d'aller plus en avant dans l'analyse herméneutique des textes littéraires enseignés. La compétence linguistique fait défaut à la plupart des étudiants. C'est ce que des professeurs de langue et littérature françaises ne

manquent pas de souligner. Le tableau suivant reprend les réponses que nous avons obtenues d'eux et qui touchent aux lacunes de leurs étudiants.

**Qu'est-ce qui selon-vous fait le plus souvent défaut à vos étudiants et comment gérez-vous cela ? 9 réponses**

1) Problème de maîtrise de la langue (prérequis pour un cours de littérature)----Solution= mise à niveau (S1- S4). 2. Problème de confiance (parcoeurisme, plagiat) ----- développer la confiance en soi.

Ce qui fait défaut aux étudiants c'est la non maîtrise de la langue.

La langue (grammaire, orthographe...) L'histoire des idées et de l'art.

C'est le niveau en langue française qui est la langue d'enseignement dans les département de langue et littérature françaises.

Méconnaissance de la langue

La grammaire. Donc, j'essaie de corriger.

Les étudiants n'ont pas souvent l'occasion d'écrire. Je leur donne des travaux à faire.

La motivation! Motiver l'étudiant c'est la tâche du professeur. On peut y arriver par le fait d'être proche de l'étudiant mais dans le même temps faire des cours clairs, étoffés et bien rédigés.

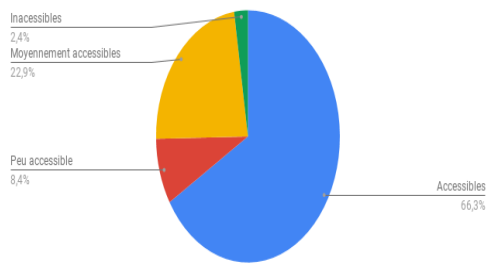
Culture générale indigente - compétences linguistiques et communicationnelles insuffisantes.

Du côté des étudiants, la plupart juge les contenus proposés accessibles. Le

tableau ci-après en fait foi.

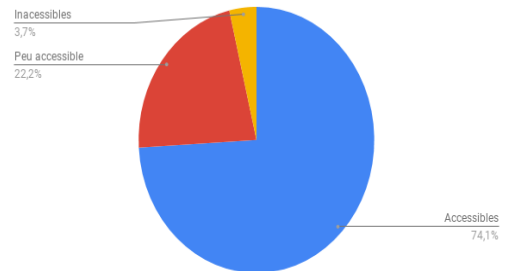
### 84 réponses

Comment présentez-vous la façon dont ces contenus littéraires vous sont transmis? Selon vous, ces contenus sont :



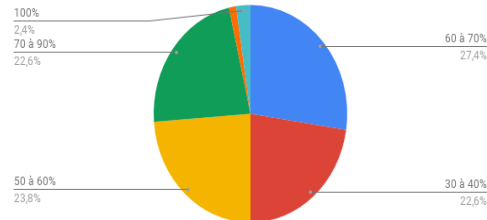
### 27 réponses

Comment présentez-vous la façon dont ces contenus littéraires vous sont transmis? Selon vous, ces contenus sont :



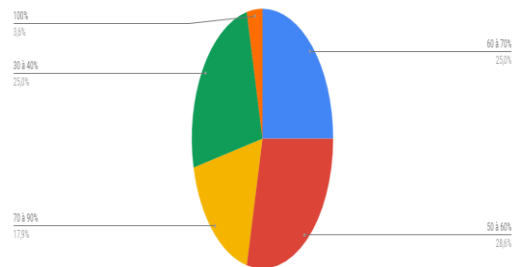
### 85 réponses

Explicitiez votre réponse en tâchant de donner de manière approximative le degré de pourcentage de ce que vous arrivez à comprendre quant aux contenus littéraires qui vous sont proposés en général.



### 28 réponses

Explicitiez votre réponse en tâchant de donner de manière approximative le degré pourcentage de ce que vous arrivez à comprendre quant aux contenus littéraires qui vous sont proposés en général.



Nous avons tout de même essayé d'en savoir un peu plus en leur demandant quelles sont les matières qui leur posaient le plus de difficultés.

**Saurez-vous nous dire en quelques lignes les matières qui vous posent le plus de problèmes de compréhension et pour lesquelles vous pensez que vous devez fournir plus d'efforts?**<sup>182</sup> 65 réponses

Les matières de la linguistique, et l'énonciation.

Les matières qui traitent les sujets et l'analyse linguistique.

Les textes littéraires.

L'analyse de la syntaxe.

La linguistique

Pour moi, je trouve que la discipline de la linguistique est très compliquée par rapport à la littérature.

J'ai du mal à assimiler la sémiotique et la phonétique et je pense que je dois fournir plus d'efforts.

<sup>182</sup> Cette question n'a pas été reconduite auprès des étudiants du département de langue de l'Université de Nouakchott.

La morphosyntaxe

Les matières de linguistique qui me posent un grand problème.

La littérature comparée - l'énonciation - la linguistique.

Littérature comparée - Morphosyntaxe -L'énonciation

Tous ce qui est en relation avec la linguistique tel que l'approche du texte littéraire et ce qui est en relation avec la philosophie, littérature comparée.

Analyse du discours, parce que je suis un littéraire et je ne suis pas doté des notions de base en linguistique.

Les analyses des poèmes.

Une seule matière qui me pose partiellement de problèmes de compréhension dont je dois fournir plus d'efforts.

Des matières linguistiques

La matière la plus difficile (me pose des problèmes) est la Grammaire, par contre l'histoire me semble un peu difficile et je dois fournir plus d'efforts.

Pour moi les matières littéraires comme l'histoire des idées me pose un problème par contre les matières linguistiques non.

A mon avis le module qui présente à moi une problème c'est les grandes mythes qui est une matière moin au sensibilité et moin de valeur qui raconte quelque futile

La première est les grands mythes, la phonétique des fois, l'histoire.

La phonétique et Les grands mythes

Je pense que pour le moment tous les matières sont un peu flou, mais à mesure tout ira bien.

Je pense que c'est la matière de l'introduction à l'interculturel, car elle nécessite beaucoup d'analyse, la chose que je n'arrive pas à bien maîtriser.

La linguistique

Je trouve que ce sont les matières de linguistique qui posent plus de problème et qui exigent plus d'efforts tel que la phonologie, la lexicologie, la phonétique, etc.

La matière de la linguistique, lexicologie.

Parmi les matières: je trouve un problème de la langue littéraire plus que les matières linguistiques.

Histoire des idées et des arts car est plus compliqué et composé des vocabulaires très difficiles.

La poésie

Le théâtre classique (commentaire composé), la linguistique.

La linguistique est une matière plus compliquée car notre parcours c'est la littérature.

Les matières d'analyse et de rédaction, les matières de théâtre et de poésie demandent de fournir plus d'efforts.

Les matières de linguistique partagés entre deux parcours

Comme par exemple les matières linguistiques, ça pose problème pour moi.

La poésie, la lexicologie.

Phonétique et grammaire sont les deux matières qui me préoccupent le plus.

La théorie littéraire car c'est une matière un peu trop philosophique à mon goût.

Sont les matières qui dépendent sur l'analyse car elles sont besoin des étudiants qui lisent beaucoup et qui ont un bon style d'écriture.

J'avais du mal à comprendre la phonétique mais maintenant je fais des efforts pour comprendre parce que c'est une matière qui m'intéresse beaucoup.

Lexicologie

L'histoire des idées et de l'art, TEC, initiation aux genres dramatiques

Les matières linguistiques. De ce fait j'ai choisi de poursuivre mes études en S5 - S6 en option littéraire.

Tous les modules sont accessibles sauf la poésie qui me fait un problème même que je fais un grand effort

Tec: je déteste ce module

La lexicologie, la traduction, la phonologie.

Aucune

En tant que je suis littéraire, je trouve souvent des difficultés à ce qui concerne les matières de la linguistiques.

Analyse du discours c'est un module très compliqué puisqu'il est abstrait, basant sur des notions difficiles à assimiler

Cette question est très bon car je peux dire que la plupart des étudiants souffre vraiment en quelque matière. Pour moi, la lexicologie et la phonologie.

Les matières de langues et la poésie.

A mon avis je pense que les contenues littéraires qui nous est proposé en générale sont facile, il faut juste aimé pour les comprendre

C'est pour la plupart tout ce qui en relation d'expression orale.

Les romans et les pièces théâtrales du XVIII siècle, la poésie en général.

Commentaire composé, poésie

Les matières poétiques me pose quelque fois des problèmes mais avec le temps j'essaye de les dépassés

Pour moi ce sont les matières linguistiques

En S6, le travail est clair puisque les matières comportent seulement des commentaires ou des oeuvres à analyser mais j'ai un problème à une matière de l'année précédente qui est "la lexicologie"

Une seule matière de la linguistique mais avec des efforts de plus, elle est

devenue simple.

Les matières linguistiques [ la lexicologie]

Des matières linguistiques

Les matières qui posent problème pour tous, ce sont les matières littéraires de l'analyse comme le commentaire composé et la dissertation et ça vient à cause de la pratique, la plupart des étudiants ne fait pas un effort suffisant.

La phonologie, par exemple, la lexicologie, ou bien la poésie vont ils me servir si je suis une professeur de primaire!

Je pense que les matières qui me posent le plus de problèmes de compréhension: c'est la phonétique que je dois apprendre et fournir plus d'effort, les histoires de l'art.

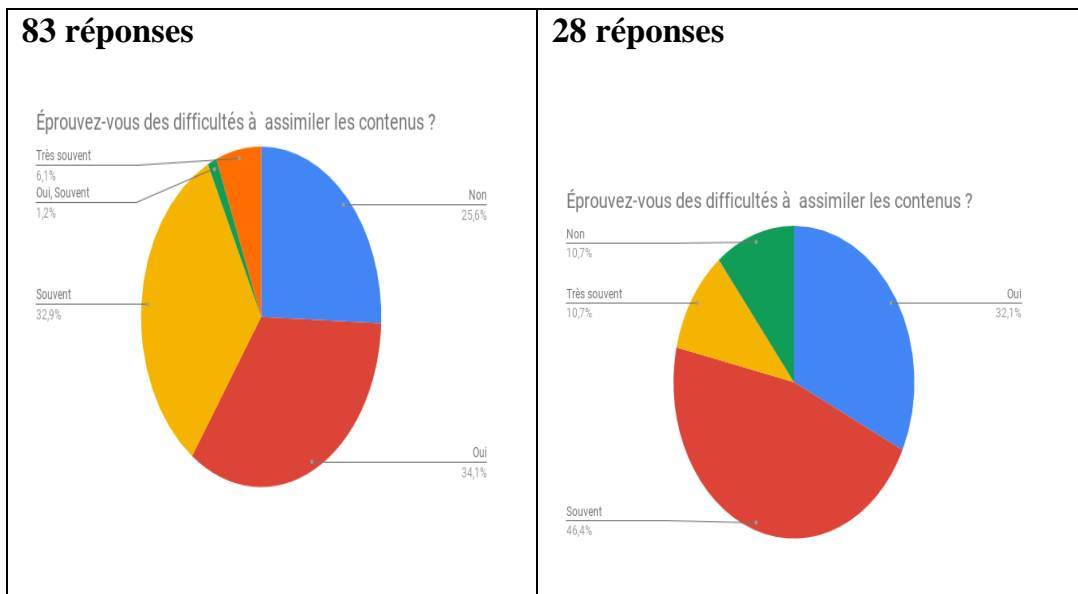
Personnellement où je trouve problèmes c'est au niveau de la grammaire en général, je sais que je dois donner plus d'effor à cette matière, car sans grammaire c'est pas du français.

En général les matières de la linguistique

Les matières se rapportant à la linguistique sont considérées comme étant celles qui posent plus de problèmes. Il y a aussi la poésie et le théâtre qui sont cités dans les réponses. Il faudrait donc que les professeurs essaient d'en tenir compte pour insister davantage sur l'enseignement des matières suscitées.

Cette question n'a pas été reconduite auprès des étudiants de l'université de Nouakchott pour les raisons que nous avons déjà expliquées plus haut.

Nous avons toutefois tenté de nous rattraper en demandant aux étudiants s'ils éprouvent des difficultés à assimiler les contenus enseignés. Voici les résultats que nous avons pu obtenir :



Ces chiffres montrent que la plupart des étudiants, d'après leurs dires, éprouvent des difficultés quant à assimiler les contenus enseignés. Le plus important pour un professeur est de savoir si son enseignement a été bien compris et bien assimilé. Les réponses données ici semblent toutefois entrer en contradiction avec celles apportées plus haut où la plupart des étudiants jugeaient les contenus enseignés accessibles. Ce qui nous montre qu'il faut bien prendre les réponses avec une certaine prudence, voire avec une forme de circonspection.

Voyons maintenant quel sens ces mêmes étudiants semblent accorder à ces enseignements.

### 3. Sens accordé aux enseignements prodigués

Tout contenu enseigné doit véhiculer un sens ou des sens. La motivation des étudiants dépend, dans une large mesure, de ce sens.

Beaucoup de recherches<sup>183</sup> ont insisté sur le rapport consubstantiel entre la motivation et la qualité de l'apprentissage. A défaut de donner sens à l'enseignement – apprentissage de la littérature, le public cible risque fort de se désintéresser voire de tourner en dérision ledit enseignement.

Cela dit, le désir de produire des enseignements qui font sens pour les étudiants doit toujours être à l'œuvre dans l'intention philosophique des programmes. Cet intérêt n'est pas à chercher seulement dans la configuration des programmes mais aussi dans la manière de transmettre les contenus qui s'y trouvent.

Les étudiants rencontrés disent majoritairement trouver un sens aux enseignements. Autrement dit, ils se retrouveraient dans ces enseignements. Voici en substance leurs réponses :

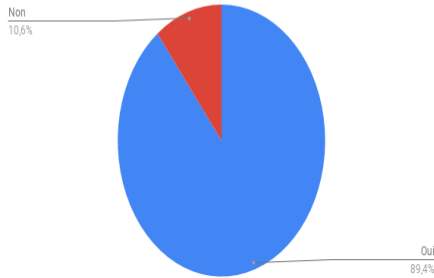
---

<sup>183</sup> A titre d'indication, nous renvoyons le lecteur aux ouvrages suivants : Viau, R., *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions De Boeck, 1998 ; Viau, R., *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent (Qc) : Éditions du Renouveau pédagogique, 1999 ; Philippe Meirieu, Marc Guiraud, *L'école ou la guerre civile*, Plon, 1997.



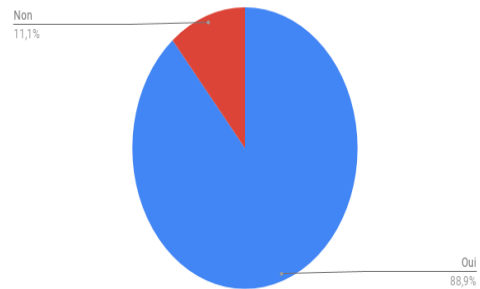
### 84 réponses

Les contenus littéraires que l'on vous transmet ont-ils un sens pour vous, vous y retrouvez-vous ?



### 27 réponses

Les contenus littéraires que l'on vous transmet ont-ils un sens pour vous, vous y retrouvez-vous ?



### Pouvez-vous nous dire dans quelle mesure ? 47 réponses

Ils sont très importants et nécessaires dans la formation des étudiants.

Les contenus littéraires sont très intéressants pour l'apprentissage.

Dans la mesure où ils nous transmet à travers ces contenus des messages très importants.

Les explications des cours me plaisent tellement, sur lesquelles je focalise plus que les autres activités.

Effectivement, je n'y trouve et j'en tire profit.

Les œuvres littéraires contiennent des idées réalistes que nous trouvons parfois à notre société et ils permettent aussi à bien perfectionner la langue.

Ils nous donnent une nouvelle vision du monde.

Je trouve moi-même dans chaque livre et dans chaque cours, parce que la littérature fait partie des sciences humaines, et nous sommes des humains.

### Pouvez-vous nous dire dans quelle mesure ? 23 réponses

C'est dans la mesure où ils nous donnent une culture générale. Ils nous permettent aussi de s'ouvrir dans le monde. (2)

Je trouve que les contenus littéraires ont un sens car la littérature est une production qui s'intéresse de la vie quotidienne.

Bien sûr les contenus littéraires sont très nécessaires pour nous par rapport à ce que nous avons lu dans les domaines littéraires, nous avons constaté que la littérature sa touche l'essentiel de notre vie.

Nous avons dans le nouveau mesure très grandes a d'autres mesure de passé parce que nous incrit ici aucun nouveau

Le contenu littéraire est intéressant, parce que la littérature est universelle et ainsi on a à étudier la littérature africaine, maghrébine, mauritanienne, la littérature de notre continent, mais le système de l'éducation est en crise.

Je crois que les œuvres qu'on lit nous

<p>A tel point que je me suis satisfait.</p>	<p>aident a assimiler la langue française et de connaître beaucoup de culture.</p>
<p>Ils ont un sens large pour nos études et notre formation ainsi que pour notre culture général</p>	<p>Dans la mesure ces contenus nous permet d'être outiller pour disposé le compétence linguistique et littéraire et d'avoir une idée globale de la littérature internationale.</p>
<p>A savoir que le présent est toujours influencé par le passé [histoire, Mythe...]</p>	<p>Parce que de se vivait dans un monde est déjà disparaître à mon avis, c'est perte du temps ; on dit pas qu'on fasse dans un partie mais pas de façon que le base n'aura aucun sens</p>
<p>Parce que pour apprendre une langue il faut savoir ou bien apprendre aussi l'histoire du pays où naît cette langue</p>	<p>Oui parce que selon littéraires le chose qu'ont très important c'est les contenus et le contenant qui transmise un sens très mobilisés.</p>
<p>Sincèrement, les contenus littéraires avoir une grande sens pour nous et pour moi-même parce en reconnaître des choses que jamais l'entendu.</p>	<p>Oui en sens dans le littérature amélioration langue comme en moyen de communauté dans les populations donc la littérature mesures admistrable</p>
<p>Parce qu'il y on n'a des modules qui nous servir d'enrichir nos compétences, mais aussi il y a des autres qui sont ajoutable.</p>	<p>Aux niveaux d'étude universitaire on apprend le système LMD, on arrive à mieux comprendre des choses</p>
<p>Ça confire mon savoir et ma culture à travers leur contenus.</p>	<p>Pour moi étude de la littérature français a besoin beaucoup de comprendre sur tout dans mauritni parce que le niveau linsiège très bais</p>
<p>Oui, je me retrouve un peu. Parfois, il y a certains professeurs leurs prononciation ou je dirais leur accent est incompréhensible surtout quand on est au fond ou par bruit.</p>	<p>Ces contenus ont souvent un sens pour nous, mais souvent non car parfois je n'arrive pas à m'y retrouver.</p>
<p>Chaque contenu transmet un message.</p>	<p>pour moi dans tout le mesure parce que nous vivons d'un pays qui n'intéresse pas le connaissance quelque soit littéraire ou pas</p>
<p>Je trouve que ces contenus sont largement suffisants pour moi, par rapport à ce qui doit être.</p>	<p>Les contenus littéraires sont très sensés mais notre compréhension qui n'est pas égale</p>
<p>Ils sont tous tirés d'internet.</p>	
<p>Sincèrement, ils réduisent les informations</p>	
<p>Parce que avant tout la lecture nous transmet une morale, mais surtout une vision propice de l'époque.</p>	

<p>Les contenus littéraires est un sens car ils suivent le programme universelle.</p> <p>Il faut savoir que la littérature est un support esthétique qui représente une vision du monde. Donc, étudier les contenus littéraires, c'est connaître l'autre et l'altérité.</p> <p>Il trouve que les contenus littéraires que nous avons touchent aussi notre vie.</p> <p>A la mesure où le contenu est plus ou moins basic et ne comporte pas des informations compliquer.</p> <p>Ma réponse concerne surtout les S3 et S4 (littérature). Il y a un programme des oeuvres qui ne parle de prostitution et d'inceste.</p> <p>Car parfois on a le plaisir de parler ou de savoir plus sur n'importe quel sujet et on trouve ça</p> <p>La compréhension des contenus littéraires permet aux étudiants une progression permanente.</p> <p>Les contenus littéraires transmis par nos professeurs sont très intéressants puisque ces textes font partie de la langue et la littérature française.</p> <p>Le rôle des professeurs est important mais les étudiants de la faculté sont des chercheurs, des professeurs de demain.</p> <p>On assiste à des cours dans lesquelles il s'agit d'un débat, dans lequel l'étudiant peut être participant.</p> <p>Car il connaît bien mon niveau et aussi très compétent, il va me</p>	<p>Oui, je trouve de sens dans les contenus littéraires. D'autre part je peux savoir les contenus sans lire ses œuvres. .</p> <p>Si, les contenus littéraires ont des sens parce que j'ai vraiment compris beaucoup des choses sur la littérature.</p> <p>Peut être en sens a nous parce que il donne une vision concerne la littérature</p> <p>Tous ces contenus littéraires sont très importants. Ils témoignent des contextes historiques donnés, d'une des descriptions de quelques civilisations au temps révolus et montre la manière dont quelques sociétés francophones expriment, par la langue française, leurs cultures etc...</p> <p>Bien sûr dans la mesure littéraire où j'évolue et prétendant apporter mon lot de contribution en laissant mes traces.</p> <p>Comprendre l'histoire de la lutte en Afrique même par nos grands écrivains et militants de la négritude comme Senghor, Damas... et savoir comment la littérature mauritanienne francophone a développé sela m'intéresse beaucoup.</p> <p>Le contenu littéraire que j'ai apprendre certain agréable de lire et écrire de manière d'accus et comprendre, et aussi j'ai le pris</p>
--	--

donner un mesure que je

Je pense que ce contenus sont suffisante

Oui, certainement , on apprend les événements passés dans l'histoire de la France à travers les siècles et d'autres choses qui sont très intéressantes.

De tout façon, les contenus littéraire que nos professeurs avait transmis, je peux dire c'est bien

Oui bien sûr on a acquis beaucoup de connaissances concernant la littérature.

Pour moi c'est oui surtout

Personnellement, au niveau littéraire c'est à dire très pauvre dans la connaissance des cultures et des idées, c'est pour cela je ne peux pas valider la réponse.

Je n'ai pas de sens concernant le contenu littéraire que les professeurs nous transmettent, car je trouve qu'il y a une grande différence entre le programme étudié et la vie actuelle et professionnelle.

Il enrichit ma culture générale

Nos professeurs sont compétents et leurs niveaux excellents

Les contenus littéraires transmis par mes profs m'ont permis de poser des questions beaucoup plus profondes comme des questions existentialistes, et aussi d'adopter un style littéraire.

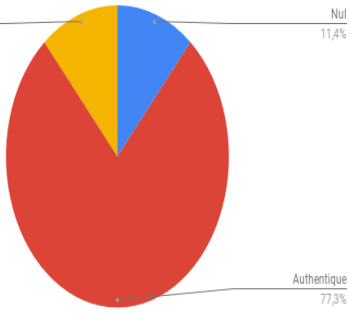
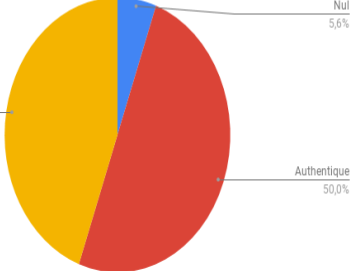
Pour le programme, ils ont un sens, mais parfois on trouve des profs qui explique mal des matières hors leurs spécialités.

<p>C'est un sens du cours de mon apprentissage, hors de cela, ils servent à approfondir la connaissance.</p> <p>Je vois que les contenus littéraires que mes professeurs ont transmis ont un sens pour moi, c'est de s'ouvrir à d'autres cultures universelles et mondiales.</p> <p>Oui, car déjà ils sont des professeurs littéraires et ils savent ce qu'est utile pour nous.</p> <p>Dans la mesure où ils nous permettent de comprendre pas mal de choses à propos de la culture et la civilisation française</p>	
--	--

Dans l'ensemble, les réponses, contenues dans le tableau ci-haut, nous donnent à voir que les contenus transmis permettraient de s'ouvrir sur d'autres cultures et de comprendre d'autres civilisations. Même si certains enseignants, de par leur spécialité de base, éprouvent des difficultés au niveau de l'enseignement de quelques matières qui leur sont confiées. Dans cet ordre d'idées, un étudiant affirme ceci: « parfois on trouve des profs qui explique\* mal des matières hors leurs spécialités. » Cette réponse permet de prendre la mesure d'un autre problème : des professeurs enseignent parfois deux à trois matières au sein du département, et ce pendant tout un semestre, sans en être spécialiste. Certains disent que la question de la spécialisation est un faux problème parce qu'un professeur peut toujours s'adapter aux missions qu'on lui assigne. Nous n'en disconvenons peut-être

pas, cependant tous n'ont pas les mêmes capacités. S'il y a des professeurs à tout faire et qui s'en sortent malgré tout, d'autres n'ont malheureusement pas cette prédisposition à s'investir dans de nouvelles expériences. C'est une donnée qu'il faudra prendre en considération.

Par ailleurs, nous avons insisté sur la question que nous venons d'aborder en essayant de demander aux étudiants le rapport qu'ils établissent entre les contenus littéraires qui leur sont enseignés et la réussite professionnelle. Voici leurs réponses :

<p><b>45 réponses</b></p> <p>Quel rapport établissez-vous entre les contenus littéraires qui vous sont transmis et la réussite professionnelle?</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Catégorie</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Authentique</td> <td>77,3%</td> </tr> <tr> <td>Inraisemblable</td> <td>11,4%</td> </tr> <tr> <td>Nul</td> <td>11,4%</td> </tr> </tbody> </table>	Catégorie	Pourcentage	Authentique	77,3%	Inraisemblable	11,4%	Nul	11,4%	<p><b>18 réponses</b></p> <p>Quel rapport établissez-vous entre les contenus littéraires qui vous sont transmis et la réussite professionnelle?</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Catégorie</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Authentique</td> <td>50,0%</td> </tr> <tr> <td>Inraisemblable</td> <td>44,4%</td> </tr> <tr> <td>Nul</td> <td>5,6%</td> </tr> </tbody> </table>	Catégorie	Pourcentage	Authentique	50,0%	Inraisemblable	44,4%	Nul	5,6%
Catégorie	Pourcentage																
Authentique	77,3%																
Inraisemblable	11,4%																
Nul	11,4%																
Catégorie	Pourcentage																
Authentique	50,0%																
Inraisemblable	44,4%																
Nul	5,6%																
<p><b>Explicitez votre réponse.</b></p> <p><b>33 réponses</b></p>	<p><b>Explicitez votre réponse.</b></p> <p><b>20 réponses</b></p>																
<p>Les contenus littéraires nous aident à améliorer nos sens d'imagination et d'interprétation et construire une vision du monde.</p> <p>Parce que ce qu'on apprend, on le trouve dans la vie quotidienne et sur les médias, et on le reflète aussi sur la vie personnelle.</p> <p>Je pense que toutes les oeuvres qui étaient au programme sont d'une</p>	<p>Parce que la littérature que nous étudions est en peu difficile, elle a besoin des niveaux très élevés, ce qui nous manquerons.</p> <p>La plupart des étudiants concentrent sur la langue plus que la littérature, la langue française comme un outil et ni la littérature</p> <p>Parce que les contenus littéraires est très difficile mais nous amélioré en</p>																

<p>extrême importance et leurs contenus étaient</p> <p>La lecture des oeuvres me permet de rassembler les informations nécessaires que j'ai besoin dans mon future professionnelle.</p> <p>Parfois les contenus qu'on apprend semble très loin de nos attentes pour la réussite.</p> <p>Mon expérience professionnelle est loin du domaine de la littérature.</p> <p>Mais il se développer aussi par l'auto-information, par la lecture et par l'expérience.</p> <p>Bien sûr qu'il sera un rapport si j'étais enseignante de langue française.</p> <p>Posséder des contenus littéraires riches aide à réussir professionnellement car de nos jours c'est la compétence qui danse.</p> <p>L'apprentissage est une chose et la profession en est une autre</p> <p>Pour réussir dans un domaine professionnelle, il faut avoir des compétences.</p> <p>Je pense que ma réussite professionnelle va dépendre de ma profonde volonté d'y arriver et de mes capacités et expériences.</p> <p>Les contenus littéraires vont m'aider dans mon parcours dans l'avenir</p> <p>La langue peut servir l'être humain à évoluer son niveau intellectuel, mais au marché du travail, elle ne représente qu'un côté.</p> <p>Il est difficile de se limiter sur les contenus littéraires pour évaluer et juger la réussite professionnelle.</p> <p>Je ne sais pas, mais ce que nous</p>	<p>peut</p> <p>Parce que dans le système LMD l'enseignement de littérature devient un stage, mais dans notre université l'enseignement n'a aucun lien avec le futur travail</p> <p>Il y a une grande différence entre ce qu'on étudie en littérature et notre réussite professionnelle, car demain on peut travailler dans d'autres domaines.</p> <p>Il n'y a pas une bonne méthode de l'apprentissage. Il n'y a pas les moyens qu'il faut pour les étudiants</p> <p>Dans une société comme la mienne et avec le mauvais système éducatif, les littéraires n'ont pas de chance pour avoir un bon métier.</p> <p>Parce que les rapport établissement et très contenus dans les littératures notre établissement organisée, les professeurs très exigeants</p> <p>Parce que au niveau d'étude universitaire parfois il y a des méthodes qu'il applique c'est un peu dur</p> <p>Le rapport est authentique puis si on choisit l'enseignement tout ce que les profs nous donne ici c'est de nous former, et encadrer en avant, nous rappel des choses que l'on peut revenir sur cela.</p> <p>Bien qu'il y a plusieurs genres littéraires faites par différentes communautés, mais il y a un point commun entre elle.</p> <p>Parce que à mon avis pour moi l'environnement qu'on a</p> <p>Les contenus littéraires qui nous recevons est supérieur à la réussite</p>
--	---

<p>avons étudié jusqu'à maintenant, il va avoir une incidence directe sur notre parcours professionnel.</p>	<p>professionnelle.</p>
<p>Déjà c'est un bagage qu'on nous transmet et je crois que c'est à l'aide de ces connaissances qu'on attribue que nous pouvons réussir du coup, je dirai que c'est un rapport lié.</p>	<p>En commençant par la réponse je vais dire même dans les sciences exactes ; il faut toujours avoir la volonté pour savoir ce qu'est vrai de ce qui ne l'est pas.</p>
<p>Je pense que les œuvres qu'on avait au programme possèdent une grande importance dans la formation de l'étudiant.</p>	<p>Authentiquement pour réussir professionnellement il faut bien apprendre.</p>
<p>Les contenus littéraires et leurs contextes historiques que nous avons appris, nous permet de faire les métiers de l'enseignement et faire partager nos savoir avec d'autres élèves.</p>	<p>Le rapport que nous établissons le professeur eux même représente le contenu comme tel qu'elle était.</p>
<p>Il est nécessaire de passer par cette étape, qui reste importante chez l'étudiant.</p>	<p>L'étudiant ne peut réussir sans avoir un niveau littéraire acceptable.</p>
<p>Eh bien! le cumul de savoir que j'ai acquis me semble très suffisant pour pouvoir entrer dans le monde du travail.</p>	<p>C'est tout à fait différent, les contenus littéraires qui nous ont été transmis et la réussite parce que chacun à sa vie.</p>
<p>Si on a un bon niveau pendant l'apprentissage, on peut réussir notre domaine professionnel</p>	<p>Dans le domaine de l'enseignement j'emploie ses contenus et ses informations en l'utilisant dans mon carrière académique.</p>
<p>Les contenus littéraires transmis est un outil pour dépasser les entraves de la vie professionnelle</p>	<p>Le contenu littéraire j'ai accusé pas dit tous, parce que j'ai souffert de certain matière</p>
<p>Réellement les contenus littéraires qui nous a transmis n'a aucun relation avec ce qu'on apprend dans la vie professionnelle</p>	
<p>C'était invraisemblable est assez loin du domaine professionnel, parce que d'une manière générale les étudiants ou plutôt le programme est assez avare, il se contente que au</p>	



code écrit

Aujourd'hui, pour moi, il n'y a aucun rapport entre les contenus littéraires qui me sont transmis et la réussite professionnelle car d'une, je n'ai pas lu beaucoup de livres pour prendre une personnalité comme idéal pour moi

Le contenu littéraire transmet m'a aidait dans plusieurs occasions face à des étudiants

La réussite personnelle consiste sur le travail avec beaucoup d'enthousiasme et faire des recherches personnelles

Je ne peux pas savoir maintenant.

Je ne peux pas répondre à la question tant je ne suis pas expérimenté dans un domaine précis

Je pense que les contenus littéraires qui nous sont transmis et la réussite professionnelle nous aide à s'ouvrir à autres cultures, à autres univers, à autres arts...

En fait à un certain moment j'ai abandonner les études pour travailler dans un call center, et mon superviseur m'a dit que j'ai besoin de lire encore, et à vrai dire la littérature à mon avis est un trésor.

Les contenus littéraires ont rien à voir avec la réussite professionnelle car il est très différente

Les avis restent assez mitigés. Si certains étudiants pensent que les contenus enseignés, s'ils sont maîtrisés, vont avoir une incidence directe sur

leur réussite professionnelle, d'aucuns rappellent qu'il n'y a pas lieu de s'enflammer parce que ces contenus n'auraient aucun lien avec leur réussite professionnelle. Cela parce que quelques-uns des enquêtés ont déjà un travail qui n'a aucun rapport avec la littérature, et aussi parce que certains pensent que : « Les contenus littéraires ont rien à voir avec la réussite professionnelle ». <sup>184</sup>

Il est temps de dire que la question a peut-être été mal formulée ou mal comprise puisque les réponses ne sont pas assez cohérentes. Nous nous expliquons en tâchant de donner ici l'objectif qui était poursuivi. Nous cherchions à savoir si les étudiants pensent que les enseignements dispensés pourront leur assurer un avenir certain. Nous avons peut-être échoué en n'obtenant pas des réponses très satisfaisantes à cause d'une mauvaise formulation de la question comme nous venons de le souligner ou d'une interprétation erronée de la part des étudiants. Cette hypothèse est vraisemblable puisqu'on la retrouve soutenue dans la réponse suivante : « Bien qu'il y a plusieurs genres littéraires faites par différentes communautés\*, mais il y a un point commun entre elle ». Cela n'étant qu'un exemple parmi d'autres. Puisque depuis le début de l'analyse et de l'interprétation des résultats, le lecteur aura pu constater que certains étudiants répondent parfois complètement à côté. Quel regard portent les étudiants sur les progressions proposées par les enseignants ? C'est ce dont nous traiterons dans les pages qui suivent.

---

<sup>184</sup> Ce sont les propos d'un étudiant.

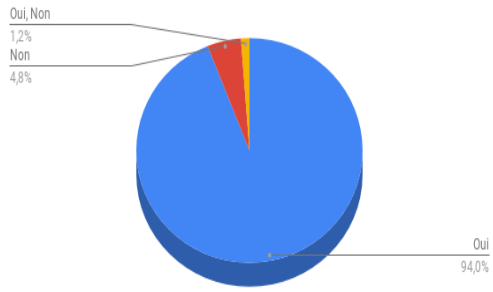
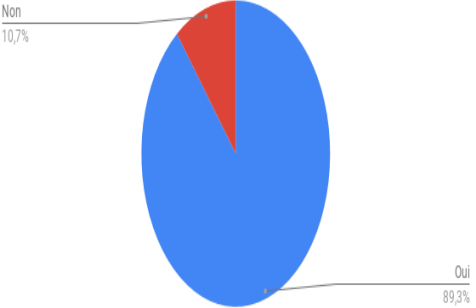
#### **4. Progression dans les enseignements**

Toujours dans la section du questionnaire qui a été réservé aux contenus, nous avons cherché à voir si les étudiants arrivent à ressentir une sorte de progression dans les enseignements.

La notion de progression fait penser tout de suite à une espèce d'enchaînements, d'ordre dans un processus quelconque. L'idée de planification doit donc surgir tout de suite après parce que pour qu'il y est progression, il faut nécessairement une organisation en termes, par exemple, de niveaux de difficultés à dépasser pour faire face à d'autres. Il y a ainsi des étapes à suivre successivement pour arriver aux résultats escomptés.

Pour que cette progression puisse se faire pour chaque étudiant, il faut que le professeur tienne compte du rythme auquel apprend chaque étudiant et des progrès qu'il fait individuellement. Il faut aussi que l'étudiant soit en mesure de se situer par rapport à ses profils d'entrée et de sortie.

Dans l'idée de saisir si les étudiants arrivent à ressentir une forme de progression dans les enseignements, nous leur avons directement posé la question. Voici ce que nous avons pu obtenir :

<p><b>84 réponses</b></p> <p>Arrivez-vous à ressentir une forme de progression entre ce que vos professeurs vous proposaient au lycée et ce qui vous est proposé à l'université?</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Réponse</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Oui</td> <td>94,0%</td> </tr> <tr> <td>Non</td> <td>4,8%</td> </tr> <tr> <td>Non</td> <td>1,2%</td> </tr> </tbody> </table>	Réponse	Pourcentage	Oui	94,0%	Non	4,8%	Non	1,2%	<p><b>28 réponses</b></p> <p>Arrivez-vous à ressentir une forme de progression entre ce que vos professeurs vous proposaient au lycée et ce qui vous est</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Réponse</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Oui</td> <td>89,3%</td> </tr> <tr> <td>Non</td> <td>10,7%</td> </tr> </tbody> </table>	Réponse	Pourcentage	Oui	89,3%	Non	10,7%
Réponse	Pourcentage														
Oui	94,0%														
Non	4,8%														
Non	1,2%														
Réponse	Pourcentage														
Oui	89,3%														
Non	10,7%														
<p><b>Si non, où se situerait l'écart, à votre avis ? 8 réponses</b></p>	<p><b>Question non reconduite auprès des étudiants de la faculté des lettres de l'université de Nouakchott</b></p>														
<p>Les professeurs partagent les cours et encouragent les étudiants.</p> <p>Au lycée les cours sont plus loin qu'à l'université, ils sont plus approfondit et parfois sont plus loin de tous ce qui nous avons étudié au lycée.</p> <p>C'est la progression de niveau de cours.</p> <p>Là on est plus formés premièrement parce qu'on s'est spécialisé et deuxièmement parce qu'on lis plus et on rédige plus.</p> <p>Mais bien sûr, surtout au Maroc. Une grande différence entre les deux parcours.</p> <p>Il y a une forme de progression, mais lente</p> <p>Oui, quelque notion sont plus étudier et détailler que le lycée. Non, des choses nouvelles n'ont aucune relation avec ce qui est déjà vue au lycée</p> <p>Au niveau de la formation nous professeurs sont des docteurs</p>															

Environ 90% des étudiants affirment qu'ils arrivent à ressentir une progression dans les apprentissages même si cette dernière est parfois estimée lente : « Il y a une forme de progression, mais lente ».

Dans le sous-chapitre suivant, nous nous interrogeons sur le système LMD et nous donnons les résultats de notre enquête auprès des étudiants et de certains professeurs.

## **5. Le système LMD, philosophie et contraintes**

Le système LMD<sup>185</sup> qui a déjà commencé à faire son bonhomme de chemin dans les universités africaines reste encore mal connu et souvent mal perçu par les acteurs des professeurs et des étudiants. Cela est dû au fait d'un manque d'informations. En effet, il existe encore des étudiants qui ignorent tout de la philosophie du système LMD, même s'ils arrivent parfois à en identifier les contraintes. Il s'impose donc à nous une petite clarification pour déterminer ce qu'est exactement le système LMD et la philosophie qui semble le soutenir. Voici ce qu'en dit Daniel Frank Idiaka :

---

<sup>185</sup> « Le système LMD, en anglais BMD (Bachelor, Master, Doctorat), est basé sur le modèle des universités anglo-saxonnes. Sa diffusion au niveau mondial a été imposée par un souci « d'interopérabilité » des formations, à une époque où s'accroissent considérablement au niveau mondial à la fois les échanges d'étudiants et l'offre de formation au niveau supérieur.

Le passage au système LMD est donc un processus d'uniformisation et de standardisation de l'enseignement supérieur au niveau mondial qui n'est promu par personne et qui s'impose de lui-même.». Bernard BRÈS, «Le Système LMD et les enjeux de la professionnalisation », Coopération française p.3/13 (pdf). Source :<https://docplayer.fr/25742852-Le-systeme-lmd-et-les-enjeux-de-la-professionnalisation.html>

« Le sigle LMD est l'abréviation de trois concepts : Licence(L), Master (M) et Doctorat(D). Il s'agit d'une nouvelle architecture de l'enseignement supérieur qui vise à construire un espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), facilitant la mobilité des étudiants en Europe, assurant la reconnaissance mutuelle des diplômes européens et permettant de mettre en cohérence les différents systèmes nationaux en même temps qu'il promeut la coopération entre universités. »P.28

« L'organisation du système LMD repose sur cinq principes suivants : (1) semestrialisation des enseignements, (2) organisation de la formation en unités d'enseignements, (3) mise en œuvre du système européen des crédits ECTS, (4) offre de formation par domaines, (5) architecture de formation en parcours-types. »186

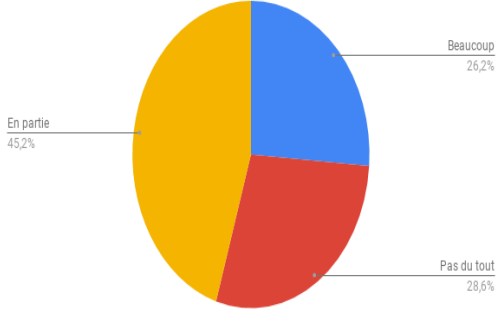
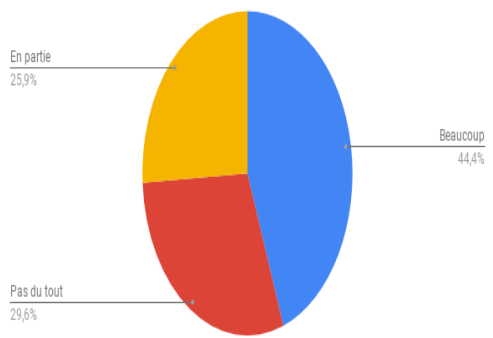
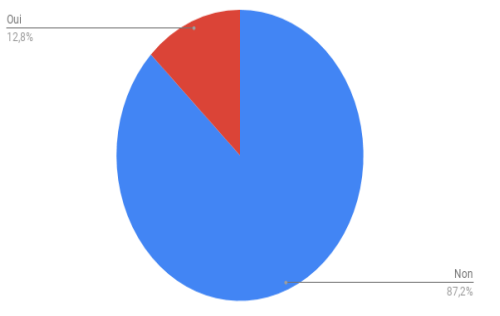
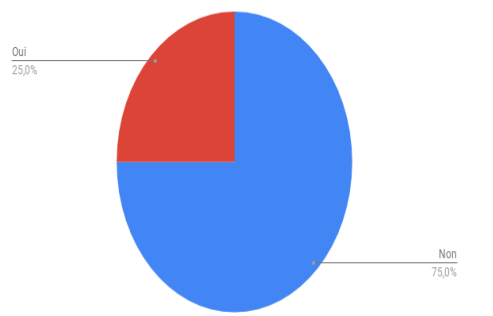
Voilà en substance ce qu'il faut noter par rapport au sigle et à son contenu. Le même auteur est allé dans le sens de soutenir un point de vue exprimant « l'intérêt salvateur de cette réforme » en la percevant comme « un excellent prétexte pour (re)dynamiser, en profondeur, l'Université africaine dans son ensemble. »187

Tout en rapport avec le système LMD, nous avons cherché à savoir ce que les étudiants savent et ce qu'ils pensent du système LMD. Nous reproduisons fidèlement ci-dessous leurs réponses respectives.

---

<sup>186</sup>Daniel Franck Idiata, *L'Afrique dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat), le cas du Gabon*, Paris, L'Harmattan 2006, disponible sur <http://books.google.co.ma/>, p.32-33

<sup>187</sup> *Ibid.*, p.8

<p><b>84 réponses</b></p> <p>Le système modulaire vous satisfait-t-il par rapport au temps d'assimilation des contenus?</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Réponse</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>En partie</td> <td>45,2%</td> </tr> <tr> <td>Beaucoup</td> <td>26,2%</td> </tr> <tr> <td>Pas du tout</td> <td>28,6%</td> </tr> </tbody> </table>	Réponse	Pourcentage	En partie	45,2%	Beaucoup	26,2%	Pas du tout	28,6%	<p><b>27 réponses</b></p> <p>Le système modulaire vous satisfait-t-il par rapport au temps d'</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Réponse</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Beaucoup</td> <td>44,4%</td> </tr> <tr> <td>En partie</td> <td>25,9%</td> </tr> <tr> <td>Pas du tout</td> <td>29,6%</td> </tr> </tbody> </table>	Réponse	Pourcentage	Beaucoup	44,4%	En partie	25,9%	Pas du tout	29,6%
Réponse	Pourcentage																
En partie	45,2%																
Beaucoup	26,2%																
Pas du tout	28,6%																
Réponse	Pourcentage																
Beaucoup	44,4%																
En partie	25,9%																
Pas du tout	29,6%																
<p><b>79 réponses</b></p> <p>Savez-vous pourquoi le système L.M.D. a été instauré ?</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Réponse</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Oui</td> <td>12,8%</td> </tr> <tr> <td>Non</td> <td>87,2%</td> </tr> </tbody> </table>	Réponse	Pourcentage	Oui	12,8%	Non	87,2%	<p><b>28 réponses</b></p> <p>Savez-vous pourquoi le système L.M.D. a été instauré ?</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Réponse</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Oui</td> <td>25,0%</td> </tr> <tr> <td>Non</td> <td>75,0%</td> </tr> </tbody> </table>	Réponse	Pourcentage	Oui	25,0%	Non	75,0%				
Réponse	Pourcentage																
Oui	12,8%																
Non	87,2%																
Réponse	Pourcentage																
Oui	25,0%																
Non	75,0%																
<p><b>Dites ce que vous en savez en quelques mots. 20 réponses</b></p>	<p><b>Dites ce que vous en savez en quelques mots.20 réponses</b></p>																
<p>Le système modulaire est un mode d'évaluation basé essentiellement sur l'assiduité et les contrôles continus.</p> <p>Pour apprécier les compétences et avoir une disposition des idées.</p> <p>Je ne connais rien sur ce système</p> <p>Je ne sais rien</p> <p>Je sais pas. Que voulez-vous dire par LMD?</p> <p>Il est à signaler que le système LMD à limité la qualité et la quantité des</p>	<p>Il nous rend performant dans le domaine éducatif (2 réponses identiques)</p> <p>Je pense que le système LMD</p> <p>Le système LMD est un système universitaire qui aide l'étudiant à maîtrisé les matières dans chaque semestre, si vous avez par exemple une matière dont vous avez faible sa vous aide.</p> <p>Oui on peut dire que le système</p>																

<p>matières et par conséquent il a limité les compétences des étudiants.</p> <p>Un système qui permet aux étudiants de continuer leurs études afin d'avoir un doctorat sans d'études.</p> <p>Je ne saurais dire grand chose, à part que je n'aime pas le système de compensation</p> <p>Il se base sur une progression au niveau d'étude: encourager l'étudiant à l'enseignement (Licence-Master-Doctorat)</p> <p>A mon avis, je crois que 3 ans en faculté est insuffisant.</p> <p>On cherche à améliorer le niveau</p> <p>La licence est quelque chose de bien mais par rapport au Master c'est top, mais Doctorat c'est quelque chose de valeur</p> <p>Néant</p> <p>Peut-être que les étudiants valideront les modules en leur donnant l'occasion de bien former.</p> <p>Je en sais pas.</p> <p>Dès l'origine je ne sais pas ce que signifie l'abréviation L.M.D. Pour le programme à la faculté des langues c'est à reformuler. Il ne répond pas aux exigences professionnelles diverses surtout à l'étranger.</p> <p>Sincèrement aucune idée.</p> <p>Je n'en sais rien encore</p> <p>Développement des acquis, intégration des compétences, avoir des diplômes reconnus à l'international.</p> <p>Je vois que le système LMD a été instauré parce que les matières sont perfectionnées et détaillées et chacune d'elles a ses visées, ses</p>	<p>LMD a été instauré lorsque ce système n'est pas facile pour l'étudiant à l'université.</p> <p>Le système LMD a été instauré pour rejoindre les normes internationales qui s'imposent par exemple la licence de l'université de Nouakchott est équivalente à celles des autres universités.</p> <p>Je ne sais rien sur ce sujet, j'entends des explications différentes</p> <p>Le système LMD a été instauré au niveau des étudiants parce que le système pédagogique est très retardé au niveau de la modernité</p> <p>La recherche académique dans littérature recherche systèmes de langue forte à cause de conditions pour mieux connaître</p> <p>Le système LMD a été un peu incompréhensible au début mais au fil et à mesure qu'on nous montre les voies à suivre, on s'en sort facilement.</p> <p>Je pense que dans les études universitaires c'est aussi un cas particulier que l'administration et les étudiants voient les choses ensemble dans le cadre de se responsabiliser les professeurs quand à eux ne dispensent que les cours, pour les étudiants c'est à eux de mieux faire leurs recherches.</p> <p>Pour nous le plus intéressant dans la vie quotidienne on a besoin de recherche, parmi conscience personnelle pour avoir la motivation de l'étude.</p> <p>Sincèrement, je n'ai aucune idée sur le système LMD</p>
--	--



objectifs.	<p>Ce système LMD est entrée dans notre université en 2008, pour premier objet, diminuer l'année de l'université et pour avancer les étudiants en beaucoup de ...(nous ne savons pas ce que l'étudiant à voulu écrire, d'où les point de suspension)</p> <p>Nous pensons que s'instauré parce que les autres pays voisins ont instauré ce système.</p> <p>Je ne sais pas beaucoup des choses dans le système LMD raison pour laquelle ; je ne oeut pas donner beaucoup des choses sur ce point.</p> <p>Le système licence Master et Doctorat premièrement aider les étudiants, pour économiser les places, surtout...</p> <p>Pour faciliter de la démarche scientifique et pour facilité de la compte du moyene</p> <p>Ce que j'en pense est que avant tout d'abord, le système LMD est défavorable et c'est à revoir. « C'est un système de l'échec total. » Démodé !!!</p> <p>Nos professeurs de TD n'ont pas le temps de nous expliquer souvent.</p>
------------	---

Les étudiants interrogés ne savent pas grand-chose sur le système dans lequel ils évoluent. En effet, les réponses sont approximatives et contiennent des fois un certain nombre de jugements de valeur. Faute de compréhension et de manque de connaissances par rapport à la question posée, certains se contentent de donner leurs avis personnels sur le

système : « Ce que j'en pense est que avant tout d'abord, le système LMD est défavorable et c'est à revoir. « C'est un système de l'échec total. » Démodé !!! »

Un autre étudiant mauritanien attire notre attention sur un point important : il s'agit de celui du temps : « Nos professeurs de TD n'ont pas le temps de nous expliquer souvent ». Cette notion du temps a suscité un questionnaire qui nous a poussé à voir avec certains professeurs s'ils jugeaient suffisant le temps qu'il leur est accordé pour aller au bout de leur enseignement. Le lecteur retrouvera leurs réponses dans ce qui suit.

### **5.1. La notion du temps par rapports aux enseignements et apprentissages**

Il faut noter que du côté des professeurs de langue et de littérature françaises que nous avons pu contacter, il n'y a pas, venant de leur part, une opinion à l'endroit du système LMD, allant dans le sens d'une reconnaissance de sa pertinence ou de l'à propos de son adoption. Le système est jugé contraignant et ne donne pas suffisamment de marge de manœuvre. Il ne permet pas un enseignement efficient des textes littéraires. L'enseignement est jugé assez superficiel puisque le temps n'est pas assez suffisant pour aller au fond des choses.

Voici ce que nous avons pu obtenir comme réponses de la part des professeurs par rapport aux questions qui portaient sur le système LMD :

**Le LMD favorise-t-il ou non un enseignement efficient des textes littéraires? 7 réponses**

Oui (plus ou moins) avec des réserves.

Non car cette répartition en semestre ne permet pas à l'enseignant d'aller au fond du texte.

C'est une catastrophe. Ce système ne convient absolument pas aux structures universitaires africaines.

Non

Le L.M.D. est un système qui ne convient pas à l'enseignement de la littérature. Il est trop contraignant.

Non! On perd un sacré temps dans les examens.

NON

**Par rapport à l'enseignement du texte littéraire, que pensez-vous du système LMD dans le contexte marocain ? 8 réponses**

Dans le contexte marocain, le système doit prendre en considération le niveau de plus en plus faible des étudiants qu'i l'intègrent et insister sur les compétences de base dans les premiers semestres.

Le temps alloué à l'enseignement est très restreint, une grande partie de l'année est accordée aux examens et aux corrections aux dépens de séances de cours.

On arrive jamais à achever un ouvrage au programme (roman, théâtre, etc)...

Le système L.M.D. fragmente la connaissance, détruit la cohérence dans la réception de l'étudiant et l'enseignement de l'enseignant.

Le système est inadéquat. Il faut plus de temps pour pallier les lacunes des étudiants.

Non

C'est un système qui n'a pas donné des résultats satisfaisants. Outre la raison précipitée, les années (3 ans -licence; ( 2 master puis 3 ans/ 5 ans doctorat) ne sont aucunement suffisantes pour une formation conséquente.

N'est pas adapté, apprentissage expéditif, réductionniste.

**Le temps d'action qu'offre le système LMD vous parait-il suffisant pour atteindre vos objectifs d'enseignements ? 6 réponses**

Non (5)

Non, alors qu'un module doit normalement se dérouler sur 16 séances, on se sent satisfait si on arrive à assurer 10 à 12 séances. Impossibilité pratique de mener le programme à terme.

**Pourquoi et comment, selon vous? 8 réponses**

Enseigner deux œuvres dans un même module de 16 séances est une gageure. Il faudrait insister dans les premiers semestres en la maîtrise de la langue, sur la méthodologie des exercices et sur la maîtrise des outils...

Revenir à l'ancien système
Revenir à une politique bien claire et précise afin d'atteindre les objectifs recherchés.
Il faut revenir à l'enseignement étalé sur l'année, cela permet à l'enseignant d'amener ses étudiants à s'intéresser progressivement aux enseignements et de fréquenter les bibliothèques pour une lecture autonome.
Il faudrait ré-instituer l'enseignement de la grammaire traditionnelle.
Oui
Il faut instaurer un système qui permet d'évaluer régulièrement.
Faire une licence en 4 ans - un master en 2 ans - un doctorat entre 5 ans et 7 ans.

Ces professeurs expriment ici toutes les difficultés auxquelles ils doivent faire face avec le système modulaire. Le temps accordé est jugé très insuffisant pour un enseignement de qualité. Ils semblent être des nostalgiques du système précédant qui permettait de procéder à une évaluation régulière au cours de l'année. Comment est justement perçue l'évaluation par les étudiants ? Est-elle jugée pertinente ou non ?

## 5.2. Le mode d'évaluation

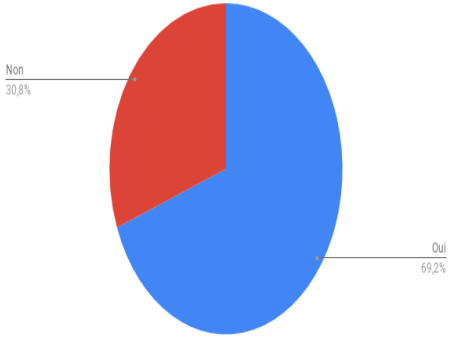
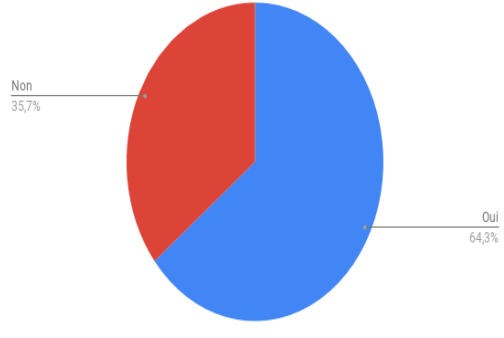
Concernant le mode d'évaluation et de la question de sa pertinence, les étudiants ont des avis partagés. Certains pensent qu'il est pertinent tandis que d'autres le jugent non pertinent. Ce que nous pouvons en dire, c'est qu'il ne donne pas suffisamment de temps pour permettre aux professeurs de faire des « pauses d'apprentissages »<sup>188</sup>.

Dans un système où nous avons des étudiants qu'on pourrait décrire comme des « consommateurs de cours », l'enseignement est jugé être très

---

<sup>188</sup>L'expression « pause d'apprentissage », tirée de Aylwin (1994), fait référence au processus d'assimilation de l'information qui doit se faire durant le cours. Afin de favoriser cette assimilation, processus semblable à celui de la digestion souligne l'auteur, le professeur prévoit des moments d'arrêt pendant son exposé en proposant aux étudiants des activités de réflexion, d'explication et de questionnement de la matière qui vient d'être exposée » Voir : Louis Langevin, Monik Bruneau, *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*, Paris, ESF, 2000, p. 80.

expéditif par les professeurs et ne permet en aucun cas d'aborder les contenus avec une rigueur permettant de s'assurer de leur assimilation, pendant et à la fin des apprentissages.

<p><b>77 réponses</b></p> <p>Le mode d'évaluation vous semble-t-il pertinent?</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Réponse</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Oui</td> <td>69,2%</td> </tr> <tr> <td>Non</td> <td>30,8%</td> </tr> </tbody> </table>	Réponse	Pourcentage	Oui	69,2%	Non	30,8%	<p><b>28 réponses</b></p> <p>Le mode d'évaluation vous semble-t-il pertinent?</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Réponse</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Oui</td> <td>64,3%</td> </tr> <tr> <td>Non</td> <td>35,7%</td> </tr> </tbody> </table>	Réponse	Pourcentage	Oui	64,3%	Non	35,7%
Réponse	Pourcentage												
Oui	69,2%												
Non	30,8%												
Réponse	Pourcentage												
Oui	64,3%												
Non	35,7%												
<p><b>Explicitez votre réponse en quelques lignes. 37 réponses</b></p>	<p><b>Explicitez votre réponse en quelques lignes. 25 réponses</b></p>												
<p>Encourage et pousse les étudiants à être plus sérieux et attentifs dans les cours.</p> <p>Le mode d'évaluation est très pertinent, car nous permet d'évaluer l'assimilation des cours, et l'évaluation de notre niveau aussi.</p> <p>On doit être à jour, assidu, sérieux, actif et créatif. Ce sont des qualités qui nous permettent de réussir et de mener à bien nos travaux de recherche dans l'avenir.</p> <p>Pour moi le mode d'évaluation est nécessaire dans la mesure où je prévalus plus au moment de cette opération.</p> <p>Nous sommes évalué en fonction du contenu dispensé.</p> <p>L'étudiant avec l'évaluation va être en ligne et toujours au cours des leçons qui ont été abordé par les professeurs.</p>	<p>Il ne nous semble pas pertinent parce que nos dirigeants ne respectent pas le temps qu'il faut pour terminer les programmes à temps . (2)</p> <p>Je trouve que le mode d'évaluation semble pertinent parce qu'il est très programmes d'une chaque modele a une lien a une autre.</p> <p>L'orsque on trouve des difficultés pour l'évolution de l'étude.</p> <p>Parce que le mode d'évaluation est un mode de approche de système LMD</p> <p>Non, car dans l'ancien système l'étudiant passe quatre ans d'étude tranquile, avec l'ancien mode d'évaluation, au maximame il redouble un an, mais maintenant les étudiants passe 5 ou 6 ans sans valider.</p> <p>Chaque étudiant obtient ce qu'il mérite. On a 1H30 pour chaque devoir, les épreuves sont bien rédigées.</p>												

<p>Un examen écrit qui est compatible avec ce que nous avons étudié, les questions claires pour la plupart.</p> <p>Normalement on doit s'évaluer une fois par année mais puisqu'il est semestriel, il permet d'avoir son licence au plus vite possible et avec mention.</p> <p>Réserver deux évaluations par semestre.</p> <p>Parce que nous évaluons seulement de ce que nous étudions avant.</p> <p>Je trouve que l'examen écrit ne peut jamais refléter le niveau réel de l'étudiant. En fait il faut innover dans les modes d'évaluation pourquoi ne pas faire des tests oraux, des présentations power sur des thématiques pertinentes, établir des dossiers de recherche, des enquêtes ou autre.</p> <p>Parce qu'on est tout simplement évalué sur ce qu'on apprend.</p> <p>Car parfois on travaille mais on obtient des bonnes notes.</p> <p>Parce qu'il l'évaluation est comme un examen pratique.</p> <p>Chacun des étudiants cherchent à évaluer son niveau selon sa volonté et son enthousiasme.</p> <p>La réponse sera sous une forme de question rhétorique. Comment peut-on évaluer un étudiant à partir d'un seul examen, en lui demandant d'assimiler tous les contenus.</p> <p>Parce qu'on s'exprime sur se qu'on apprend dans le cour et l'examen est préalable pour tous le monde souvent.</p> <p>Un seul examen dans les semestres ne permet pas vraiment de savoir le niveau de l'étudiant.</p> <p>On doit être ponctuel, sérieux, attentif et créatif: ce sont des qualités qui nous permettent de réussir.</p>	<p>Pour moi deux évaluations seulement dans un semestre est très peu et aussi il y a pas un point commun d'évaluation respecté par les professeurs, certains font des devoirs sur table d'autres font des exposés.</p> <p>L'évaluation n'est pas du tout pertinente car il n'y a pas le temps qu'il faut pour faire un semestre complet.</p> <p>Je n'ai pas bien compris la question.</p> <p>Il ne pas du tout polémique, je pense que certain ont eu des avantages dans ça.</p> <p>Parce que le mode développe selon l'esprit de leur intellectuelle et leur développement intellectuelle et les recherches très important</p> <p>Au niveau des évaluations sont très fondement et bien précise se pas comme des examen</p> <p>Je peux dire que le système LMD et son mode d'évaluation sont pertinentes car si l'étudiant ne valide pas son semestre, il aura la chance de le rattraper.</p> <p>Puisqu'il arrive parfois qu'un prof nous donne des questions qui ne correspondent ni au contenu qui arrive qu'il n'y a aucun rapport avec le cours.</p> <p>Parce que les réclamations peut-être diminué la mouveau de société aû peut-être contre</p> <p>Je trouve que l'évaluation nous permet de connaître notre niveau et de découvrir nos points faibles.</p> <p>Il y a de pertinence le mode d'évaluation dans le cas général mais pas tellement parce que nous confrontons beaucoup de difficultés.</p> <p>Les professeurs suivent leur programme, le programme n'est pas égal à notre capacité intellectuelle.</p> <p>Moi je vois que le système LMD a vraiment changer l'enseignement supérieur. En Mauritanie l'application de ce système.</p>
---	---

<p>Evaluer au cours du semestre nous permet de voir où sommes nous, si ce qu'on a vu en classe a été bien assimilé et si on a des failles quelque part pour qu'on les corrige</p> <p>S'il passera le temps exact, il sera très bien, mais il y avait des problèmes conduira à perte d'étudiants</p> <p>L'examen semestriel évalue bien le niveau de l'étudiant.</p> <p>Non, parce que l'étudiant nécessite au début de s'apprendre la langue [grammaire, orthographe, lexique...]. Les cours et l'évaluation n'est pas suffisant. Nous nécessitant d'autres activités comme: les exposés, les recherches...</p> <p>La situation est périlleuse, le niveau ne cesse pas de diminuer.</p> <p>Le mode d'évaluation permet à l'étudiant à développer son niveau.</p> <p>Car chaque évaluation respect le contenu du cours.</p> <p>Les profs lors de la correction des examens prennent en considération la manière et le style d'analyse des différents étudiants.</p> <p>Aucun commentaire, mais le mode d'évaluation est vraiment faible.</p> <p>Parce que les évaluations ont toujours une relation avec les cours que nous avons déjà étudié pendant le semestre.</p> <p>Par rapport au programme est tellement pertinent et assez bien et pour tous le monde soit bien, juste les étudiants il faut qu'il soit à la hauteur.</p> <p>Pour moi le mode d'évaluation est adéquat car les professeurs se basent sur les examens écrits et grâce à ses examens on peut évaluer le niveau réel de l'étudiant.</p> <p>Parce qu'il permet de bien définir le niveau des étudiants.</p>	<p>Oui le mode d'évaluation m'a semble des choses très pertinentes, d'ailleurs j'ai appris de grammaire des histoires, même la langue.</p> <p>Il est pertinent dans son préparation mais on trouve un difficulté à cause de plusieurs professeur qui ne donnent pas une idée à la contenu.</p> <p>C'est le contraire, le monde d'évaluation ne permet pas aux étudiants de s'améliorer leur niveau ou bien de les pousser à mieux faire l'effort.</p> <p>Parce que notre système éducatif est très ancienne et ne répond pas aux recommandations de la modernité.</p> <p>Le module de l'évaluation c'est en peut évolue avec le développement de technologie et le centre *...</p>
---	--

<p>L'examen contient des informations qu'on a vu en classe</p> <p>Je pense que l'évaluation ne reflète pas le vrai niveau de l'élève, l'évaluation ne se limite pas, elle est tout au long de l'année.</p> <p>Je pense que le mode d'évaluation me semble pertinent mais à condition que l'étudiant doit faire plus d'efforts</p> <p>Tout simplement il y a des modules qui sont assez difficiles pour être résolu à 1h 30, c'est pas logique et déjà on termine pas le programme et up voilà l'examens à les portes.</p> <p>Oui parce qu'il permet à l'étudiant d'être à jour et l'aider à mémoriser les informations acquises.</p>	
--	--

Malgré le fait que la grande majorité des enquêtés dit trouver le mode d'évaluation pertinent, certains étudiants ne sont pas d'accord avec cette idée. C'est à l'image de cet étudiant qui n'hésite pas à faire des propositions en disant avec lucidité que : « l'examen écrit ne peut jamais refléter le niveau réel de l'étudiant. En fait il faut innover dans les modes d'évaluation pourquoi ne pas faire des tests oraux, des présentations power sur des thématiques pertinentes, établir des dossiers de recherche, des enquêtes ou autre. »

Le propos est mesuré et l'argument donné semble juste. Car il est évidemment difficile de se faire une idée sur le niveau réel d'un étudiant sur la base d'une seule évaluation.



Du côté des professeurs, certains pensent qu'il faudrait revoir tout le système de fond en comble pour un meilleur rendement. Parce que le système est vu comme non adapté à l'enseignement efficient des textes littéraires.

Synthétiquement, dans cette partie de notre recherche, nous avons voulu donner à voir les résultats obtenus à travers le questionnaire élaboré. Questionnaire qui avant d'être informé, nous a demandé une certaine patience. Nous avons dû passer par les professeurs pour mieux amener les étudiants à se plier à l'exercice. L'échantillonnage prévu reste loin d'être atteint, et il a fallu que nous fassions avec ce que nous avons. L'échantillon n'est donc pas assez représentatif, mais il permet tout de même d'avoir une certaine idée sur ce que nous avons voulu entreprendre et mettre en lumière.

La tâche a été rendue beaucoup plus compliquée par le manque d'intérêt qui était parfois visible même dans certaines réponses formulées par les étudiants, mais aussi dans les nombreuses questions qui ont été laissées sans réponses. Un manque de compréhension vis-à-vis de certaines questions pourrait expliquer cette abstention parce qu'il est facile de constater, à travers les réponses formulées, que certains étudiants ont du mal à formuler leurs idées de façon correcte et harmonieuse. Cela à cause de la non-maîtrise de la langue d'enseignement/apprentissage. Nous avons tâché de comprendre la représentation qu'ils se font du fait littéraire, le rapport qu'ils semblent avoir par rapport aux contenus enseignés<sup>189</sup>. Mais

---

<sup>189</sup> Par rapport aux contenus d'enseignement, pour ceux qui ont choisi d'étudier la littérature, il est bon de savoir que : « La scolarisation du littéraire convoque la littérature de deux manières. D'abord comme **corpus d'œuvres** hautement légitimées, corpus qu'il s'agit de connaître en termes de contenus ou de sens « explicables ». Ensuite elle la sollicite sous un autre statut, celui de modèle scolaire du bon usage de la langue et de support majeur de la réflexion linguistique. En

nous avons aussi tenté de voir s'ils ont une idée sur le système dans lequel ils évoluent, à savoir le système LMD : en saisissent-ils la philosophie et l'enjeu ? C'est ce que nous avons donc cherché à vérifier auprès d'eux.

Somme toute, nos enquêtés disent, pour la plupart, aimer la langue et la littérature même s'ils ont parfois du mal à tirer avantageusement profit de tous les enseignements dispensés. Ils semblent être imprégnés du sens dont est porteuse toute littérature. Cette dernière est vue comme dépositaire de l'héritage culturel d'une société donnée. Et son apprentissage serait le meilleur moyen d'aller à la rencontre d'autres formes de cultures et de civilisations.

Quant aux contenus de son enseignement, ils sont jugés parfois inaccessibles, non pas à cause d'une incompetence des professeurs, mais à cause des lacunes des étudiants. Et il ne semblerait pas y avoir un travail d'accommodement pour accompagner ceux qui sont en difficulté. Ici, le supérieur ne prend pas trop à cœur la question de la remédiation.

sans doute, le système ne permet pas la mise en place de cette remédiation parce qu'il n'offre pas assez de marge de manœuvre pour ce genre de

---

tant que telle, **corpus linguistique autorisé**, la littérature scolarisée permet de cerner et de décrire la langue littéraire. Celle-ci, *précisément parce qu'elle ne correspond pas à la langue d'intercompréhension communément parlée dans l'ensemble des pratiques sociales*, (CherVEL note qu'à la fin du 19<sup>e</sup> siècle et au début du 20<sup>e</sup> siècle on fait encore fréquemment cours *en patois*) est intrinsèquement un objet passible d'enseignement. L'école n'enseigne en effet, expressément, que le non trivial, c'est-à-dire ici, ce qui ne s'apprend pas spontanément en dehors de ses murs. » **Jean-François Halté**, « Le français entre rénovation et reconfiguration », in *Pratiques*, 137-138 | 2008, P.33-34

travail. Autrement dit, ce qui est prioritaire c'est de boucler d'abord le travail en présentant tout le contenu prévu pour le semestre reste prioritaire.

## **Chapitre IV : Perspectives de la recherche et suggestions pratiques**

Rappelons que ce travail est, comme l'indique le titre, une esquisse de comparaison entre l'enseignement du français au Maroc et en Mauritanie. Ce qui veut dire qu'en tant que chercheur, nous ne nous sommes pas donné la prétention de faire un travail rendant exhaustivement compte de l'enseignement du français dans les deux pays concernés. Mais il s'agit plutôt d'une tentative assez modeste de décrire des situations d'enseignement à partir d'un certain nombre de représentations provenant de l'échantillonnage réduit sur lequel s'est appuyé notre travail. Autrement dit, c'est une pure étude de cas qui est bien déterminée. Notre échantillonnage est sans aucun doute loin d'être suffisant, mais il permet de soulever un certain nombre de questions ayant trait à l'enseignement de la langue française par le biais de la littérature au niveau universitaire.

La question de départ, qui posait comme hypothèse l'existence d'un problème d'harmonisation des contenus avec les besoins réels des étudiants, trouve quelque part sa justification dans les résultats obtenus et présentés sommairement dans l'analyse et les commentaires précédents.

La question de l'enseignement du français dans le supérieur est souvent soulevée mais pas suffisamment dans les recherches universitaires, comme cela est le cas pour les autres niveaux d'apprentissage. Non pas parce que l'intérêt serait moindre, mais parce que l'on préfère peut-être

rester dans une forme de complaisance en confortant les professeurs dans une tâche qui se trouve déjà assez ardue.

Le problème de l'évaluation reste tout entier, surtout au département de langue de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines (Dhar El Mehraz). Du côté de la Faculté des Lettres de l'université de Nouakchott, les professeurs arrivent à faire faire des exposés à leurs étudiants, ce qui rentre un peu dans le cadre des évaluations dites formatives. Tel n'est pas le cas de la Faculté des lettres Dhar El Mehraz à cause souvent des effectifs pléthoriques. Ce qui fait que l'on pratique plus une évaluation dite sommative. Or, il faut noter que cette dernière, selon Jean-Maurice Rosier :

« (...) ne cherche pas à apprécier le progrès de l'apprenant mais juge le produit fini dans sa totalité. Ainsi, pour la rédaction, elle ne tient pas compte des exigences de la narrativité, mais au-delà de l'activité scripturale narrative et du respect des consignes elle porte attention, à valeur égale, aux habiletés de détail : orthographe, vocabulaire. Elle anticipe donc la compétence engagée dans l'exercice et n'envisage pas l'erreur, simple faute dans ce cas, comme un indicateur de l'état cognitif de l'apprenant et ne l'intègre pas dans un projet d'apprentissage. »<sup>190</sup>

Il ressort de l'appréciation de Jean-Maurice Rosier que l'évaluation sommative, quand elle fonctionne comme unique procédé d'évaluation, pêche par le fait de négliger l'importance de l'erreur. Certes, cette évaluation s'attache, en amont, à souligner les erreurs commises par l'étudiant afin de statuer sur le niveau d'acquisition des compétences cibles, mais elle ne cherche pas à comprendre, en aval, les dessous et les ressorts cognitifs desdites erreurs. Autrement dit, l'évaluation sommative n'offre pas la possibilité de revenir sur les erreurs, de les traiter comme il se doit,

---

<sup>190</sup> Jean-Maurice Rosier, *La didactique du français*, Presses Universitaires de France, 2002, p.31.

de les interroger afin d'esquisser par la suite des scénarios de remédiation. Par conséquent, se contenter de l'évaluation sommative serait en porte à faux avec les recommandations émanant des études récentes en matière d'apprentissage et *a fortiori* dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. Contrairement au traitement que réservaient les méthodes traditionnelles à l'erreur, les nouvelles approches ont en commun d'en faire la voie royale qui mène à l'acquisition sûre et fiable d'une compétence donnée. Loin de stigmatiser l'erreur, il s'agit au contraire de l'exploiter, d'en faire un allié incontournable de l'apprentissage. L'étymologie du mot « erreur », outre qu'elle permet d'établir une nette distinction entre la « faute » et l' « erreur, elle a l'avantage de montrer que cette dernière a partie liée avec l'errance. En effet, le dictionnaire Littré précise dans la première entrée du mot que l'erreur signifie l' « Action d'errer çà et là » et dans une deuxième entrée l' « Action d'errer moralement ou intellectuellement ; état d'un esprit qui se trompe ».

Ainsi, l'erreur n'est-elle pas le signe d'une faillite, d'un péché ou encore d'un sévère manquement, mais tout au contraire elle éclaire sur des difficultés d'apprentissage sur lesquelles l'on peut bien agir afin de les pallier. Dans cet ordre d'idées, J.P Astofli énonce que l'erreur est « le signe et la preuve que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom »<sup>191</sup>. Dans cet ordre d'idée, le traitement de l'erreur requiert des efforts de la part de l'enseignant tout au long du processus d'apprentissage. C'est à ce

---

<sup>191</sup> Jean Pierre Astofli, *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur, 2003, p.45.

titre que l'évaluation formative est essentielle, voire vitale, car elle surdétermine grandement les actions que l'enseignant se doit d'entreprendre afin de comprendre de plus près les ressorts des erreurs avant de chercher le moyen approprié pour les traiter dans la perspective de les faire disparaître. Un tel travail s'inscrirait de plain-pied dans l'esprit du constructivisme selon lequel l'erreur contribue à la construction du sens de l'apprentissage. Mieux, loin de constituer un frein à ce dernier, l'erreur fait partie intégrante de l'apprentissage, constitue un passage obligé.

L'enseignement de la langue française occupe encore l'esprit de quelques universitaires qui s'y sont intéressés et ont mené des études pour analyser la situation dans des formes de complexité assez variantes. Les récents travaux que nous avons pour le cas de la Mauritanie sont ceux de Mohamed Vall Ould Cheikh(1996)<sup>192</sup>, IchemkhouOuldEleyou (2005)<sup>193</sup>, Mohamed Ould Cheikh (2007)<sup>194</sup>, Alassane Dia (2007)<sup>195</sup>, Aminata Gadio (2018)<sup>196</sup>.

Ce sont là des travaux dont les passages n'ont pas été cités dans notre travail. Le lecteur pourra à titre d'information consulter le fichier central

---

<sup>192</sup> Mohamed VallOuld Cheikh,*Le français en Mauritanie : bilan et perspective, Thèse de doctorat en français langue étrangère*, sous la direction de Floréal Sanag, Paris 3, 1996.

<sup>193</sup> IchemkhouOuldEleyou, « *Les politiques linguistiques en Mauritanie et leurs effets sur la formation des enseignants de français : analyse et propositions* », Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de Dominique Groux, Paris 10, 2005.

<sup>194</sup> Mohamed Ould Cheikh, « *La didactique des langues et le bilinguisme : l'exemple du système éducatif mauritanien* », Thèse de doctorat en Lettres. Systèmes, images, langages, sous la direction de Louis Porcher, Lyon 3, 2007.

<sup>195</sup> Alassane Dia, *Le français en contact avec les langues en usage en Mauritanie : étude de quelques productions d'élèves en filière bilingue*, sous la direction de Jean-François Bonnot, Strasbourg 2, 2007.

<sup>196</sup> Aminata Gadio, *Colinguisme en Mauritanie et esquisse d'une politique linguistique durable. Quelle politique linguistique mauritanienne pour quel enseignement des langues?*, sous la direction de Carmen Alen Garbato, Montpellier 3, 2018.

des thèses pour accéder à de petits résumés des différents travaux que nous venons de citer en notes de bas de page. Bien évidemment que les préoccupations ne sont pas les mêmes que ceux que nous poursuivons ici, mais il est essentiel de connaître l'état actuel de la recherche pour essayer de ne pas répéter ce qui a été dit. Notre travail se particularise par le fait qu'il est une étude de cas, autant dire que la tâche au lieu d'en être moins ardue, est rendue plus délicate parce que moins globale, donc demandant une certaine vigilance.

L'état actuel des situations que nous avons pu observer montre qu'il est important que les professeurs ne se laissent pas emporter par des systèmes d'enseignement qui essaient de s'imposer et de remédier à leurs lacunes en se mordant la queue sans cesse.

Il faut noter que dans notre travail, nous avons pu constater que certains étudiants débarquaient dans les départements de langue et littérature françaises concernés non par conviction ou parce qu'ils sont passionnés par les études de lettres, mais parce qu'ils n'ont pas trop le choix. Ces paramètres doivent être pris en compte pour une meilleure gestion des enseignements/apprentissages de manière à ne laisser personne au bord du chemin. Il est évident qu'une partie de la classe ne peut et ne doit orienter la façon dont vont se dérouler les enseignements au dépens d'une autre. Cependant, il faut que l'on quitte ce stade de flottement que Philippe Meirieu décrivait pour le cas de la France en ces termes :



« Nous pouvons continuer à osciller. Et nous continuerons à osciller si nous ne repensons pas le système autrement. Il y aura toujours des gens qui diront : « Il faut traiter les élèves en difficulté avec des cadres spécifiques et des enseignants spécialisés. » Et il y aura toujours d'autres gens pour dire : « Mais non, cela les stigmatise, il faut les traiter ensemble. » Ces gens-là sont en général – ce qui est assez paradoxal – tous de gauche et de bonne volonté... Les autres sont plutôt muets et laissent fonctionner tranquillement un système de déversoirs successifs ou de distillation fractionnée. L'existence de ces tensions et de ces oscillations prouve que la démocratisation de l'éducation nécessite une vraie réflexion en profondeur. Il ne faut pas s'enfermer dans des formes traditionnelles que l'on oppose sans cesse entre elles avec des justifications toutes parfaitement légitimes. Il nous faut apprendre à penser autrement, à sortir des archétypes, à inventer autre chose. »<sup>197</sup>

Cette intelligence pédagogique, qui semble condamner la « fixité », doit faire réfléchir dans des sociétés où les systèmes éducatifs semblent tourner en rond, toujours à la recherche de solutions pour venir à bout des problèmes rencontrés çà et là.

Les professeurs doivent dans leurs enseignements insister sur l'exercification de la compétence qui est la plus en souffrance dans les départements de langue. Avant d'être évaluée, elle doit faire l'objet d'un enseignement répétitif et non expéditif. Puisque l'étudiant en aura besoin pour réussir son projet de mémoire qui marque pour lui le début d'un cycle d'initiation à la recherche académique. L'exercice de dissertation et de commentaire ne peuvent s'apprendre réellement que dans la pratique régulière. Les étudiants connaissent par cœur les étapes à suivre dans le commentaire et la dissertation mais manquent très souvent d'outils leur permettant de réussir ces exercices. L'enseignement de ces techniques

---

<sup>197</sup> Philippe Meirieu, Pierre Frackowiak *L'éducation peut-elle être au cœur d'un projet de société*, éditions de l'Aube 2009, p.29.

d'analyse littéraire restent le parent pauvre de cet enseignement. La sélection de choix didactiques permettra d'introduire des compétences techniques qui auront le rôle de se mettre au service des compétences culturelles qui sont enseignées. L'on insiste beaucoup plus sur les compétences culturelles que sur celles assez techniques. Or, ce sont ces dernières qui permettent d'articuler les premières dans les systèmes d'évaluation utilisés. Elles auraient pour rôle de rendre l'exercice moins tracassant et permettraient aux étudiants, une fois qu'ils auront maîtrisé cet exercice, de jouer avec les textes. La notion de jeu est assez importante ici.

La maîtrise des outils dans le jeu d'analyse et d'interprétation conduirait nécessairement à une meilleure appropriation du texte, ce qui aura pour effet de rendre le travail plus ludique et moins stressant.

D'après notre enquête, les étudiants, s'agissant du commentaire ou de la dissertation, ont tendance à « plaquer » des idées, glanées dans différents supports, à leur propre analyse du texte. Une telle pratique hypothèque grandement le développement des compétences lectorales et analytiques. Pour pallier cette situation bancale, il serait judicieux de consacrer davantage de temps aux compétences techniques susmentionnées. En effet, c'est par le biais d'exercices intensifs portant sur l'analyse proprement dite des textes que les étudiants parviendront à affûter les outils d'analyse et à privilégier le corps à corps avec le texte.

Les étudiants du département de langue et littérature de l'université de Nouakchott que nous avons pu observer ont presque les mêmes problèmes de langue que leurs confrères marocains du département de langue de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar el mehraz. A ce niveau, il est des choses que les professeurs peuvent faire, c'est de tenter dès l'entame un travail de remédiation pour pallier les lacunes des étudiants. Les cours de techniques d'expression et de communication permettent souvent d'avoir des connaissances assez théoriques sur les choses, mais ne permettent pas à coup sûr d'améliorer l'expression orale et écrite des étudiants. Nous pensons d'ailleurs que cela n'est pas la fonction de ce module. Il faut que les éléments de cours soient plus centrés sur le côté pratique, pragmatique pour espérer un résultat probant de ce côté.

### **1. Lutter contre les inhibitions**

Il est clair que les compétences orales et écrites vont de pair. D'où la nécessité de les désinhiber. Il faut obligatoirement faire en sorte que les compétences orales et écrites soient désinhibées. Nous avons eu quelques entretiens avec des professeurs qui affichaient un sentiment de souffrance et d'impuissance face à la dégradation du niveau des étudiants. Cela ne voulant aucunement dire qu'ils ont renoncé et qu'ils ne font pas de leur mieux pour tenter d'améliorer la situation. Seulement, il est difficile de répondre efficacement aux exigences d'un enseignement dont la réussite est quelque peu freinée par l'absence de certains cadres de références qui doivent en être le socle. Ce socle pour le faire comprendre au lecteur

renvoie peu ou prou aux prérequis nécessaires pour s'engager efficacement dans tout nouvel apprentissage. C'est ce que nous avons pu noter par rapport aux entretiens que nous avons eu avec quelques professeurs.

## **2. Faire plus de place au genre théâtral**

Nous avons remarqué que l'enseignement de la littérature fait la part belle aux textes romanesques. Ce genre jouit d'une plus grande visibilité dans les enseignements. Bien qu'il soit peut-être le plus adapté pour permettre aux étudiants de se construire une identité littéraire, il rencontre tout de même beaucoup de résistance de la part de ceux qui ne sont pas habitués aux long « plongements littéraires. ». L'enseignement commence par une volonté de donner une connaissance encyclopédique sur la littérature. Ce qui en soi n'est pas une mauvaise chose, mais cela semble retarder quelque peu le contact avec les textes littéraires.

Et étant donné que nous sommes dans des sociétés où la lecture est très peu pratiquée, il serait plus judicieux de proposer progressivement aux étudiants des textes qu'ils peuvent lire en l'espace de deux jours pour qu'ils puissent s'habituer à la lecture lentement mais sûrement. Cela façonnera le goût de la lecture chez eux. Parce que les œuvres longues peuvent au début ennuyer et nous pensons qu'il n'y a rien de plus dangereux<sup>198</sup> qu'une

---

<sup>198</sup> Dans une toute autre appréhension, un personnage de Camus dans *La chute* nous dire : « Autrefois, ma maison était pleine de livres à moitié lus. C'est aussi dégoûtant que ces gens qui écornent un foie gras et font jeter le reste. ». Camus, Albert, (1956), *La chute*, French & European Pubns, p.140.

lecture inachevée. Nous estimons que les pièces théâtrales<sup>199</sup> constituent une réserve inépuisable qu'il faudra mettre en œuvre que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe pour travailler avec les étudiants la compétence linguistique dans toutes ses composantes. Les inhibitions trouvent un remède dans le choix du genre théâtral comme support dans l'enseignement du FLE.

Gisèle Pierra nous montre dans son travail<sup>200</sup> que le théâtre constitue une ressource inépuisable et qu'il a toute sa place en didactique du FLE. Le théâtre permet de travailler avec les étudiants sur différents aspects de la langue. Elle a consacré une thèse à ce sujet et en parlant d'abord de son expérience de comédienne, elle nous donne ses impressions. Le passage suivant qui est tiré de son ouvrage *Une esthétique théâtrale en langue étrangère (2001)* fait quelque peu la lumière sur les vertus du texte théâtral dans une classe de langue :

« Ce que l'apprentissage théâtral de la parole laisse comme traces chez l'individu est insondable. En guise de conséquence, l'acquisition langagière ne peut pas se mesurer avec précision non plus. Acceptons-en l'augure avec Bossuet (cité par Valère Novarina) qui nous rassure quant à cette impossible vérification scientifique des résultats de la pratique lorsqu'il dit que tout ce qui se mesure périt. »<sup>201</sup>

---

<sup>199</sup> « Le théâtre, dernier genre cité dans les manuels, est exploité différemment. Sa forme le singularise et invite à mettre en place des activités faisant intervenir le corps autant que la voix des apprenants. Deux modes d'exploitation se distinguent alors, l'un conservant un schéma de classe traditionnel où l'enseignant pose des questions auxquelles répondent les apprenants, et l'autre demandant une disposition différente où la classe devient un atelier. Cette deuxième orientation est plus rare parce qu'elle demande une structure adéquate et dépasse le cadre habituel de l'exercice de compréhension. En revanche, elle implique davantage les apprenants et met la langue en action. » Estelle Riquois. « Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier », Linguistique, Université de Rouen, 2009, p.205.

<sup>200</sup>Le lecteur pourra aller voir la thèse qu'elle a écrite sur le théâtre en rapport avec l'enseignement : Gisèle Pierra, *Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère : l'anti-méthode*, A.N.R.T, 1990.

<sup>201</sup> Gisèle Pierra, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris, l'Harmattan, 2001, p.23.

Ce passage nous révèle qu'il est plus de chose inimaginable et indescriptible qu'on peut faire avec le théâtre. C'est pour cette raison que nous pensons qu'il serait intéressant de faire en sorte que des ateliers soient ouverts pour que les étudiants puissent y pratiquer la langue d'une manière beaucoup plus dynamique, parce que nous devons coûte que coûte lutter contre la fixité des pratiques enseignantes qui à la longue finissent par devenir ennuyeuse pour tout le monde. Nous pensons que ce genre d'expérimentation pourra avoir des résultats s'il y a un engagement réel de la part des professeurs mais aussi des étudiants.

Le théâtre permet d'apporter une réponse pédagogique allant dans le sens de lutter contre une certaine forme d'apathie, de somnolence voire d'inhibition. C'est dans ce sillage que Giselle Pierra écrit que :

« L'on comprendra bien vite que les exercices corporels théâtraux de base permettent d'affronter la scène théâtrale, c'est-à-dire la présence, par des choix de mouvements et de postures sous le regard de l'autre à partir de l'affirmation de son ressenti. Il s'agira par la pratique intense de la scène, seul ou en groupes, de prendre conscience pour mieux les traverser, de ces difficultés d'images de soi sur scène, de ces pertes de « Moi » suscitant des inhibitions, qu'elles soient vocales ou corporelles. Ces inhibitions sont à décoder et à travailler créativement autant en début d'apprentissage théâtral qu'en début d'apprentissage d'une langue étrangère. (...) »

Les exercices de lecture conduits sont adaptés aux problèmes de prononciation des étudiants par le travail de la vitesse élocutoire, l'exagération de la syllabation, la pause, l'adresse, la construction de groupes rythmiques. Le texte est mastiqué, dégluti tel un chewinggum délicieux - c'est le conseil de Louis Juvet à ses élèves afin de les mettre en rapport à la matérialité du texte plutôt qu'à sa seule signification, ce qui est le véritable art de la diction. »<sup>202</sup>

---

<sup>202</sup> PIERRA, Gisèle. (2011). « Pratique théâtrale en F.L.E. : spécificités d'une recherche action en didactique », in *Synergies Chine*, p.6.

Ainsi le genre théâtral semble bien indiqué pour travailler sur l'expression orale avec les étudiants. Il faudra tout même prendre le soin de noter dans l'approche gisélienne que:

« Cette pratique de théâtre qui ne se donne pas comme une pédagogie de la langue par le théâtre, où l'apprentissage langagier n'est pas posé comme finalité, est une pédagogie du projet, de l'agir, qui participe de la langue, mais où ni la langue, ni la communication ne sont prises comme objets »<sup>203</sup>.

Nous avons déjà constaté l'existence d'un atelier de conte à la Faculté des lettres et des sciences humaines, initié par professeur Khadija Hassala. Nous avons pu obtenir de sa part le descriptif de cet atelier qui se trouve dans la partie annexe.

A notre connaissance, il n'y a pas encore eu ce genre d'initiative à la Faculté des Lettres de l'université de Nouakchott. C'est une façon parmi tant d'autres d'amener les étudiants à prendre activement part à des activités universitaires en vue de mieux se situer dans leur apprentissage.

Nous avons choisi, à l'instar de l'atelier de conte, de proposer la création d'ateliers de théâtre parce que nous pensons, comme le souligne Gisèle Pierra, que : « En effet, c'est par des exercices bien précis que l'apprenant-acteur est mis en position de franchir certaines inhibitions. »<sup>204</sup>

A côté des ateliers de théâtre, il serait aussi possible d'ouvrir des ateliers d'écriture pour aider les étudiants à acquérir des compétences à ce

---

<sup>203</sup> Jean-Marie Prieur, « Gisèle Pierra, *Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère. L'anti-méthode.* », in Cahiers de praxématique [En ligne], 15/ 1990, document 15, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 01 octobre 2016, p. 175 URL : <http://praxématique.revues.org/3180>.

<sup>204</sup> Pierra, Gisèle. (2011). « Pratique théâtrale en F.L.E. : spécificités d'une recherche action en didactique », in *Synergies Chine*, p.6, p. 110.

niveau et pouvoir les développer par la pratique régulière. Dans ces mêmes ateliers, il faudrait montrer aux étudiants les ressorts de la pratique de l'écriture en transmettant sous forme d'anecdotes des expériences d'écrivains célèbres. Ces ateliers d'écriture peuvent inclure des rencontres annuelles pendant lesquelles les étudiants seront invités à produire des textes suivant des consignes bien précises. L'objectif sera de recueillir et de récompenser ne serait-ce que symboliquement les meilleures productions.

Nous imaginons sans peine que ce genre d'initiative peut être très profitable aux étudiants qui auront la chance de montrer leur talent et de mieux nourrir une certaine forme de confiance en eux. Cette pratique sera le moyen de vérifier l'impact réel de l'expérience et les niveaux sur lesquels il faudra insister davantage afin d'obtenir des résultats plus satisfaisants.

Ces ateliers pourront être animés par différents professeurs qui travailleront en synergie et qui pourront également partager avec leurs collègues et leurs étudiants leur propre expérience par rapport à la lecture.

Nous aurons ainsi d'une part une pratique théâtrale qui aura pour fin d'aider les étudiants au niveau de l'expression orale. D'une autre part, nous aurons la pratique de l'écrit qui sera utilisé pour diagnostiquer et aider à l'amélioration de la compétence de l'écrit.



### 3. Lutter contre l'utilitarisme des enseignements/apprentissages

S'il y a un problème majeur dont souffre l'enseignement aujourd'hui, c'est sans doute celui de l'utilitarisme. Ce phénomène fait que les étudiants ne donnent souvent plus aux études leur valeur intrinsèque. C'est à la suite de ce constat que Marcel Françon considérait que pour un meilleur rendement : « les étudiants devront s'intéresser à leur cours au lieu de chercher simplement à acquérir des "points," des "valeurs," ou des "crédits. »<sup>205</sup>

Cette inquiétude affichée ici devrait être prise en considération parce que c'est exactement l'un des problèmes auxquels l'enseignement est confronté aujourd'hui. On apprend beaucoup plus pour engranger des points et compenser des crédits, en se contentant du peu, au lieu de s'intéresser pleinement au cours afin de comprendre réellement les enjeux et d'en tirer profit au maximum. Ce n'est pas là une accusation délibérée que nous portons à l'égard des étudiants, mais un appel à revoir leurs principes d'action, principes qui doivent faire en sorte que les moyens ne soient plus pris pour des fins en soi en vue d'une meilleure forme de conciliation entre les deux pôles du triangle didactique : (les savoirs particuliers d'un côté et les apprenants de l'autre). Nous pensons que c'est à ce prix qu'il pourra y avoir coordination ou synchronisation optimale qui concourra à la réalisation des objectifs les plus généraux aux plus particuliers. Pour ce faire, nous devons encourager les étudiants à lire.

---

<sup>205</sup> Marcel Françon, « Sur l'Enseignement de la Littérature », in *The Modern Language Journal*, Vol. 20, No. 4 (Jan., 1936), p. 215.

La remise en question des études littéraires<sup>206</sup> est un problème qui s'ajoute au problème que vivent au quotidien les professeurs de langue et de littérature. Ce problème n'étant autre que celui du désamour de la lecture<sup>207</sup> : la lecture qui est presque perçue comme une « expérience de l'extrême ».

Les politiques ont un regard et des avis critiques parfois stigmatisants envers les littéraires. Ce qui fait que ces derniers jouissent dans nos sociétés de peu d'estime, considérés quelque peu comme des rêveurs et de simples diseurs de bons mots. Ne s'apercevant nullement de ce que la littérature, en tant que culture universelle, peut apporter aux uns et aux autres.<sup>208</sup> C'est sans doute contre cette marginalisation qu'il faut

---

<sup>206</sup> « Le domaine de l'enseignement de la littérature est aujourd'hui l'objet d'une vaste remise en cause, dont l'indice le plus criant est sans doute la désertion des filières littéraires. Au-delà de ce phénomène, il semble que ce soit la nature et la valeur de la littérature elle-même, comme institution culturelle, qui se trouvent mises en question. » Christine Mongenot et Marie-France Bishop, *Chronique* « didactique de l'enseignement de la littérature, le français aujourd'hui », 2007/4 (n° 159), p119.

<sup>207</sup> Dominique Ottavi dénonçait déjà une certaine forme de réification et d'instrumentalisation du savoir qui fait qu'il n'a plus aucune valeur et sa portée restreinte. Il écrit en outre que : « Ce n'est pas le refus, mais l'inappétence qui constitue aujourd'hui le principal obstacle à la transmission du savoir, et les plaintes récurrentes de beaucoup d'enseignants sont révélatrices : ils ont le sentiment de ne plus partager avec les élèves un langage, une vision du monde, un accord minimal qui permettrait de s'opposer : car le chahut appelle sa fin, comme le notait Roger Cousinet. L'indifférence au contraire, facile à vivre parfois, laisse désemparés les individus et les institutions, car elle ne demande rien, mais laisse entendre qu'il serait tout aussi pertinent de ne pas être là. Tout se passe comme si les individus manifestaient une étrangeté par rapport à l'enseignement, et même par rapport au projet d'enseigner, une étrangeté par rapport au temps, qu'il s'agisse du temps passé auquel se référer pour se construire, ou de l'avenir, qui engage une certaine responsabilité, par rapport à quoi l'effort actuel puisse prendre sens. » voir : Dominique Ottavi, *Le défi d'enseigner aujourd'hui*, «Nouvelle revue de psychosociologie » 2010/1 n° 9 |, p.16.

<sup>208</sup> Malgré toutes difficultés que rencontre aujourd'hui l'enseignement de la littérature, Yves Citton apporte une bouffée d'air à ceux qui ont trop entendu de discours pessimistes sur l'enseignement et l'étude des études littéraires. C'est encore aujourd'hui que nous avons encore plus besoin de littérature. Qui permet à des degrés divers l'épanouissement de tout un chacun. Le passage suivant est empreint « Face à la massification (bienvenue !) des études supérieures, face aux « nouveaux dispositifs médiatiques créés par les médias modernes », face à la surabondance d'informations, de textes, d'images et de sons qui sont mis à disposition par la révolution communicationnelle de ces dernières années, ce dont nous avons urgemment besoin, c'est moins de « la littérature » que d'une *socialité littérisée* : ce que les études de lettres peuvent et doivent apporter — afin de nous aider à comprendre notre « *condition humaine* » ainsi que « *les conduites et les passions* » de nos semblables (Todorov, p. 89) —, c'est une certaine attitude herméneutique

d'abord aller en croisade dans le dessein de redonner de la valeur aux études des humanités.

S'agissant du problème du désamour de la littérature, Christine Mongenot et Marie-France Bishop, en faisant le point sur l'ouvrage de Todorov (*La littérature en péril*), expliquent la raison que ce dernier en donne dans son ouvrage:

« Le diagnostic qu'établit T. Todorov incrimine principalement les modalités d'enseignement de la littérature dans le secondaire comme à l'université. Revenant sur les causes de la situation actuelle, il souligne que la principale raison du désamour<sup>209</sup> dont souffre la littérature est une confusion sur l'objet même des études littéraires. Il lui semble que l'on

---

faite d'exploration patiente, attentive, amoureuse, interventionniste, reconfigurante des messages qui circulent entre nous et en nous. Même si « la littérature » est morte, les études littéraires n'en sont que plus nécessaires pour nous apprendre à cultiver notre sensibilité aux nuances qu'écrasent les urgences de la communication, pour nous donner les moyens d'une analyse critique des textes qui nous programment, pour nous permettre de développer des modes de non-consommation des objets culturels ainsi que de non-oppression de soi-même et d'autrui, en un âge où chacun est appelé à devenir le patron de sa petite entreprise — ce qui ne manque pas de nous transformer tous en exploités de nous-mêmes. » Yves Citton, « Il faut défendre la société littéraire », *Acta fabula*, vol. 9, n° 6, Essais critiques, Juin 2008, URL : <http://www.fabula.org/revue/document4299.php>, page consultée le 22 avril 2015, p4/7. <http://www.fabula.org/revue/document4299.php>

<sup>209</sup> Dans ce contexte de désamour envers les études littéraires Annie Rouxel appelle à donner plus de liberté au sujet lecteur afin que ce dernier puisse s'impliquer beaucoup, ce qui aurait pour effet de changer positivement le type de rapport à la lecture. C'est dans cette veine qu'elle affirme que : « Si l'on souhaite au lycée former des lecteurs de littérature, il convient donc, tout à la fois, de sortir du formalisme et de réhabiliter la subjectivité du lecteur. Toute véritable expérience de lecture engage la totalité de l'être. Les recherches contemporaines sur la lecture (P. Bayard, B. Clément, V. Jouve, G. Langlade) montrent que la lecture ne se réduit pas à une activité cognitive et que le processus d'élaboration sémantique s'enracine dans l'expérience du sujet. L'investissement subjectif du lecteur est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire ; c'est le lecteur qui achève le texte et lui imprime sa forme singulière. »

Elle poursuit son argumentation en supposant que : « dans la situation contemporaine de désaffection des études littéraires, plutôt que de stigmatiser comme insuffisances ou erreurs de lecture les débordements de subjectivité, on peut les interpréter comme les indices d'une relation vivante au texte qui peut nourrir le processus d'élaboration sémantique et orienter la démarche interprétative. On jette désormais un regard positif sur ce qui apparaît comme la marque d'un investissement personnel : identification et illusion référentielle appartiennent à l'« expérience littéraire » et sont grandement préférables à la posture d'extériorité. » Voir : Annie Rouxel, *Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ?*, « Le français aujourd'hui » 2007/2 n° 157 | p.69 et 71. Une manière d'« expérimenter un jeu tectonique des significations possibles. » Bénédicte Étienne, de la dérive techniciste à la tectonique des textes, « Le français aujourd'hui » 2011/4 n°175 | p. 11. L'objectif est ici est faire en sorte qu'un « jugement esthétique » puisse être exprimé en vue de faire comprendre aux apprentis lecteurs que « l'œuvre s'adresse à eux ».

oublie actuellement ce qui en est l'essentiel, c'est-à-dire les œuvres elles-mêmes, au profit des méthodes de l'analyse. Et ce dès le lycée, puisque les cours de littérature ont pour objectif la diffusion des approches critiques et nullement l'approfondissement des œuvres : « À l'école, on n'apprend pas de quoi parlent les œuvres, mais de quoi parlent les critiques. » (T. Todorov :19). Cette dérive se traduit par des lectures pointillistes et des relevés minutieux de certains éléments qui ne conduisent pas à la prise en compte du sens global de l'œuvre. Ainsi, en terminale, lors de l'étude de Perceval de Chrétien de Troyes, « On interrogera donc les élèves sur le rôle de tel personnage, de tel épisode, de tel détail de la quête du Graal, non sur la signification même de cette quête. » (T. Todorov : 21). Ces approches ont pour conséquence une perte du sens de la littérature et des études qui lui sont consacrées. La démarche adoptée est purement scolaire, c'est-à-dire qu'elle diffère en tous points des pratiques de lecture ordinaires qui, au contraire, s'attachent aux valeurs véhiculées par les livres.»<sup>210</sup>

Todorov parle ici des pratiques collégiales qui sont utilisées dans l'enseignement de l'œuvre littéraire. Il se trouve que dans nos sociétés aussi, nous n'échappons pas à ce genre de pratiques qui réduisent la portée de l'œuvre en la livrant à des opérations automatiques qui sont le fruit d'un structuralisme prenant le moyen comme finalité première<sup>211</sup>.

« À l'école, au contraire, la littérature est coupée de ses significations profondes comme elle l'est du reste du monde, puisqu'on ne s'intéresse qu'aux relations des éléments de l'œuvre entre eux et non aux valeurs qu'elle véhicule. C'est cette conception de l'enseignement de la littérature que T. Todorov dénonce comme étant responsable de la perte d'intérêt de ces études, pour les jeunes lycéens. »<sup>212</sup>

---

<sup>210</sup> Christine Mongenotet Marie-France Bishop, chronique « Didactique de la l'enseignement de la littérature », in *Le français aujourd'hui* 2007/4 (n° 159), p. 120

<sup>211</sup> Autrement dit, « Il ne faudrait pas que l'identification des types de narrateurs, l'étude des champs lexicaux ou des métaphores fassent oublier la chair du récit, son sens, ou ses sens, il ne faudrait pas que le moyen devienne la fin, que l'indispensable enseignement des méthodes fasse oublier l'interrogation sur l'homme au cœur de la littérature. » Notes de lecture, in *Le français aujourd'hui* 2007/1 (n° 156), p.125.

<sup>212</sup> Christine Mongenotet Marie-France Bishop, *Ibid.*

Cette pratique ne peut que rebuter ceux qui sont confrontés à des textes qu'ils ont peut-être déjà du mal à comprendre et sur lesquels ils doivent réaliser des menées qui transforment le texte en un ensemble de métaphores, d'anaphores, focalisation, carré sémiotique, ect. Ce travail bien qu'il puisse avoir son utilité dans la recherche du sens ne doit pas prendre le pas sur le reste<sup>213</sup>. C'est d'ailleurs dans ce sens qu'il faudra comprendre l'approche critique et assez lucide de Todorov.

Ainsi, dans le cadre des approches utilisées dans l'analyse des textes, nous constatons avec Christine Mongenotet Marie-France Bishop qui, à la suite d'une forme de synthèse sur des écrits de Todorov, Compagnon et Mangueneau, écrit que :

« Ces approches, qu'elles soient formalistes, structuralistes, psychanalytiques, etc. ont en commun de marginaliser la dimension intentionnelle dans le processus créatif et donc la question des effets recherchés : par contre coup elles laissent de côté la question de l'appréciation des œuvres. »<sup>214</sup>

Nous comprenons qu'il faut donner plus de possibilité aux apprenants quant à l'interprétation des textes qu'ils lisent pour leur apprendre à abstraire et à susciter des interrogations nouvelles. Il s'agit là d'un travail de dépassement.

---

<sup>213</sup> C'est dans cette optique que Todorov affirme que : « Les acquis de l'analyse structurale, à côté d'autres, peuvent aider à mieux comprendre le sens d'une œuvre... ce sont des outils que personne ne conteste aujourd'hui, mais ils ne méritent pas pour autant qu'on y consacre tout son temps. Il faut aller plus loin. » Tzvetan Todorov, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007, p. 24.

<sup>214</sup> Christine Mongenotet Marie-France Bishop, chronique « Didactique de l'enseignement de la littérature, in *Le français aujourd'hui*, 2007/4 (n° 159), p. 122.

Outre les quelques propositions que nous avons formulées ci-haut, les professeurs doivent veiller à susciter l'esprit critique chez leurs étudiants parce que :

« (...) au cœur des humanités réside une dimension fondamentale, qui est véritablement digne d'être universelle : celle du doute et de l'interprétation. Si un mot donc pouvait en effet définir et justifier les humanités, c'est que, par nature et fonction, comme disaient les grammaires scolaires d'hier, elle ne peuvent être que critiques. Au sens plein du terme. »

En guise de synthèse, nous pouvons dire que l'enseignement du français par le biais de la littérature reste un véritable défi de nos jours. Parce que les professeurs ont ce sentiment que c'était mieux avant et que les études littéraires risquent de disparaître à cause de la médiocrité dont elles sont frappées. Cependant, chaque année, le taux d'inscription dans les départements de littérature montre que les bacheliers accordent de l'intérêt à cette discipline. Ces départements sont le vivier des nouveaux bacheliers. Même si certains de ces étudiants ne savent pourquoi ils ont choisi les études littéraires, ils semblent avoir un enchantement

Ainsi, s'il y a une chose à faire, c'est refuser de sombrer dans « un plaisir narcissique » qui serait de nature à encourager un sentiment fataliste entretenu par un « nostalgisme » immédiat.

## **Conclusion générale**

Nous concluons ce modeste travail en rappelant qu'il s'agissait d'une esquisse de comparaison entre l'enseignement du français au Maroc et en Mauritanie.

Pour mener à bien ce travail de comparaison, nous avons placé notre étude dans les interstices de la langue et de la littérature puisqu'il s'agit là de deux éléments qui entrent en harmonie et qui établissent un lien substantiel entre eux.

Langue et littérature sont, comme nous avons pu le voir avec le questionnaire, dans un rapport de complémentarité intrinsèque.

Cela dit, notre problématique a tourné autour de l'enseignement du français par le biais de la littérature au niveau universitaire. Nous nous sommes arrêté sur la question de l'harmonisation des contenus avec les besoins réels des apprenants.

Nous aurons vu à travers cette étude que les contenus proposés ne semblaient pas toujours répondre aux besoins des étudiants, à cause justement de leur caractère inadaptés par rapport à la capacité de compréhension et d'analyse des étudiants qui arrivent le plus souvent à l'université avec un niveau en langue leur permettant difficilement de tirer profit des enseignements dispensés.

Ce problème de niveau en langue est largement déploré par les professeurs qui bien qu'ayant pris la mesure de la chose ne peuvent se

limiter le plus souvent qu'à récriminer le système en appelant de tous leurs vœux un certain dépassement qui mènerait à une autre configuration.

Les questions de recherche ont tourné autour du statut de la langue, du caractère de l'enseignement de la littérature et de ses finalités. Nous avons tâché de tenir en compte le contexte dans lequel évoluent les deux systèmes éducatifs avec l'avènement du système LMD.

Dans la première partie, nous avons commencé par définir quelques notions qui constituent les mots-clés de cette étude. Ces notions entretiennent avec tout le texte une certaine forme d'intelligence. Ensuite, il s'est agi de nous arrêter sur quelques réformes en vue de voir le statut accordé à la langue française dans les deux pays concernés par cette étude.

Les deux points énumérés ci-haut ont constitué les deux premiers chapitres de la première partie. Cette dernière a été bouclée par un troisième chapitre dans lequel nous nous sommes attaché à exposer les finalités et les enjeux, avant de nous focaliser sur la question de l'évaluation.

Il faut savoir que l'évaluation, selon le *Cadre européen*, peut avoir différentes fonctions : prédictive, formative, sommative. Nous pouvons entre autres retenir : l'évaluation normative, l'évaluation continue/ l'évaluation ponctuelle, l'évaluation critériée, l'évaluation sommative... Toutes ces formes d'évaluation qui, somme toute, permettent de passer de la remédiation à la réévaluation, nous apprennent davantage sur la complexité de la mise en œuvre de l'enseignement apprentissage de la



langue, mais aussi sur la nécessité de rendre beaucoup plus dynamique les systèmes d'évaluation dans l'unique but de pouvoir satisfaire aux besoins des apprenants, et surtout de lutter contre ce qu'on appelle les échecs ou les réussites abusives.

Le type d'évaluation qui existe dans les départements de langue se réduit souvent à l'évaluation sommative. Même si à ce niveau, nous avons pu voir que du côté de la Faculté des Lettres de Nouakchott, il y avait des exposés et des contrôles continus qui jouent le rôle d'une évaluation formative. Il est plus difficile de le voir du côté de la Facultés des Lettres et des Science Humaines Dhar El Mehraz à cause du nombre assez important d'étudiants. À noter que nous parlons toujours du cas des étudiants en licence.

Dans la seconde partie, nous nous sommes attelé à analyser les écueils et apories de l'enseignement de la littérature au niveau universitaire, et ce à la lumière de nos questionnaires et des résultats enregistrés avant d'en venir aux perspectives et propositions.

Les résultats obtenus dévoilent qu'il y a des manques à gagner, ce qui fait dire à certains professeurs qu'il faut revoir le système de fond en comble. Venons-en maintenant à la méthodologie.

La méthodologie suivie a été celle de la didactique quelque peu descriptive qui fonde en partie son action sur l'observation. Pour mener à bien notre travail, nous avons élaboré un questionnaire, l'un était destiné

aux étudiants et l'autre aux professeurs. À ce niveau, nous avons rencontré beaucoup de difficultés quant au renseignement des questionnaires à cause d'une certaine forme de méfiance sinon de réticence et de désintérêt assez flagrant de la part des sollicités. C'est à force de persévérance et d'opiniâtreté que nous avons pu obtenir les maigres résultats que nous avons pu regrouper dans ce modeste travail qui gagnerait à être approfondi. Les pistes de recherche que nous laissons aux lecteurs sont les suivantes :

-L'articulation entre linguistique et littérature (parce que langue et littérature sont indissociables.)

-L'articulation entre la lecture et l'écriture

-L'articulation entre l'écrit et l'oral

Ces points soulignés auraient pu et devaient faire partie de ce travail ; nous aurons tout compte fait manqué de temps et d'énergie pour nous en occuper.

Nous ne pouvons terminer cette rédaction sans reconnaître ouvertement les limites de ce travail qui reste perfectible. Il s'agissait de nous immerger au cœur de deux contextes d'enseignement/apprentissage de la langue pour tenter de faire une sorte de comparaison. Toujours est-il que nous avons pu avoir des données d'un côté sans parfois arriver à obtenir les mêmes données de l'autre côté. Par exemple, pour la question de la massification nous avons pu obtenir des chiffres du côté du département de langue et littérature française de la faculté des lettres Dhar El Mehraz sans

pouvoir obtenir ces chiffres du côté du département de langue et littérature françaises de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Nouakchott. Nous avons tout de même pu mettre la main sur des copies d'étudiants marocains, nous n'avons pas pu avoir la même opportunité du côté des étudiants mauritaniens, indépendamment de notre volonté.

Il s'ajoute à cela que les observations de classes que nous avons menées n'ont pas été exploitées comme il se doit dans ce travail pour arriver à faire une sorte de propositions qui pourraient conduire à des expérimentations.

D'ailleurs, nous devons exprimer notre point de vue à ce sujet en disant d'abord que ce travail n'avait pas pour ambition de prescrire des recettes toutes faites.

Le problème que pose la didactique de type prescriptive, c'est qu'elle peut parfois, emportée par un certain élan ou enfièvrement, faire que le chercheur perde de vue le fait que les situations et les contextes d'enseignement/apprentissage ne sont jamais les mêmes. Autant dire donc que nous n'avons pas l'outrecuidance de prescrire quoi que ce soit. Ce qui ne nous empêche pas tout au moins de faire des propositions en référence à ce que nous avons pu observer. Force est de dire que les observations que nous avons faites n'étaient là que pour nous aider à voir comment se déroulaient les interactions entre professeurs et étudiants. La plupart des étudiants sont timorés à l'idée de devoir prendre une parole en classe à

cause sans doute d'une certaine défaillance au niveau de la maîtrise de la langue. En conséquence, ces étudiants évitent de prendre la parole pour ne pas s'exposer devant leurs camarades en commettant des fautes de langue. Cette affirmation est faite toutefois avec toutes les réserves nécessaires.

Puisqu'il en faut venir aux perspectives, notons qu'il serait d'un intérêt majeur de penser à un enseignement qui va prendre en compte les difficultés des étudiants. Pour ce faire, il faut, en amont, penser à une configuration qui permettra d'effectuer toutes les remédiations possibles qui s'imposent pour diminuer les échecs et les abandons.

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages généraux

**Albarello, Luc**, (2003), *Apprendre à chercher*, l'Acteur social et la recherche scientifique, Bruxelles, 2<sup>o</sup> édition, De Boeck et Larcier s.a.

**Astofli, Jean Pierre**, (2003), *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.

**Bayard, Pierre**, (2004), *Peut-on appliquer la littérature à la psychanalyse ?*, Minuit.

**Baylon, Christian, Paul Fabre**, (1970), *Initiation à la linguistique*, Paris, éd. Fernand Nathan.

**Barthes, Roland**, (1970), *S/Z*, Paris, Editions du Seuil.

**Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N.**, (1989), *Savoir et rapport au savoir, Elaborations théoriques et cliniques*, Editions universitaires, Brégédis.

**Benvéniste, Emile**, (1966) *Problème de linguistique générale*, Tome 1, Paris, Gallimard.

**Benzakour, Fouzia, Quéffélec, Gaadi Ambroise**, (2000), *Le français au Maroc: Lexique et contacts de langues*, Bruxelles, Duculot -AUPELF-UREF.

**Berrendonner, Alain**, (1982), *Eléments de pragmatique linguistique*, Paris, Editions Minuit.

**Boukous, Ahmed**, (1995), *Société, langues et cultures au Maroc*, Rabat, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.

**Bourdieu, Pierre avec Wacquant, Loïc**, (1992), *Réponses, Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil.

**Bulle, Nathalie**, (2000), *Sociologie et éducation*, Paris, PUF.

**Calvet, Louis-Jean**, (2004), *Essais de linguistique, La langue est-elle une invention des linguistes ?*, Paris, éditions Plon.

**Calvet, Louis-Jean, Barthes, Roland**, (1973), *Un regard politique sur le signe*, Paris, Payot.

**Camus, Albert**, (1956), *La chute*, French & European Pubns, p.140.

**Charles S., Peirce**, *Ecrit sur le signe*, Ed. du Seuil, paris, 1978.

**Cardinet, Jean**, (1988), *Evaluation scolaire et pratique*, De Boeck-Wesmael s.a.

**Centre de philologie et de littératures romanes**, *Travaux de linguistique et de littérature*, Volume 18, Partie 1, Université de Strasbourg, 1980.

**Cuq, Jean-Pierre**, (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, S.E.J.E.R.

**Cuq, Jean Pierre, Gruca, Isabelle**, (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

**Develay, Michel**, (2001), *Propos sur les sciences de l'éducation, Réflexions épistémologiques*, Paris, ESF éditeur.

**Eco, Umberto**, (1965), *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil. (Traduit de l'italien par Chantal Roux de Bézieux avec le concours d'André Boucourechliev).

**Figari, Gérard**, (1984), *Evaluer : quel référentiel ?*, De Boeck-Wesmaels.a. Bruxelles.

**Galisson, R. et al.**, (1982), *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris : Hatier-Crédif, mai, (Coll. LAL, 156 pages).

**Greimas, Courtes**, (1979), *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Tome I, Hachette.

**Hamidou Kane, Cheikh**, (1961), *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard.

**Hagège, Claude**, (2015), *C'est quoi le langage ? Entretien avec Emile*, Editions de l'Autre et l'Abbaye du Jouir.

**Hjelmslev, Louis**, (2000), *Prolégomènes à une théorie du langage - La Structure fondamentale du langage*, Paris, Éditions de Minuit.

**Idiata, Daniel Franck**, *L'Afrique dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat), le cas du Gabon*, préface de Bernard Bouchez, postface de Raymond Mayer, Paris : L'Harmattan 2006, disponible sur : <http://books.google.co.ma/>

**Iser, Wolfgang**, (All. 1972, France 1985), *L'Acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*.

**Jean Louis-Dufays, Louis Gemenne, Dominique LEDUR**, (2005), *Pour une lecture littéraire*, 2ème édition, De Boek et Larcier s.a.

**Kant, Emmanuel**, (1846), *Critique du jugement*, traduit de l'allemand par Jules Barni, Paris, Librairie philosophique de Ladrance, Tome.

**Klinkenberg, Jean-Marie**, (1996), *Précis de sémiotique générale*, De Boeck et Larcier S.A.

**Langevin, Louis, Bruneau, Monik**, (2000), *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*, Paris, ESF.

**Larrea, Paul**, (1982), *Énoncés Performatifs Présupposition : Éléments de Sémantique Et de Pragmatique*, Paris, Éd. Minuit.

**Leray, Christian**, (2008), *L'analyse de contenus de la théorie à la pratique, la méthode Morin-Chartier*, Presses de l'Université du Québec.

**Mager, R. F.**, (1990.), *Pour éveiller le désir d'apprendre*, Paris, Bordas.

**Mackey William Francis**, (1972), *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Paris : Didier.

**Maris, Bernard**, (1991), *Les sept péchés capitaux des universitaires*, Paris, Editions Albin Michel s.a. (200 pages)

**Martinet, André**, (1970), *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin/Masson.

**Meirieu, Philippe**, (1997), Guiraud, Marc, *L'école ou la guerre civile*, Plon.

**Meirieu, Philippe, Frackowiak, Pierre**, (2009), *L'éducation peut-elle être au cœur d'un projet de société*, éditions de l'Aube.

**Meirieu, Philippe, Guiraud, Marc**, (1997), *L'école ou la guerre civile*, Plon.

**Moatassime, Ahmed**, (1992), *Arabisation et langue française au Maghreb*, Paris PUF.

- Morin, Edgar**, (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Editions du Seuil.
- Nature, Mireille**, (1995), *Pour la littérature, De l'extrait à l'œuvre*, CLE International, Paris. (175 pages)
- Ould Ahmed Salem, Zekeria**, (2013), *Prêcher dans le désert, Islam politique et changement social en Mauritanie*, KHARTHALA.
- Ould Zein, Bah, Quefféle, Ambrois**, (1997), *Le français en Mauritanie*, EDICEF-AUPELF.
- Paye, Lucien**, (1992), *Introduction et évolution de l'enseignement Moderne au Maroc* (des origines jusqu'à 1956), Rabat, Arrissala, D.L. 1., 694 pages.
- Peytard, J., Moirand, Sophie**, (1992), *Discours et enseignement du français les lieux d'une rencontre*, Paris, Hachette.
- Piaget, Jean**, (1988), *Où va l'éducation*, U.N.E.S.C.O., Gallimard.
- Picoche, Jacqueline**, (1986), *Structures sémantiques du lexique français*, édition Fernand Nathan.
- Pierra, Gisèle**, (2001), *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris, l'Harmattan.
- Plaisance, Eric, Vergnaud, Gérard**, (1993), *Les sciences de l'éducation*, Editions, la découverte, Paris.
- Porcher, Louis**, (1995), *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP Hachette-Education, 105 pages (Collection Ressources formation, enjeux du système éducatif).
- Postie, Marcel, Marie de Ketele, Jean**, (1988), *Observer les situations éducatives*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Reboul, Anne et Moeschler, Jacques**, (1998), *La pragmatique aujourd'hui*, Seuil, Coll. Points Essais.
- Renfrew, Colin**, (1990), *L'énigme indo-européenne*, archéologie et langage, traduit de l'anglais par Michèle Miech-Chatenay, Paris, Flammarion, « Histoire », Paris, Flammarion.
- Rey, Alain**, (1976), *Théorie du signe et du sens*, Klincksieck, Volume 2.
- Richterich, René**, (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette.
- Rosen, Evelyne, Claus Reinhardt**, (2010), *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, C L E International, (144 pages).



- Rosier, Jean Maurice**, (2002), *La didactique du français*, Presses Universitaires de France. (128p.)
- Saint-Onge, Michel**, (1993), *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils*, Editions Beauchemin Itée.
- Saussure, F. de**, (1974), *Cours de linguistique général*, Payot, Paris.
- Séoud, Amor**, (1997), *Pour une didactique de la littérature*, Les Editions Didier, Paris.
- Sérandour, Françoise**, (2007), *De la parole à l'écriture*, Ateliers d'écriture en France, au Portugal et au Maroc, Paris, l'Harmattan.
- Soëtard, Michelle**, (2001), *Qu'est-ce que la pédagogie, la pédagogie au risque de la philosophie*, ESF éditeur.
- Sophie Rabau**, *Lire contre l'auteur*, Presses universitaires de Vicennes, 2012.
- Todorov, Tzvetan**, (2007), *La littérature en péril*, Paris, Flammarion.
- Verna, Marisa, Tamine, Joëlle Garde** (ed.), (2013), *Entre linguistique et littérature*, Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, Berne.
- Veslin, Odile, Veslin, Jean**, (2002), *Corriger des copies, Evaluer pour former*, Paris, Hachette.
- Yauss, Robert**, (1978), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, coll. "TEL".
- Viau, R.**, (1998), *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions De Boeck,.
- Viau, R.**, (1999), *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent (Qc) : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Zima, V.**, (2000), *Pour une sociologie du texte littéraire*, Paris, Pierre, l'Harmattan.
- Zweig, Stefan**, (2014), *Le bouquiniste Mendel, Les éditions du Cénacle*.

## Articles de revues scientifiques

**Aïssa Hamouchi, Ilham Errougui et Bouchra Boulaassass**, «L'enseignement au Maroc, de l'approche par objectifs à l'approche par compétences : *points de vue des enseignantes et enseignants*», in *RADISMA*, Numéro8(2012), 21 septembre 2012, disponible sur : <http://www.radisma.info/document.php?id=1256>. ISSN 1990-3219.

**Abdelhafid Debbarh**, « Expérience Marocaine : Amélioration de l'Enseignement Supérieur et Développement du Capital Humain », in *MEN*, Département de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Rabat, 12-13 juillet 2011, disponible sur : <http://www.africanbrains.net/pdfs/Mr%20Abdelhafid%20Debbarh%20%20Secretary%20General,%20Department%20of%20Higher%20Education,%20Government%20of%20Morocco.pdf>, 39 pages.

**Anne Halté et André Petitjean**, « État des recherches en didactique du français », in *Pratiques*, 145-146 | 2010, 3-7.

**Anne Halté et André Petitjean**, « État des recherches en didactique du français », in *Pratiques*, 149-150 | 2011, 3-8.

**Anne Jorro et Hélène Crocé-Spinelli**, « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », in *Pratiques*, 145-146 | 2010, 125-140.

**Annie Rouxel**, « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », in *Le français aujourd'hui* 2/2007 (n° 157), p. 65-73. URL: [www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-65.htm](http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-65.htm). DOI : 10.3917/lfa.157.0065.

**Arnaud Bernadet**, « Cet autre topos : L'esthétique de la littérature », in *Polart-poétique et politique de l'art*, Université McGill, le 01/02/2012 Disponible sur : [http://polartnet.free.fr/textes/textes\\_polart/Cet\\_autre\\_topos.pdf](http://polartnet.free.fr/textes/textes_polart/Cet_autre_topos.pdf)

**Astofi Jean- Pierre**, « Du « tout » didactique au « plus » didactique », In *Revue française pédagogie*, volume 120 N°1, 1997, pp. 67-73

**A. Vibert Igen**, « Littérature et enseignement : Vers la reconnaissance du sujet lecteur, dans les exercices d'explication des textes littéraires », in Notes de conférence, 17 Mars 2010, disponible sur : <http://lettres.ac-reunion.fr/site/images/stories/lesujetlecteur.pdf>, 9 pages.

**Bah Ould Zein**, « Eléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique a propos de la situation en Mauritanie », disponible sur : <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/25/Ould%20ZEIN%20Bah.pdf>, 16 pages.

**Bautier Elisabeth, Goigoux Roland**, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », in *Revue française de pédagogie*. Volume 148 N°1, 2004. pp. 89-100.

**Benaoum Mahièddine**, « Le système LMD : Perception des étudiants de première année Évaluation de l'existant et nécessité d'un accompagnement plus approprié », in *Synergie Algérie* N°12, 2011, pp 25-36.

**Bénédicte Étienne**, « De la dérive techniciste à la tectonique des textes », in *Le français aujourd'hui*, 2011/4 n°175, pp. 11-24.

**Bernard Lahire**, « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques », in *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n°1 | avril 2007, 73-81, mis en ligne le 01 avril 2009, consulté le 14 janvier 2015. URL : <http://educationdidactique.revues.org/86>

**Bernard Brès**, « Le Système LMD et les enjeux de la professionnalisation », [http://www.papesac.org/docs/LMD\\_Professionnalisation.pdf](http://www.papesac.org/docs/LMD_Professionnalisation.pdf), 13 pages.  
Disponible sur: <https://docplayer.fr/25742852-Le-systeme-lmd-et-les-enjeux-de-la-professionnalisation.html>

**Bertrand Daunay**, « État des recherches en didactique de la littérature », in *Revue française de pédagogie*, 159 | 2007, 139-189.

**Bertrand Daunay et Yves Reuter**, « De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français », in *Pratiques*, 149-150 | 2011, 9-24.

**Bidaud, Samuel Reseña**, « De "La littérature en péril" de Tzvetan Todorov », in *Onomázein*, vol. 1, núm. 23, 2011, pp. 183-190.

Disponible à l'adresse: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134518490008>

**Bosch, Agnes**, « De l'(Im)mortalité des méthodes d'enseignement des langues », in *Recinto de Rio Piedras*, Universidad de Puerto Rico 2009, pp.7-22. Disponible sur : <http://crisolenguas.uprrp.edu/ArticlesV2N2/Immortalite.pdf>

**Britt Mari Barth**, « Construire son savoir, Apprentissage de l'abstraction », in Conférence organisée par le FoCEF à Champion le 17 octobre 2002. Disponible sur, <http://www.segec.be/Documents/Focef/BrittMariBarth.pdf>, 13 pages.

**Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, apprendre, enseigner, évaluer, (CECRL), Conseil de l'Europe, disponible sur ;**  
<https://rm.coe.int/16802fc3a8>

**Caroline Guibet Lafaye**, « Esthétique kantienne dans le système de la philosophie transcendantale », disponible sur :  
[http://carolineguibetlafaye.pagespersoorange.fr/Documents/Esthetique\\_kantienne\\_dans\\_le\\_systeme\\_de\\_la\\_philosophie\\_transcendantale.pdf](http://carolineguibetlafaye.pagespersoorange.fr/Documents/Esthetique_kantienne_dans_le_systeme_de_la_philosophie_transcendantale.pdf), 20 pages.

**Cécile Dubé et James Rousselle**, « Au secondaire, littérature et lecture ou littérature et rupture », in *Québec français*, Numéro 34, mai 1979, p.18-21.

**Charles Bazerman**, « Genre and Cognitive Development : Beyond Writing to Learn », in *Pratiques*, 143-144 | 2009, 127-138.

**C. Puren**, « Le champ sémantique de « méthode » », (version du 14 février 2018, disponible sur : [www.Christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/](http://www.Christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/))

**Christian Puren**, « Explication de texte et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », in *APLV*, 2006, pp.1-18, disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org>.

**Christian Puren**, « L'évolution historique des approches en didactique des langues cultures ou comment faire l'unité des « unités didactiques » », disponible sur : [www.mayeticvillage.fr/UJMRechercheFLE](http://www.mayeticvillage.fr/UJMRechercheFLE)

**Christine Baron**, « Littérature et géographie : lieux, espaces, paysages et écritures », in *DOSSIER* | MAI 2011 | LHT N°8.

**Christine Mongenot et Marie-France Bishop**, « Chronique « didactique de l'enseignement de la littérature », *le français aujourd'hui* , 2007/4 (n° 159), pp.119-124.

**D. Leclercq** (2005), « Edumétrie et docimologie pour praticiens chercheurs. Editions de l'Université de Liège – Chapitre 4 Une Taxonomie des Objectifs Instrumentée au Service de l'Evaluation (TOISE) », disponible sur : ([http://www.labset.net/~georges/des\\_toise\\_leclercq.pdf](http://www.labset.net/~georges/des_toise_leclercq.pdf)).

**Domerc Jean**, « La glossématique et l'esthétique », in *Langue française*, n°3, 1969. La stylistique, sous la direction de Michel Arrivé et Jean-Claude Chevalier. pp. 102-105.

**Dirkx Paul**, « Florent Gaudez, Pour une Socio-anthropologie du texte littéraire. Approche sociologique du Texte-acteur chez Julio Cortázar », in *Sociologie de l'Art* 1/ 2004 (OPuS 3), p. 217-223, consulté le 26/ 01/2015 URL : [www.cairn.info/revue-sociologie-de-l-art-2004-1-page-217.htm](http://www.cairn.info/revue-sociologie-de-l-art-2004-1-page-217.htm). DOI : 10.3917/soart.003.0217

**Dominique Ottavi**, « Le défi d'enseigner aujourd'hui », in *Nouvelle revue de psychosociologie* , 2010/1 n° 9 | pages 13 à 27.

**Élisabeth Bautier**, « Recherche et différenciations socio-scolaires », in *Pratiques*, 145-146 | 2010, 17-21.

**Elisabeth Nonnon**, « Quelle articulation entre la formation des maîtres et la recherche en didactique du français ? », in *Pratiques*, 145-146 | 2010, 38-44.

**Emmanuel Fraisse**, « L'enseignement de la littérature : un monde à explorer », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 61 | 2012, 35-45.

**Errafiq Brahim**, « Textes littéraires et enjeux didactiques », in *Voix plurielles* 10.1 (2013), pp.81-92.

**Etienne GÉRARD, Mina KLEICHE**, « Les sciences humaines et sociales au Maroc : Repères sur leurs composition et production », Étude réalisée en réponse au Service de Coopération et d'Action Culturelle Ambassade de France -, Institut de Recherche pour le Développement, Avec la collaboration de Fadoua MAROUB et de Pierre GIRAUDBIT, CJB-Rabat. Janvier 2002, 51 pages.  
Disponible sur : [http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/divers0911/010027535.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers0911/010027535.pdf).

**Evelyne Bedoin**, « Croisements disciplinaires, enjeux didactiques : actualité d'une confrontation littérature / sciences », in *Pratiques*, 145-146 | 2010, 161-178.

**Filière Etude Française, Formulaire de reconduction**, Janvier 2013, coordonné par Khalid Hadji. (Cette référence ne fait mention d'aucune page du document cité parce que la pagination a été volontairement ou involontairement omise dans le texte cité. Toutefois, pour ce qui est du contenu, le coordinateur de la filière a tenu à nous informer du fait qu'il est quasiment identique à celui du précédent Cahier des normes pédagogique).

**Fabrice Louis**, « Anthropologie didactique. Pour une grammaire des contenus d'apprentissage : Deux exemples en Hand-ball », in *Éducation et didactique* [En ligne], 5.2 | 2011, mis en ligne le 30 septembre 2013, consulté le 16 janvier 2015.  
URL : <http://educationdidactique.revues.org/1196>

**Flore Gervais**, « Didactique du plaisir de lire : Didactique de la littérature-jeunesse », *Québec français*, n° 100, 1996, pp. 48-50.

**Florian Pennanech**, « Pourquoi aime-t-on un texte théorique ? », in *Acta fabula*, vol. 11, n° 4, « Acta par Fabula », Avril 2010, URL : <http://www.fabula.org/revue/document5644.php>, page consultée le 17 janvier 2015.

**Fouzia Benzakour**, « Le français au Maroc. Enjeux et réalité », disponible sur : <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/25/Benzakour%20Fouzia.pdf>, 10 pages.

**Fouzia BENZAKOUR**, Le français au Maroc. De la blessure identitaire à la langue du multiple et de la « copropriation », in *Repères DoRiF n. 2 Voix/voies excentriques: la langue française face à l'altérité - volet n.1 - novembre 2012 - Les francophonies et francographies africaines face à la référence culturelle française, November 2012, disponible sur :*  
[http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?id=47](http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=47)

**Francis Grossmann, Agnès Tutin et Pedro Paulo Garcia Da Silva**, « Filiation et transfert d'objets scientifiques dans les écrits de recherche », in *Pratiques*, 143-144 | 2009, 187-202.

**Henri-Louis Go**, « Des ingénieries didactiques de l'œuvre », in *Éducation et didactique*, vol 3 - n°2 | 2009, 7-45.

**Ingrid Riocreux**, « Genèse d'une révolution culturelle ou chronique d'une attente ? », in *Acta fabula*, vol. 16, n° 1, Essais critiques, Janvier 2015, URL: <http://www.fabula.org/acta/document9075.php>, page consultée le 20 mai 2015.

**Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche**, « L'évaluation des étudiants à l'Université : point aveugle ou point d'appui ? », in Rapport - n° 2007-072 ` juillet 2007.

**Jacqueline Lafont-Terranova et Maurice Niwese**, « Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture », in *Pratiques*, 153-154 | 2012, 115-128.

**Janette Friederich**, « Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action », in *Raisons éducatives* (2001), pp.93-112.

**Jean-Claude Beacco**, « De la verve. À la recherche d'un idéal discursif ordinaire », in *Pratiques*, 139-140 | 2008, 129-147.

**Jean-François Halté**, « Le français entre rénovation et reconfiguration », in *Pratiques*, 137-138 | 2008, 23-38.

**Jean-Louis DUMORTIER, Micheline Dispy**, « Variété de l'interprétation du récit fictionnel en contexte scolaire », 2007 : 31-50.

**Jean-Marie Prieur**, « *Gisèle Pierra, Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère. L'anti-méthode.* », Cahiers de praxématique [En ligne], 15/1990, document 15, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://praxématique.revues.org/3180>.

**Jean-Paul Turrel et Jean-Pierre Gerfaud**, « Méthode et lecture anthropologique d'un texte littéraire : le sacrifice de Katow », janvier 1999, pp.1-7, disponible sur : [www.enseignement-et-religions.org](http://www.enseignement-et-religions.org)

**Jean Peytard**, « La place et le statut du "lecteur" dans l'ensemble "public" », in *Semen* [En ligne], 1 | 1983, mis en ligne le 04 juin 2007, consulté le 20 mai 2015. URL : <http://semen.revues.org/4231>.

**Jean-Pierre Cometti**, « La fausse «Querelle du sujet» », in *Acta fabula*, vol. 5, n° 2, Été 2004, URL : <http://www.fabula.org/revue/document509.php>, page consultée le 22 avril 2015.

**Jean-Pierre Gerfaud, Jean-Paul, Tourrel**, « *La littérature au pluriel Enjeux et méthode d'une lecture anthropologique* », De Boeck, 2004. (Compte rendu établi par **Martine Marzloff**, chargée de recherche, INRP. Disponible sur : <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/dossiers/litterature/lecture/j-p-gerfaud-j-p-tourrel-la-litterature-au-pluriel-enjeux-et-methodes-d-une-lecture-anthropologique>.)

**Jean-Pierre Mercier**, « La part du lecteur des textes littéraires dans la classe de français », in *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* vol.13, n°2, 2010, p.177-196.

**Jean-Yves CARIOU**, « La formation de l'esprit scientifique - trois axes théoriques, un outil pratique : DiPHTeRIC », disponible sur : [http://www.academia.edu/5282535/La\\_formation\\_de\\_lesprit\\_scientifique\\_-\\_trois\\_axes\\_th%C3%A9oriques\\_un\\_outil\\_pratique\\_DiPHTeRIC](http://www.academia.edu/5282535/La_formation_de_lesprit_scientifique_-_trois_axes_th%C3%A9oriques_un_outil_pratique_DiPHTeRIC).

**Lalina Coulange**, « *Daunay Bertrand, Reuter Yves & Thépaut Antoine. Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes.* », in *Revue française de pédagogie*, 183 | 2013, 162-164.

**Liu Bo, Yin Li**, « Pourquoi intégrer la littérature dans la didactique de la langue ? », 2007, in *Synergies Chine*, n°2, pp.149-157.

**Nathalie Denizot**, « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français », *Pratiques*, 145-146 | 2010, 211-230.

**Leila Messaoudi**, « Société, langues et cultures au Maroc. Enjeux symboliques - A. Boukous », in *Langage et société*, 1996, vol. 78, n° 1, pp. 107-112.

**Mohammed Boussetta**, « Réforme du système d'enseignement supérieur et nouveau mode de gouvernance universitaire : l'expérience marocaine », disponible sur : <http://www.cemadimo.usj.edu.lb/doc/7mai/MohamadBoussetta.pdf>, 14 pages.

**Mekki Merrouni**, « Le collège musulman de Fès (1914 à 1956) », Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation ; 1983, P.159-195.

**MEKKI Zouaoui**, « L'enseignement supérieur depuis l'Indépendance, la dégradation de la qualité était-elle inéluctable ? », somgt4-4 159, 22/12/05, 13:45:52, disponible sur : [http://www.albacharia.ma/xmlui/bitstream/handle/123456789/31446/1231L%27e\\_nseignement%20secondaire%20d%C3%A9gradation.pdf?sequence=1](http://www.albacharia.ma/xmlui/bitstream/handle/123456789/31446/1231L%27e_nseignement%20secondaire%20d%C3%A9gradation.pdf?sequence=1), 37 pages.

**Mohamed Bahi**, « Littérature et didactique dans l'enseignement secondaire au Maroc : entre abondance de textes littéraires et faible rendement », disponible sur : <http://www.llcd.auf.org/IMG/pdf/BAHI.pdf>, 17 pages.

**Marcel Françon**, « Sur l'Enseignement de la Littérature », in *The Modern Language Journal*, Vol. 20, No. 4 (Jan., 1936) ? pp. 212-216.

**Marc Escola**, « Des possibles rapports de la poétique et de l'histoire littéraire », in *Fabula-LhT*, n° zéro, « Théorie et histoire littéraire », février 2005, URL : <http://www.fabula.org/lht/0/escola.html>, page consultée le 23 avril 2015.

**Marc Weisser**, « Comprendre et interpréter un texte narratif de fiction: un exemple d'argumentation heuristique au Cycle III », in *Carrefours de l'éducation*, CURSEP, 2006, 21, p.31-52.<hal-00493255>.

**Marie-Cécile Guernier et Christine Barré-De Miniac**, « Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Étude de cas », in *Pratiques*, 143-144 | 2009, 203-217.

**Marie Gil**, « Foucault invente l'histoire littéraire », in *Fabula-LhT*, n° zéro, « Théorie et histoire littéraire », février 2005, URL : <http://www.fabula.org/lht/0/gil.html>, page consultée le 26 avril 2015.

**Marie-Pierre Chopin**, « La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur », in *Éducation et didactique* [En ligne], vol 2 - n°2 | septembre 2008, mis en ligne le 01 septembre 2010, consulté le 15 janvier 2015. URL : <http://educationdidactique.revues.org/300>

**Martine Jaubert et Maryse Rebière**, « Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? », in *Pratiques*, 149-150 | 2011, 112-128

**Mehmet Atalay**, "Kant's aesthetic theory: Subjectivity vs. Universal validity", in *Percipi* 1, 2007, PP. 44-52.

**Notes de lecture**, in *Le français aujourd'hui*, 2007/1 (n° 156), pages 124 à 127.

**Pierra, Gisèle**. (2011). « Pratique théâtrale en F.L.E. : spécificités d'une recherche action en didactique », in *Synergies Chine*, 6, 105-114.

**Pierre Vermeren**, « Coup de sonde : Le livre francophone au Maghreb », in *Esprit*, N°322 (2 février 2006).

*Pour aller plus loin sur la notion de compétence*, in COPETICE, [eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/pdf/t1.pdf](http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/pdf/t1.pdf)

« **Processus de Bologne**... *Vers un espace européen de l'enseignement supérieur* », in *CEDIES* (centre de documentation et d'information sur l'enseignement supérieur) disponible sur, [http://www.mesr.public.lu/enssup/dossiers/bologne/processus\\_bologne.pdf](http://www.mesr.public.lu/enssup/dossiers/bologne/processus_bologne.pdf), 9 pages.



**Projet de CNPN du cycle de la licence** (Licence d'Etudes Fondamentales et Licence Professionnelle) Modifiant le CNPN pris par arrêté n° 1695-04 du 24 septembre 2004, CNPN \_ Licence\_2013 / Version SGG2 01\_01\_2014.

**Sophie Rabau**, « Introduction : Pour (ou contre) une lecture contrauctoriale ?, » 14pages, consulté le 17/01/15. Source : [www.puv-editions.fr/media/ouvr\\_pdf/557\\_lire\\_contre\\_auteur\\_intro.pdf](http://www.puv-editions.fr/media/ouvr_pdf/557_lire_contre_auteur_intro.pdf).

**Stephen Greenblatt**, « Mémoire raciale et histoire littéraire », in *Fabula-LhT*, n° zéro, « Théorie et histoire littéraire », février 2005, URL : <http://www.fabula.org/lht/0/greenblatt.html>, page consultée le 23 avril 2015.

**Syndicat National des Etudiants de Mauritanie (SNEM)**, « Rapport de constatation Université de Nouakchott : d'octobre 2012 à mars 2013 », disponible sur :[http://www.cridem.org/media/documents/SNEM\\_Rapport\\_de\\_constation.pdf](http://www.cridem.org/media/documents/SNEM_Rapport_de_constation.pdf), 28 pages.

**Tauveron Catherine**, 1999, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », in *Repères n°19*, pp. 9-38

**UNESCO**, « Données mondiales de l'éducation », 7e édition, 2010/11, Mauritanie, Version révisée, décembre 2010.(Source : <http://www.ibe.unesco.org>), [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mauritania.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mauritania.pdf), 20 pages.

UNESCO, « L'éducation pour tous, Rapport régional 2012 pour les Etats arabes. Réunion mondiale sur l'éducation pour tous », Paris, 21-23 novembre 2012, p.8. Disponible sur : [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED\\_new/pdf/ARB\\_FR\\_01.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/ARB_FR_01.pdf)

UNESCO, « Rapport régional pour l'année 2014 sur l'éducation pour tous dans les pays arabes, Conférence internationale sur l'éducation pour tous », Oman 12-14 mai 2014, p.14/59. Disponible sur : [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED\\_new/pdf/ARAB-REGION\\_FR.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/ARAB-REGION_FR.pdf)

UNESCO, 2007, « Rapport mondial de suivi sur l'EPT, L'éducation pour tous en 2015 : Un objectif accessible ?, » Disponible sur : [http://www.unesco.org/education/gmr2008/Full-report\\_fr.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr2008/Full-report_fr.pdf), 441 pages.

UNESCO 2007, Rapport mondial de suivi sur l'EPT, L'éducation pour tous en 2015 Un objectif accessible ?, Résumé,. Disponible sur : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154820\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154820_fre)

UNESCO 2007, « Rapport mondial de suivi sur l'EPT, L'éducation pour tous en 2015 Un objectif accessible ? », <https://fr.unesco.org/>

**VERRIER Jean** (1990), « L'œuvre intégrale entre lecture méthodique et réception », in *Le français aujourd'hui*, 90, p. 23-30.

**Vital Gadbois, Paul Beaudoin, Pierre Boissonnault et Diane Simoneau**, « La littérature au collégial didactique et pédagogie : amorce d'une réflexion », in *Québec français*, n° 34, 1979, p. 53-54.

**Yves Bertrand Djouda Feudjio**, « L'adoption du « système LMD » par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives », in *JHEA/RESA* Vol. 7, Nos. 1&2, 2009, pp. 141-157

**Yves Reuter**, « Les didactiques et la question des littéracies universitaires », in *Pratiques*, 153-154 | 2012, 161-176.

**Yves Citton**, « Il faut défendre la société littéraire », in *Acta fabula*, vol. 9, n° 6, Essais critiques, Juin 2008, URL : <http://www.fabula.org/revue/document4299.php>, page consultée le 22 avril 2015.

**Yves Citton**, « Il faut défendre la société littéraire », in *Revue Internationale des Livres et des Idées*, n° 5 (mai 2008), p. 5-10 (disponible sur le site Fabula à l'adresse : <http://www.fabula.org/revue/document4299.php>)

**Zineddine BERROUCHE & Youcef BERKANE**, « La mise en place du système LMD en Algérie: entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain ? », Disponible sur : [http://www.univ-ecose.tif.com/revueeco/Cahiers\\_fichiers/Revue-07-2007/01\\_Berrouche\\_Berkane.pdf](http://www.univ-ecose.tif.com/revueeco/Cahiers_fichiers/Revue-07-2007/01_Berrouche_Berkane.pdf), 14 pages

**Xavier R.** (2005), « L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer la compétence des élèves ? », in TOUALBI-THAÂLIBI, K et TAWIL, S. (Dir.), *La refonte de la pédagogie en Algérie-Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS, 2005.pp.107-124.

## Actes de Colloques

**Annie Rouxel**, *Qu'entend-on par lecture littéraire*, in Actes de l'université d'automne - *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* du 28 au 31 octobre 2002, 149 pages. .

**Edwige Chirouter**, « Philosopher avec la littérature de jeunesse à l'école, en segpa et ailleurs... », in Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010 <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-oraales/premiers-auteurs-en-c/Philosopher%20avec%20la%20litterature.pdf>, 8pages.

**Fondation Bouabid**, « Les enjeux du débat sur l'éducation nationale », in Actes des journées organisées les 8 et 9 avril 1995, Casablanca, Editions Maghrébines, 199 pages.

**Georges Fréris**, « Enseigner le français en enseignant ses littératures », in Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009, *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, Université d'Athènes, 2010, 305 pages. Disponible sur :[http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes\\_Litterature%20FLE\\_2009.pdf](http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf).

**Khalid Rizk**, « Les œuvres littéraires en classe de Français du secondaire qualifiant Marocain : Etat des lieux et Perspectives », in Actes du colloque *Cultures et littérature aux suds, productions littéraires et artistiques et didactique du français*, Rabat-Kénitra (Maroc), 31 octobre-2 novembre 2011.

**Marie-Christine Beaudry, Pascale Grenier**, « Quand la littérature jeunesse pense l'enfant philosophe et critique », in *Actes du colloque* Autour de l'adulte de demain : développer l'enfant philosophe et critique par la littérature jeunesse dans la société du savoir , 2-3 avril 2012, BAnQ – UQAM.

## Documents officiels

**MEN**, *Recueil statistique de l'éducation*, 2008-2009

**MEN**, *Recueil statistique de l'éducation*, 2009-2010

**MEN**, *Recueil statistique de l'éducation*, 2010-2011, Direction de la stratégie des statistiques et de la planification

**MEN**, *Recueil statistique de l'éducation*, 2012-2013, Direction de la stratégie des statistiques et de la planification

**MEN**, *Evaluation à mi-parcours des objectifs de l'EPT au Maroc*, 2000-2006

**MEN**, *Aperçu sur le système éducatif marocain*, (préparé et diffusé à l'occasion de la 47<sup>ème</sup> session de la Conférence Internationale de l'Education, Genève : 8-11 septembre 2004)

**M'Hammed Zgor**, *Revue documentaire sur l'éducation non formelle*, février 2010.

**Ministère des affaires étrangères et européennes**, Ambassade de France en Mauritanie, *Fiche Mauritanie*, p.1/15, disponible sur :

[http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche\\_Curie\\_Mauritanie.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche_Curie_Mauritanie.pdf).

## THESES

**Dia, Alassane,** (2007), *Le français en contact avec les langues en usage en Mauritanie : étude de quelques productions d'élèves en filière bilingue*, sous la direction de Jean-François Bonnot, Strasbourg 2.

**Gadio, Aminata,** (2018), *Colinguisme en Mauritanie et esquisse d'une politique linguistique durable. Quelle politique linguistique mauritanienne pour quel enseignement des langues?*, sous la direction de Carmen Alen Garbato, Montpellier 3.

**Gaadi, Driss,** *Le français au Maroc, lexique et grammaire*, (Doctorat d'état), 2 volumes.

**Laila Aboussi.** *Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine.* Littératures. Université Rennes 2; Université Européenne de Bretagne, 2010. Français.

**Ould Eleyou, Ichemkhou,** (2005), « *Les politiques linguistiques en Mauritanie et leurs effets sur la formation des enseignants de français : analyse et propositions* », Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de Dominique Groux, Paris 10.

**Ould Cheikh, Mohamed,** (2007), *La didactique des langues et le bilinguisme : l'exemple du système éducatif mauritanien*, Thèse de doctorat en Lettres. Systèmes, images, langages, sous la direction de Louis Porcher, Lyon 3.

Pierra, Gisèle, (1990), *Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère : l'anti-méthode*, A.N.R.T.

**Riquois, Estelle,** (2009), *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier.* Linguistique. Université de Rouen.

**Vall Oul Babana, Mohamed,** (2005), *Système éducatif et apprentissage du français en Mauritanie*, TH.L 1205, année universitaire.

Vall Ould Cheikh, Mohamed, (1996), *Le français en Mauritanie : bilan et perspective*, Thèse de doctorat en français langue étrangère, sous la direction de Floréal Sanag, Paris 3.

**Naciri, Abdeltif,** *Pour une didactique des textes de langue française dans l'enseignement au Maroc : La réforme pédagogique de la théorie à la pratique*, 2005, (3 volumes).

# **Annexes**

## Annexe 1

Maquette profil\_ Année diplôme : (A08B0) L1 Etudes françaises

### Premier semestre

Code	Elément	Crédit
11EFR		4.0
13EFR	TEC 1	2.0
21EFR	Histoire de la littérature française	2.0
22EFR	Histoire de la littérature africaine	2.0
23EFR	Histoire de la littérature maghrébine	2.0
31EFR	Introduction à la linguistique	2.0
32EFR	Phonétique	2.0
33EFR	Grammaire	2.0
41EFR	Introduction à l'anthropologie	2.0
42EFR	Histoire des civilisations	2.0
43EFR	Histoire de l'art	2.0

### Deuxième semestre

Code	Elément	Crédit
51EFR		4.0
53EFR	TEC 2	2.0
61EFR	Introduction à la littérature maghrébine	3.0
62EFR	Introduction à la littérature africaine	3.0
63EFR	Introduction à la littérature française	3.0
71EFR	Phonétique	3.0
72EFR	Grammaire	3.0
73EFR	Morphologie	3.0
81EFR	Histoire des civilisations	3.0
82EFR	Histoire de l'art	3.0
83EFR	Introduction à la sociologie	3.0

### Troisième Semestre

Code	Elément	Crédit
101EFR	Littérature française 1	2.0
102EFR	Littérature africaine 1	3.0
103EFR	Littérature maghrébine 1	3.0
111EFR	Histoire de la critique	3.0
112EFR	Littérature orale	3.0
113EFR	Pratique des textes littéraires	3.0
121EFR	Introduction à la linguistique de l'énonciation	2.0
122EFR	Rhétorique	2.0
123EFR	Syntaxe 1	2.0
91EFR		4.0
93EFR	TEC 3	2.0

### Quatrième semestre

Code	Elément	Crédit
131EFR		4.0
133EFR	TEC 4	2.0
141EFR	Littérature française 2	3.0
142EFR	Littérature africaine 3 : le roman africain de la seconde génération	
143EFR	Littérature maghrébine 2	3.0
151EFR	Esthétique des genres	3.0
152EFR	Littérature comparée	3.0
153EFR	Méthodes de la critique	3.0
161EFR	Syntaxe	3.0
162EFR	Lexicologie	3.0
163EFR	Enonciation	3.0

### Cinquième semestre

Code	Elément	Crédit
171EFR	Esthétique des genres	2.0
172EFR	Littérature comparée	2.0
181EFR	Méth. Critique	2.0
182EFR	Littérature française 3	3.0
183EFR	Littérature mauritanienne 3	3.0
191EFR	TD en bibliothèque	3.0
192EFR	Initiation à la recherche en littérature	4.0



201EFR	Syntaxe 3	3.0
202EFR	Sémantique	3.0
203EFR	Sociolinguistique	3.0

### Sixième semestre

Code	Elément	Crédit
211EFR	Modèles d'enseignement/apprentissage	2.0
212EFR	Didactique des langues	2.0
213EFR	Multimédia et enseignement	2.0
221EFR	Littérature française 4	3.0
222EFR	Littérature africaine 4	3.0
223EFR	Littérature maghrébine 4	3.0
231EFR	Stylistique	3.0
232EFR	Poétique	3.0
233EFR	Analyse du discours	3.0
241EFR	TD en bibliothèque	3.0
242EFR	Rédaction académique	3.0

Cette maquette n'est pas détaillée, puisque les objectifs poursuivis n'y sont pas détaillés comme dans le cahier des normes pédagogiques de la Faculté des lettres et des sciences humaines Dhar El Mehraz-Fes. CI- après quelques éléments de modules se trouvant dans le cahier des normes pédagogiques de la même Faculté des lettres Dhar El Mehraz avec les objectifs poursuivis.

## **Annexe 2**

### **Présentations des objectifs de modules poursuivis mentionnés dans le descriptif de la filière étude française de la Faculté des Lettres et des sciences humaines (Dhar El Mehraz)**

#### **Phonétique (S1 Tronc commun) Objectifs du module**

- Familiariser les étudiants avec les caractéristiques générales de la prononciation du français au moyen de la discrimination auditive et par l'apprentissage de l'articulation des sons. Ils pourront ainsi surmonter les principales difficultés phonétiques du français et s'entraîner au rythme et à l'intonation. Ce dernier point les aidera à mieux saisir la musicalité des textes de poésie par la suite.
- Faire découvrir aux étudiants les propriétés du système sonore du français et les bases de la phonétique articulatoire et leur permettre de décrire les sons du langage humain et les faits sonores qui lui sont associés.
- Amener les étudiants à identifier et dépasser les difficultés qu'ils rencontrent aux plans de la prononciation, de l'articulation, et surtout du rythme et de l'intonation du français.
- Sensibiliser les étudiants aux différences qui existent entre les systèmes phonétiques de leurs langues vernaculaires (l'arabe et le berbère) et le système français.

INTITULE DU MODULE : TYPOLOGIE DES TEXTES NARRATIFS(S1

NATURE :TRONC COMMUN)

#### **Objectifs du module**

- Faire connaître les différents genres littéraires et types de textes avec leurs spécificités respectives.
- Apprendre à distinguer les genres et types de textes ; à décrypter les différentes significations des textes et discours ; à appréhender et rendre compte des champs lexicaux et des réseaux symboliques.
- Maîtriser suffisamment les méthodes, procédures et techniques de lecture, de

description, d'analyse, d'expression et de communication pour pouvoir les appliquer et les adapter.

## INITIATION AUX GENRES DRAMATIQUES (S1 TRONC COMMUN)

### **Objectifs du module**

Cet enseignement a pour finalité d'initier l'étudiant aux connaissances basiques en matière de théâtre, en l'assistant à avoir accès aux textes et auteurs majeurs ainsi qu'aux principes théoriques du genre. Il s'agit de mener l'étudiant à reconnaître et à distinguer au sein du genre dramatique principalement les sous-genres dominants tels que fixés par l'histoire littéraire, à savoir la tragédie, la comédie et le drame (bourgeois et romantique), selon une chronologie évolutive du 17<sup>ème</sup> au 19<sup>ème</sup> siècle. Les autres formes dramatiques (opéra-comique, mélodrame, vaudeville, etc.) pourraient être évoquées afin de compléter le panorama historique.

## HISTOIRE DES IDEES MOYEN AGE- 17EME SIECLE (S1 TRONC COMMUN)

### **Objectifs du module**

- Initier les étudiants au monde des idées occidentales du Moyen-âge au XVI<sup>e</sup> siècle.  
- Souligner la complémentarité du module avec les enseignements de littérature

- Offrir à l'apprenant la toile de fond sur laquelle les œuvres étudiées viennent tout naturellement s'inscrire et prendre sens.

Chaque période sera présentée sous forme de tableau balisant le siècle, replaçant les œuvres et les auteurs dans leur cadre socio-historique mais aussi artistique et culturel.

## LES GRANDS MYTHES (S1 TRONC COMMUN)

### **Objectifs du module**

- Doter l'étudiant d'un certain nombre de notions indispensables à la compréhension de la littérature, car c'est aussi dans l'œuvre littéraire que s'épanouissent les mythes, s'actualisent et se transforment.
- A travers un choix de mythes et de thèmes légendaires, permettra à l'apprenant de connaître le symbolisme qui leur est lié et la littérature abondante à laquelle ils ont donné naissance (Don Quichotte, Œdipe, Faust, Phèdre, Don Juan, le monstre, Robinson Crusoé...)

### **Techniques d'expression et de communication (S1 Nature du module : complémentaire)**

#### **Objectifs du module**

- Prendre conscience de la façon dont on s'exprime et des difficultés de se faire comprendre.
- Surmonter ses émotions.
- ses Facultés d'écoute et de reformulation.
- Améliorer l'écoute pour optimiser la communication.
- Restituer l'information par une reformulation objective et personnelle.

### **GRAMMAIRE 2 (S2 TRONC COMMUN)**

#### **Objectifs du module**

- Conduire l'étudiant à maîtriser et à s'approprier le bon usage des normes élémentaires du français standard, par l'acquisition du métalangage approprié, par la fréquence des exemples et des corpus attestés dans la grande littérature française.
- Viser à la formulation spontanée des règles adéquates qui président à la bonne formation grammaticale des phrases, et ce à travers les exercices qui accompagnent systématiquement les cours théoriques.

### **LEXICOGRAPHIE (S2 TRONC COMMUN)**

## Objectifs du module

- Sensibiliser l'étudiant à l'importance, voire la nécessité de l'utilisation du dictionnaire comme outil de travail et moyen d'auto-perfectionnement de la langue
- L'amener à lire correctement un article de dictionnaire afin d'en faire un usage adéquat, notamment :
  - La recherche de la signification des mots ;
  - La recherche du sens approprié au contexte ;
  - La recherche d'informations phonétiques, grammaticales, pragmatiques, etc.,
  - La vérification de l'orthographe d'un mot ou son emploi correct sur le plan morphosyntaxique ;
  - L'enrichissement du vocabulaire par la recherche de synonymes et d'antonymes.

## CATEGORIES DU RECIT (S2 TRONC COMMUN)

### Objectifs du module

- Introduire à une connaissance générale du fonctionnement du récit ;
- Garantir une bonne maîtrise des concepts opératoires en matière du texte narratif ;
- Exploiter la connaissance des catégories du récit dans la compréhension des œuvres et par conséquent dans l'analyse littéraire comme le commentaire composé et la dissertation.

## POESIE ET VERSIFICATION (S2 TRONC COMMUN)

### Objectifs du module

- acquérir les outils nécessaires à l'analyse et à la lecture du texte poétique ;

- repérer les caractéristiques formelles d'un texte poétique ;
- repérer les caractéristiques sémantiques et rhétoriques d'un texte poétique ;
- Les structurer en un ensemble cohérent.

## HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE, HISTOIRE DES IDÉES ET DES ARTS (S2 TRONC COMMUN)

### **Objectifs du module**

- Présenter une vue d'ensemble de la littérature française, de son histoire, de ses mouvements d'idées et de ses productions artistiques aux XVIIe et XVIIIe siècles afin d'enrichir la culture générale de l'étudiant.
  - Apporter les données fondamentales de la connaissance des contextes de production des textes étudiés.

## INTRODUCTION A L'INTERCULTUREL (S2 TRONC COMMUN)

### INITIATION A L'INTERCULTUREL ET A LA PEDAGOGIE INTERCULTURELLE

### **Techniques d'expression et de communication (S2 Nature du module complémentaire**

### **Objectifs du module**

- S'approprier les principes de l'argumentation pour convaincre un interlocuteur ou un auditoire.
- Développer ses capacités à l'écrit.

- Prendre des notes.
- Ecrire pour être lu.
- Elaborer une fiche de lecture.
- Rédiger un résumé.
- Maîtriser les types textuels argumentatifs et explicatifs
- Production de textes.
- Reconnaître les spécificités de l'oral

### MORPHOSYNTAXE 1 (S3 TRONC COMMUN)

#### **Objectifs du module**

Fournir aux apprenants les outils nécessaires qui leur permettent de maîtriser les règles et les mécanismes sous jacents à la formation des phrases simples afin de

- Décrire correctement les différentes composantes de la phrase simple ;
- Distinguer les différents types de la phrase simple ;
- Dégager les différentes modalités et les formes diverses de la phrase simple ;
- Saisir la différence entre la phrase simple et la phrase complexe à propositions indépendantes coordonnées et juxtaposées.

### LEXICOLOGIE (S3 TRONC COMMUN)

#### **Objectifs du module**

- Faire connaître par l'observation, l'analyse et l'exercice les différents procédés de formation des mots en français.

- Amener l'étudiant à distinguer les différents types de relations sémantiques entre les mots du français.

## ANALYSE DU ROMAN (XIX<sup>o</sup>SIECLE) (S3 TRONC OMMUN)

### Objectifs du module

- Ce module, qui s'articule autour du fonctionnement interne de l'œuvre littéraire, a pour objectif d'amener les étudiants à saisir la dimension collective de cette œuvre ainsi que les rapports qu'elle entretient avec la société et la culture où elle a été produite.

- Il vise à consolider, en matière d'analyse, les acquis des semestres précédents en préparant les étudiants à l'exercice du commentaire composé sur la base, systématique, des consignes ou des questions de recherche susceptibles de guider l'analyse et de mettre constamment en évidence le travail de la forme et du sens dans le tissu du texte.

## THEATRE CLASSIQUE (S3 TRONC COMMUN)

### Objectifs du module

-Permettre aux étudiants d'enrichir leurs connaissances en matière de la lecture du théâtre

-Initiation à l'analyse du théâtre, en l'occurrence le théâtre du XIX<sup>ème</sup> siècle

-Savoir situer une œuvre théâtrale dans son contexte socio-historique, culturel et politique

-Mettre en évidence l'évolution du théâtre français ainsi que les pratiques dramaturgiques au XIX<sup>ème</sup> siècle



## HISTOIRE DES IDEES ET DE L'ART (19<sup>e</sup>) SIECLE (S3 TRONC COMMUN)

### Objectifs du module

- Dresser un tableau intellectuel et culturel du 19<sup>e</sup> siècle en France en suivant le mouvement des idées politiques, sociales et philosophiques d'une part et en rendant compte des courants ou tendances littéraires et artistiques d'autre part.
- \_ Offrir à l'apprenant la toile de fond sur laquelle les œuvres étudiées viennent s'inscrire et prendre sens.
- Renforcer et enrichir la culture générale des étudiants à travers ces cours sur l'Histoire des idées et de l'art.

## Initiation à la traduction (S3 Tronc commun)

### Objectifs du module

Initier les étudiants à la traduction (Fr/Ar ; Ar/Fr)

## Morphosyntaxe 2 (S4 Tronc commun)

### Objectifs du module

- Amener les apprenants à :
- Identifier les composants de la phrase complexe ;
  - Distinguer les différents types de phrases complexes et les caractéristiques de chacune d'elles ;
  - Distinguer les conjonctions de coordination des conjonctions de subordination ;
  - Identifier la proposition dépendante et la proposition principale dans une phrase complexe ;
  - Déterminer le rôle et la valeur des propositions subordonnées, le support dont elles dépendent ainsi que leur fonction ;-

- Pouvoir justifier l'emploi du mode dans les propositions subordonnées.

#### INITIATION A LA LINGUISTIQUE (S4 Tronc commun)

- Permettre aux étudiants d'acquérir des connaissances concernant les grandes lignes de la linguistique et de s'intéresser aux méthodes de cette discipline

- Les familiariser avec les concepts et la terminologie de la linguistique

- Leur permettre de faire la distinction entre les différentes composantes de base de la linguistique.

#### Poésie (XIX<sup>e</sup> siècle) (S4 Nature du module ; Majeur)

##### **Objectifs du module**

Ce module se propose de sensibiliser les étudiants, à travers *Les Fleurs du mal*, à l'évolution de la poésie en tant que genre en les amenant à situer l'auteur au cœur d'une période novatrice dont l'impact sera considérable sur la littérature et l'art qui vont suivre, notamment le symbolisme et la littérature du XX<sup>e</sup> siècle.

Il vise essentiellement à consolider les acquis des semestres précédents en matière d'analyse à travers un réinvestissement des apprentissages qui favoriseront une certaine autonomie chez l'étudiant.

Il propose également aux étudiants des outils d'analyse qui consistent à les initier aux techniques du commentaire composé (et accessoirement de la dissertation) susceptibles de leur permettre une structuration cohérente dans leur approche du poème.

## THEATRE CLASSIQUE (S4 MAJEUR)

### Objectifs du module

- Approfondir les connaissances des étudiants en matière du théâtre classique
- Acquérir les compétences et les outils d'analyse de la dramaturgie classique
- Maitriser les concepts et les procédés fondamentaux pour aborder la tragédie et la comédie
- Déclencher l'appétit de lire le théâtre

## HISTOIRE DES IDEES ET DE L'ART (20ème siècle) (S4 Nature du module : Majeur)

### Objectifs du module

- Dresser un tableau intellectuel et culturel du 20<sup>e</sup> siècle en France en suivant le mouvement des idées politiques, sociales et philosophiques d'une part et en rendant compte des courants ou tendances littéraires et artistiques d'autre part.
- Offrir à l'apprenant la toile de fond sur laquelle les œuvres étudiées viennent s'inscrire et prendre sens.
- Comme pour les semestres précédents, ce module a pour objectifs de renforcer et d'enrichir la culture générale des étudiants.

**INITIATION A LA RECHERCHE (S4 NATURE DU MODULE :  
COMPLEMENTAIRE)**

**Objectifs du module**

Le présent cours a pour visée d'aider l'étudiant à faire ses premiers pas dans le domaine de la recherche. Le souci principal étant de lui donner les outils et les informations pratiques sur les normes de la présentation formelle de son premier travail de recherche.

(...)

## **Annexe 3**

### **DESCRIPTIF**

#### **ATELIER CONTE ET CONTAGE, créé et animé par Pr. Khadija Hassala.**

##### **Introduction**

Créé en mars 2007 par Mme Khadija Hassala, professeure à la faculté des LSH-DM, l'atelier « Conte et Contage » accueille des étudiantes et des étudiants de tous les départements de la faculté qui désirent s'initier au conte et au contage. Ils s'y rencontrent deux fois par semaine pour s'exercer à la traduction des contes qu'ils ont auparavant collectés sur le terrain et à leur contage. Institution universitaire ancrée dans la faculté, l'atelier est ouvert sur l'environnement de l'université en entretenant des relations d'échange et de collaboration avec les autres institutions culturelles et éducatives de la ville.

##### **Objectifs :**

- Revivifier et promouvoir ce patrimoine immatériel ;
- Revivifier la pratique du contage ;
- Collecter, traduire et diffuser les contes de la région ;
- Former les étudiants aux techniques et à la pratique du contage.

##### **1. Activités réalisées**

Les activités organisées par l'atelier se répartissent sur deux axes principaux : des activités de formation et des activités de contage au bénéfice d'un public universitaire ainsi que des publics extra universitaires variés.

##### **1.1. Activités de formation**

24 séances de formation aux techniques du contage par an.

### **1.2. Activités de contage public au sein de la Faculté**

Des manifestations et des cérémonies de contage depuis 2007 jusqu'à 2018 à la faculté des LSH- DM, en collaboration avec l'association pour les arts de l'oralité de la place Boujloud à Fès et l'institut Français de Fès.

### **1.3. Activités de contage public en dehors de la Faculté**

- Animation par les membres de l'atelier d'une séance de contage hebdomadaire au bénéfice des écoliers de la ville au sein de l'Institut Français de Fès, (à partir de novembre 2009) ;
- Animation par les membres de l'atelier d'une séance de contage hebdomadaire au bénéfice des jeunes filles du Centre de Réforme de Ziyat (à partir de novembre 2009) ;
- Animation d'une cérémonie de contage à l'occasion de la journée mondiale du Conte à l'Institut Français de Fès depuis 2009.
- Célébration de la journée mondiale du conte au café théâtre EL KERRAT à Fès en mars 2009 ;
- Animation d'une journée de conte au profit des élèves de l'école Abouinane, Maârif, à Casablanca en mai 2010.
- Organisation du premier festival international universitaire du conte en 2012.
- Animation de plusieurs séances d'activités diverses autour du conte au profit des élèves des écoles publiques rurales dans la région de Bhalil, Sefrou et Taounate, depuis 2010, projet toujours en cours en partenariat

avec l'Association LAMALIF pour la promotion du livre dans le milieu scolaire rural.

- Animation depuis 2015 des ateliers dans le cadre du projet « apprendre le français par le conte » au profit des élèves des écoles marocaines (Bhalil, Sefrou et Taounate), et « apprendre l'arabe par le conte » au profit des élèves des écoles françaises (Rabat et Casablanca)
  
- Animation depuis 2016 de « la journée internationale de la langue arabe » au profit des élèves de l'école française Jean de La Fontaine à Fès.
  
- Animation depuis 2016 des matinées contées tous les dimanches en collaboration avec l'association Fès-Saïss à Batha Fès dans le cadre du projet « lire pour grandir » au profit des écoles publiques de la Médina de Fès.

### **Exemples d'activités proposées aux élèves des écoles :**

Suite au contage, les étudiants (es) conteurs (es) proposent aux élèves des activités à caractère pédagogique- ludique. Ainsi, à partir des exercices tels que : *repérer le lexique, imaginer la suite, la salade des contes, je suis un personnage du conte, les objets/mémoire, notre histoire, jouons à la dictée*, etc ; les élèves sont amenés à réaliser des projets où ils font preuve d'imagination et de créativité qui sont à même de les aider à s'approprier à la fois la langue en l'occurrence le français et aussi leur patrimoine culturel oral.

## Annexe 4 : Questionnaires

### Questionnaire adresse aux étudiants

#### I) Première Section: Identité

Veillez s'il vous plait(✓) cocher la case appropriée

##### 1. Sexe:

Masculin                       Féminin

##### 2. Age:

18-25                       26-30                       plus de 30 ans

##### 3. Niveau licence:

S2     S4     S6

#### II) Deuxième section : Profil

1) Qu'est-ce qui a motivé votre choix pour l'apprentissage de la langue et de la littérature françaises ?

2) A quoi peut bien servir la littérature selon vous ?

3) L'enseignement Littéraire dispensé par vos professeurs répond-il à vos attentes ?

OUI

NON

En partie

Amplement

Essayer d'expliciter Votre réponse



4) Quel lien faites-vous entre langue littérature ?

Nécessaire [ ] facultatif [ ]  
autres [ ]

Si vous avez une réponse plus précise qui n'entre pas de cette grille de lecture et qui donne une idée précise du lien que vous faites entre les deux, n'hésitez pas à la noter en quelques lignes ci-dessous :

6) Qu'est-ce que vous projetez de faire plus tard ?

[ ] ENSEIGNANT [ ] INDECIS AUTRES [ ]

Expliquez-nous Pourquoi

7) Comment décririez-vous, selon votre expérience personnelle, la relation professeur/Étudiant ? Vous semble-t-elle :

[ ] SATISFAISANTE [ ] Très satisfaisante  
[ ] INSATISFAISANTE [ ] Peu satisfaisante  
[ ] Professionnelle

Justifiez votre réponse, si possible, en disant le pourquoi

8) Quel rapport établissez-vous entre les contenus littéraires qui vous sont transmis et la réussite professionnelle?

Nul [ ]  
Authentique [ ]  
Invraisemblable [ ]  
Autres [ ]

Explicitez votre réponse

.....

9) Trouvez-vous que les professeurs sont ?

- Exigeants
- Moyennement ou peu exigeants
- Trop exigeants
- Sévères
- [Autres]

Pouvez-vous dire pourquoi ?

### **Troisième section : Les contenus**

1) Les contenus littéraires que l'on vous transmet ont-ils un sens pour vous, vous y retrouvez-vous ?

- OUI
- NON

Pouvez-vous nous dire dans quelle mesure ?

2) Comment présentez-vous la façon dont ces contenus littéraires vous sont transmis? Selon vous, ces contenus sont :

- Accessibles
- Peu accessibles
- Moyennement accessibles
- Inaccessibles
- Autres

Explicitiez votre réponse en tâchant de donner de manière approximative le degré pourcentage de ce que vous arrivez à comprendre quant aux contenus littéraires qui vous sont proposés en général

- 10 à 20 %
- 30 à 40%
- 50 à 60%
- 60 à 70%
- 70 à 90%
- 100%

3) Eprenevez-vous des difficultés à assimiler les contenus ?

OUI

NON

SOUVENT

Très souvent

4) Arrivez-vous à ressentir une forme de progression entre ce que vos professeurs vous proposaient au lycée et ce qui vous est proposé à l'université?

Oui

Non

Si non, où se situerait l'écart à votre avis ?

**Section IV : La question du LMD et ses éventuelles contraintes pour les étudiants**

1) Le système modulaire vous satisfait-t-il par rapport au temps d'assimilation des contenus?

Beaucoup

Pas du tout

En partie

2) Savez-vous pourquoi le système LMD a été instauré ?

OUI

NON

Dites ce que vous en savez en quelques mots

3) Le mode d'évaluation vous semble-t-il pertinent?

OUI

NON

Explicitiez votre réponse en quelques lignes

## II. QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX PROFESSEURS

Identification :

1) Sexe : (✓)

Féminin

masculin

2) Age :

29-39

39-49

49-59

### I) Profil:

1) Depuis quand enseignez-vous la littérature ?

2) Que vous pouvez nous dire sur votre expérience professionnelle ?

3) Avez suivi toute votre formation universitaire en langue et littérature françaises

Oui

Non

Si non, précisez :

4) Dans les différents genres littéraires existants, quelles sont vos lectures préférées ?

5) Existe-t-il une disproportion entre les textes littéraires français que vous lisez et les autres qui sont issus d'un autre point géographique ?

Oui

Non

Explicitiez votre réponse s'il vous plaît en quelques lignes

### II) Méthode et objectifs

6) Quelle approche utilisez-vous pour enseigner votre cours de littérature ?

7) Quelle démarche méthodologique utilisez-vous pour l'étude des œuvres concernant la lecture ?

Lecture analytique [ ]<sup>215</sup>                      lecture critique [ ]<sup>216</sup>                      lecture  
pragmatique [ ]<sup>217</sup>                      lecture méthodique [ ]<sup>218</sup>

Autres [ ]

° Vous pouvez cocher tous les types de lectures qui correspondent à ce que vous faites en classe et si vous avez des précisions à apporter, elles sont les bienvenues.

8) Quelle(s) compétence(s) cherchez-vous à développer chez vos étudiants ?

### **III) Définition pragmatique de la contexture du contrat didactique en fonction de la pratique.**

9) Ressentez-vous une grosse motivation chez vos étudiants en termes de participation active à l'enseignement littéraire que vous leur prodiguez?

Oui [ ]                      Non [ ]

Si oui, comment cela se traduit-il chez eux (en fonction de ce que vous avez pu observer et constater)

Si non, pourquoi selon-vous ne sont-ils pas motivés pour apprendre la littérature ?

10) Leur demandez-vous de faire des comptes rendus d'ouvrages qu'ils ont pu lire et qui sont au programme ?

---

<sup>215</sup>On peut parler aussi de lecture méthodique. Elle se consacre à une explication du texte dans sa singularité et son originalité.

<sup>216</sup>Cette lecture suppose une certaine compréhension du texte qui amènera le lecteur à réfuter ou accepter l'idée de l'auteur ; elle est en quelque sorte un « jugement » sur l'œuvre ou le texte lu, tout en présupposant ce que lire peut vouloir véritablement dire.

<sup>217</sup>Dans ce type de lecture, le lecteur met en relation des informations contenues dans le texte avec ses propres connaissances

<sup>218</sup>Cette lecture suppose une certaine compréhension du texte qui amènera le lecteur à réfuter ou accepter l'idée de l'auteur ; elle est en quelque sorte un « jugement » sur l'œuvre ou le texte lu, tout en présupposant ce que lire peut vouloir véritablement dire.

Oui [ ] Non [ ]

11) L'interaction avec les étudiants se fait-il sans difficulté dans votre cours de littérature ?

Oui [ ] Non [ ]

Sinon avez-vous des stratégies pour les amener à interagir avec vous ?

.....

12) La démarche que vous utilisez pour les amener à interagir avec vous fonctionne-t-elle toujours ? (S'il vous plaît ne répondez à cette question que si dans votre rôle d'« organisateur d'apprentissage », vous adoptez une quelque conque technique pour les amener à interagir avec vous.

Oui [ ] Non [ ]

13) Etes-vous souvent en présence de prises de parole portant sur un élément de cours qui a pu susciter chez certains d'entre eux des avis contraires ou partagés de différentes manières ?

Oui [ ] Non [ ]

Si oui veuillez décrire comment cela se passe d'habitude

.....

14) Si vous deviez-nous donner un pourcentage approximatif du nombre de vos étudiants en classe de langue et littératures françaises (1ere année, 2 années et ceux qui sont en master, chaque classe prise à part) qui participent d'une manière ou d'une autre en interagissant avec vous, de quel ordre serait-il, (tout en veillant bien entendu prendre en compte leur nombre respectif dans les différentes classes ?

Licence : 1<sup>ère</sup> année [ ] 2<sup>ème</sup> année [ ] 3<sup>ème</sup> [ ]

Master : [ ]

#### IV) Portrait de l'étudiant

15) Que pouvez-vous me dire sur le niveau de vos étudiants ?

Faible [ ] Acceptable [ ] Bon [ ]

Autres [ ]

Aidez-nous à comprendre votre point de vue en explicitant votre réponse pour nous donner une idée de ce que vous mettez dans le mot que vous avez choisi pour décrire le niveau de vos étudiants.

16) Qu'est-ce qui selon-vous fait le plus souvent défaut à vos étudiants et comment gérez-vous cela ?

**V) La question des évaluations et du système LMD**

17) Comment procédez-vous d'habitude pour procéder à l'évaluation de vos étudiants (en amont et en aval)?

18) Les évaluations telles qu'elles sont faites, par vous et vos collègues, permettent-elles à votre avis de statuer et de fixer une fois pour toute le degré de compétence de vos étudiants ?

Oui [ ]

Non [ ]

VI) Le LMD, (favorise-t-il ou non un enseignement efficient des textes littéraires)

19) Par rapport à l'enseignement du texte littéraire, que pensez-vous du système LMD dans le contexte marocain ?

20) Le temps d'action qu'offre le système LMD vous paraît-il suffisant pour atteindre vos objectifs d'enseignements ?

21) Pensez-vous qu'il faudrait revoir le système dans sa disposition pour un rendement beaucoup plus efficient de l'enseignement du français par le biais de la littérature?

OUI [ ]

NON [ ]

Pourquoi et comment selon vous ?

## Tables des matières

<b>Introduction</b> .....	1
<b>Première partie : Cadre théorique et méthodologique</b> .....	14
<b>CHAPITRE I : Eléments de définitions</b> .....	15
1. La langue et le langage.....	15
1.1. La langue .....	15
1.2. Le langage .....	18
1.3. La parole .....	21
1.4. Fonction de la langue.....	22
2. Le signe linguistique .....	26
2.1. Arbitraire et linéarité du signe.....	27
2.2. Le principe de linéarité du signe.....	29
2.3. La polysémie linguistique .....	30
3. Littérature et littéarité .....	32
3.1. La littérature .....	32
4. De l' « enseignabilité » de la littérature .....	37
4.1. Les instances textuelles .....	48
4.2. Les trois principales instances de la lecture Chez Picard .....	52
<b>CHAPITRE II : Quelques considérations sur l'enseignement du français et au Maroc en Mauritanie</b> .....	53
1. Le français en Mauritanie, cadre historique et socioculturel .....	53
1.1. Abrégé des réformes .....	57
2. Le français au Maroc.....	64
2.1. Conclusions sur la réforme de 2000 au Maroc.....	65
3. L'arabisation au Maroc et en Mauritanie .....	76
3.1. L'Arabisation et ses conséquences .....	78
4. Le bilinguisme et ses travers .....	82
<b>CHAPITRE III : Enseignement de la littérature à l'université : enjeux</b> .....	83
1. L'enseignement.....	86
2. L'Apprentissage .....	88



3.	Pourquoi enseigner la littérature ? .....	90
4.	Le problème de l'évaluation en milieu universitaire.....	92
4.1.	Types d'évaluations .....	96
4.2.	Le besoin : une notion équivoque .....	103
4.3.	Une docimologie en quête de sens .....	104
4.4.	Qui évalue-t-on et dans quelles perspectives ?.....	106
4.5.	Regard sur les copies .....	111
5.	Penser l'enseignement des techniques d'analyse littéraire .....	115
	<b>SECONDE PARTIE: ÉCUEILS ET APORIES DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU TEMPS DE LA CRISE DE LA LECTURE .....</b>	<b>118</b>
	<b>CHAPITRE 1 : Ecueils et apories de l'enseignement du F.L.E. ....</b>	<b>119</b>
1.	L'analphabétisme .....	121
2.	Les Inégalités face au livre.....	126
3.	Enseignement utilitariste.....	128
4.	Affaissement du niveau au Maroc et en Mauritanie .....	132
5.	Les contenus d'enseignement .....	135
6.	Orientation méthodologique .....	136
	<b>CHAPITRE II : Profil des enquêtés .....</b>	<b>141</b>
	réponses .....	145
1	Intérêt accordé à la langue et à la littérature.....	146
2.	Les attentes.....	165
3.	Le Cloisonnement des champs disciplinaire .....	173
4.	Une vocation en perspective .....	179
5.	Cadre relationnel .....	187
	<b>Chapitre III : Gestion de l'enseignement/ apprentissage de la littérature... 196</b>	
1.	Approche par les contenus .....	196
2.	Accessibilité des contenus .....	197
3.	Sens accordé aux enseignements prodigués.....	203
4.	Progression dans les enseignements .....	215
5.	Le système LMD, philosophie et contraintes.....	217
5.1.	La notion du temps par rapports aux enseignements et apprentissages .....	222
5.2.	Le mode d'évaluation.....	224

<b>Chapitre IV : Perspectives de la recherche et suggestions pratiques</b> .....	232
1. Lutter contre les inhibitions.....	239
2. Faire plus de place au genre théâtral .....	240
3. Lutter contre l'utilitarisme des enseignements/apprentissages .....	245
<b>Conclusion générale</b> .....	251
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	257
<b>Annexes</b> .....	274