

« **L**'Histoire des nations et des peuples, témoigne que le changement des mentalités et des comportements, dépend, fondamentalement, des élites politiques, intellectuelles, médiatiques et artistiques, et de la société civile dans son ensemble. L'État, à lui seul, ne peut y parvenir. »

■ Son Excellence le Président de la République, Monsieur Mohamed Ould Cheikh El Ghazouani,  
(Le 19 décembre 2025 / La ville historique, de Ouadane)

Le discours de Ouadane et la question des mutations civilisationnelles :

## Les élites et leur rôle dans le changement des mentalités et des comportements



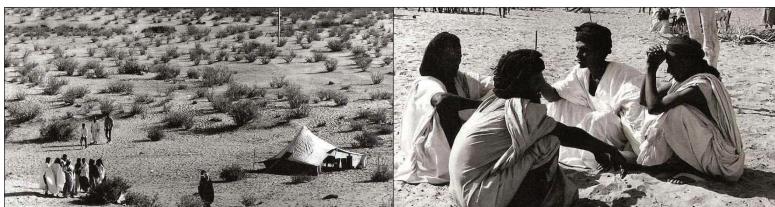
# AU SOMMAIRE

Le discours de Oudane et la question des mutations civilisationnelles :

## Les élites et leur rôle dans le changement des mentalités et des comportements



### 3 L'enseignement précolonial en Mauritanie



■ Abdy Sidi Mohamed

### 8 L'utilisation du texte littéraire en contexte mauritanien : Quels regards théoriques ? Quelle(s) approche(s) didactique(s) et pédagogique(s) à mettre en place en place ?

■ Dr. Yarba Ould AHMED VALL BEGUATT

### 12 Décolonisons l'éducation

■ Elbou Izidbih El Hadhrami

### 16 La structuration du manuel scolaire : fondements théoriques et implications pédagogiques

■ Mamina Mainia Nana



# Al Mawkih Al Thaqafi

Revue scientifique à comité de lecture, éditée par la Commission Nationale pour l'Éducation, la Culture et les Sciences

#### Directeur de Publication :

M. Mouhamed Ould Sidi ABDALLA  
Le Secrétaire Général CNECS

#### Secrétaire de rédaction

Mariem Bekrine

#### Comité de Lecture :

##### Président :

Dr Mohamed Cheikh Rabani

##### Membres :

Dr. Wagué Ousmane  
Dr. Kane Mamadou Hadya  
M. Kane Mohamedou Elimane  
Pr. Ata-allah Elazami

#### CNECS

Tél. 45 25 48 03  
Email : cnecsr@outlook.com  
B.P : 5115

#### Maquette

Elhadrami Ould Ahmedou  
Tel : +(222) 47 00 00 55  
had.mac@gmail.com





**Abdy Sidi Mohamed**  
Ancien inspecteur de français  
Docteur en sciences du langage  
Maître de conférences,  
ENAJM, Mauritanie

## L'enseignement précolonial en Mauritanie

Dans l'espace correspondant à ce qu'est devenue la Mauritanie, l'enseignement précolonial était essentiellement islamique et en arabe. C'est ainsi que les premières écoles coraniques (les mahadras) virent le jour au XI<sup>e</sup> siècle avec le règne des Almoravides dans cette contrée saharo-sahélienne de l'Afrique. Adapté au mode de vie nomade et saharien des nomades, cet enseignement traditionnel existe aujourd'hui encore et véhicule un contenu religieux et linguistique axé sur la propagation des valeurs islamiques et de la langue arabe. R. Gauthier en fait une présentation assez fidèle et assez représentative : « L'enseignement traditionnel de type informel reste intimement lié à l'histoire de la Mauritanie depuis plus d'un millénaire et constitue une originalité frappante de ce pays. Particulièrement souple et adapté à la vie mauritanienne, cet enseignement financé par les ménages est dispensé dans les mahadras ou école coranique, dans lesquelles on peut s'inscrire à tout âge. Les programmes en usage, variables selon l'âge de l'auditeur et le niveau des enseignants, vont de la simple alphabétisation à l'érudition la plus poussée. Ils conservent toujours le même contenu, essentiellement religieux et linguistique, avec pour objectif la connaissance et la propagation des valeurs islamiques et de la langue arabe »<sup>1</sup>.



### De l'initiation aux études poussées, un défi et une persévérence séculaires

Bien qu'informel et moins hiérarchisé que l'enseignement moderne, cet enseignement permet de distinguer trois niveaux ou paliers :

- La mahadra de niveau primaire ou école coranique

D'habitude, c'est vers l'âge de 5 à 7 ans, selon le milieu, que l'enfant, fille ou garçon, vient à l'école coranique où il passe, en moyenne et par rapport à son quotient d'intelligence et de mémorisation, 5 à 7 ans et parfois plus, pour compléter la récita-

tion du Coran. Mais cette étape est normalement précédée d'une initiation religieuse et d'une instruction de base (l'alphabet arabe et mémorisation des premiers versets (souar, pluriel de soura) choisis parce qu'ils sont courts et donc plus faciles à mémoriser) donnée par la mère et la famille en général, sinon par un maître, lemrabet ou plus fréquemment une maîtresse, lemrabta, aux enfants dont les parents, pour une raison ou une autre, ont un empêchement pour donner cette instruction, préalable à l'entrée à la mahadra de niveau primaire.

1- Gautier, R., Le système éducatif mauritanien, in « Rapport d'évaluation », PARSEM (Projet d'Appui à la Rénovation du Système Educatif Mauritanien), 1992.

Au sujet de cette initiation et de cette instruction de base Mokhtar Ould Daddah précise :

« Je me souviens par exemple de mon premier maître de Coran, le vieux Cheibetta, que Dieu ait son âme, qui m'a appris l'alphabet et les dix premiers Ahzab (pluriel de Hizb) : le Coran est divisé en 60 Ahzab. Chaque Hizb est divisé en 8ème thoumène (huitième). A ce propos, il paraît que j'ai commencé à aller à l'école coranique à l'âge de cinq ans. [...] Quant à mon initiation religieuse élémentaire, elle s'est faite pour ainsi dire automatiquement, comme celle de tous les Mauritaniens de l'époque. En effet, dès le berceau, j'ai baigné dans une ambiance de religiosité profonde, sincère, totale. Aussi, dès mes premiers enregistrements sensoriels, je ne voyais et n'entendais autour de moi que prières, lecture et récitation du Coran [...]. Donc, par l'exemple vécu, concret, permanent, mon initiation religieuse se faisait au fur et à mesure que ma conscience enfantine se formait. Dès que je pus comprendre, ma mère, ma grand-mère, ma tante et mes oncles commencèrent à m'apprendre les tout premiers rudiments de théologie, de morale, de pratique. D'abord les cinq piliers de l'Islam, surtout les deux premiers : la profession de foi, c'est-à-dire l'unicité de Dieu et la mission du prophète Mohamed (PSL), et les cinq prières obligatoires quotidiennes.<sup>2»</sup> .

Cet enseignement, qui a lieu sous une tente ou un appentis de chaume, utilisait comme équipement, tout simplement, du roseau ou une tige d'herbe (echekteb), une pierre évidée contenant de la gomme et du charbon écrasés et humectés d'eau,



pour servir d'encrier (es-semgha) une planchette de bois pour recevoir les écritures (le loh) et enfin le Coran. Après l'enseignement de la voyellisation, des signes orthographiques et de l'écriture nécessaires à l'enseignement du Coran, l'enfant entame la récitation de ce dernier qui exige, pour devenir « hafedh » (qui récite le Coran par cœur), la mémorisation des 60 Ahzab. C'est cette récitation du Coran en présence de « témoins » qui doit normalement sanctionner la fin de ce niveau primaire. Mais rares sont ceux qui y arrivent : certains enfants, essentiellement des garçons issus de familles maraboutiques.

Ouvert à tous les garçons et filles, toutes catégories sociales confondues, cet enseignement a lieu trois fois par jour : après la prière du matin (le lever du jour), après celle

de l'après-midi et pour les garçons, après la prière du Maghreb (le crépuscule), jusque parfois tard dans la nuit, pour réviser, en les répétant à haute voix, les versets qu'on récite déjà. Signalons que dès l'âge de dix ans, les filles – à défaut de disponibilité de femme (M'Rabta) pour enseigner dans le campement ou le quartier – sont retirées de la mahadra pour compléter leur instruction dans leur famille ou pour – et c'est souvent le cas – se préparer au mariage. Cet état de fait, dicté par une culture et une tradition islamique enracinée dans l'espace et dans le temps, n'a pas empêché la présence, d'ailleurs utile et efficace, de l'élément féminin dans cet enseignement. Dans les foyers par exemple, on a l'obligation religieuse et sociale de faire suivre à ses enfants, sans distinction de genre, au moins la première étape de

2 - Ould Daddah, Mokhtar., « La Mauritanie contre vents et marées », Editions Karthala, 2003, 47/61.



cet enseignement de mahadra. Pour leur statut « d'éducatrice et d'enseignante attestée », les femmes en milieu mauritanien n'ont rien à envier à leurs collègues hommes et rares sont ceux parmi nous qui n'ont pas suivi leur enseignement coranique de base – si déterminant pour le futur auprès de Lemrabta.

Pour le déroulement des séances, l'enseignement coranique est dispensé sous la férule d'un maître, plus rarement d'une maîtresse – du moins pour ceux qui ont fait plus de deux à trois ans – dans une véritable cacophonie résultant de la récitation mécanique, à haute voix, de lettres et de versets ânonnés, en même temps et sans compréhension, par un groupe de trois à trente enfants d'âges et de niveaux différents. Là, la moindre erreur est sanctionnée, parfois même

très durement et le fait d'écorcher la parole sacrée donne lieu parfois à de terribles sévices qu'exerce le marabout sur l'enfant. Chez les Haalpu-laarens, les enfants disciples (les Almoudos) sont envoyés, par leur thierno (maître), mendier leur nourriture. Les enfants se reposent, dans la semaine, l'après-midi du mercredi, la journée du jeudi et la matinée du vendredi. Ils ont droit aussi à des vacances, à l'occasion des trois fêtes religieuses, à raison de trois jours avant et après le jour précis de la fête. Ils apportent, à leur maître, un cadeau ou une contribution modique – argent ou aliments – le lundi et le mercredi de chaque semaine. Ce maître reçoit aussi, des parents de l'élève, au fur et à mesure de la formation de leur enfant, une rétribution qui va d'une brebis par sou-

rate récitée à celui d'un chameau, pour la récitation de tout le Coran (cf. Dubié, 1941, 2). Depuis plus de vingt ans, les termes de contrat entre familles et enseignants de Coran sont devenus plus précis et en argent : parfois sous forme de salaire mensuel (environ 2000um/mois/enfant), parfois sous forme de somme forfaitaire (1500 à 2000um/Hizb) ou (100 000um et plus pour tout le Coran).

- La mahadra de niveau secondaire Après avoir récité par cœur le Coran, les disciples, issus essentiellement – pour ne pas dire exclusivement – de familles maraboutiques entament, sous la direction du maître, l'étape de la mahadra de niveau secondaire. D'habitude, à l'âge de l'adolescence (13 à 19 ans), ces disciples apprennent les sciences du Coran (les principales règles orthographiques (er-rasm), l'étude de la récitation psalmodiée<sup>3</sup> du Coran...), la vie et l'histoire du prophète (PSL), le droit musulman, la langue et la grammaire.

### La mahadra de niveau supérieur

C'est l'étape correspondant à la phase universitaire proprement dite où les étudiants, cette fois regroupés par niveau et par disciplines enseignées (dowla) apprennent essentiellement la jurisprudence musulmane (le fiqh), le dogme musulman, la mystique, l'exégèse coranique, la phonétique normative, les dits prophétiques (les hadiths), l'histoire sainte (la sira), la langue arabe, la grammaire, la rhétorique, la métaphore et la logique, l'arithmétique, l'astronomie et la géographie, la médecine et la « science des secrets des lettres » ou la magie.

3 - C'est une façon de réciter le Coran, selon un certain nombre de règles syntaxiques, phonétiques, phonologiques...

Ces « universités du désert » dont la renommée va au-delà des frontières du pays jusqu'au Moyen Orient, sont réputées par leurs érudits et également, en prestige et en reconnaissance scientifique, les grandes universités coraniques de Fès, de Kairouan, du Caire ou de Médine. Les étudiants (tlamids) mènent une vie austère, consacrée presque exclusivement à l'étude. En milieu maure, ceux issus de familles aisées amènent avec eux, de très loin parfois, une ou des chameliers ou vaches laitières et du grain de mil pour subvenir à leur nourriture. Les autres, qui sont plus nombreux, partagent les repas des plus nantis ou vivent aux frais du professeur (lemrabet) ou de dons des habitants du campement à l'occasion d'événements : mariages, naissances, arrivées de caravanes... Evidemment, ils ne bénéficient pas de bourses et le professeur, lui-même, n'est pas officiellement rémunéré : il vit de dons d'anciens étudiants, de tribus zwayas ou guerrières, de tributaires et de haratines.

Donnant d'habitude son enseignement sous une tente, dans une maison ou à l'intérieur d'une mosquée, l'enseignant dispense ses cours, parfois, au cours de ses déplacements à pied ou pendant ses voyages, assis sur une monture et suivi de ses étudiants. En cas de fautes, l'étudiant n'est pas frappé mais le professeur s'abstient de lui adresser la parole pendant plusieurs jours.

Pour donner une idée des conditions très difficiles et très austères de la vie de ces étudiants, évoquons cette anecdote d'Alwasit<sup>4</sup> que rapporte ould Zeïn et Queffélec (1997, 15) :

« On raconte, à propos des étudiants



d'Ehel Mouhamed Salem de la tribu de Midlich, que l'un deux se pencha, un jour, pour boire au récipient (où était préservée une partie de l'eau du campement) et qu'il reçut, d'une esclave, un coup de bâton sur la tête : tu as bu hier, lui dit-elle, seuls peuvent boire aujourd'hui ceux qui n'ont pas bu hier. ».

Et on était au cœur de la saison sèche.

La totale islamisation de la société mauritanienne est le résultat de l'implantation, en profondeur, de cet enseignement traditionnel. Dans ce sens, Lecourtois (1978, 31-32) précise que :

« Les mahadras ont réussi leur mission. La Mauritanie leur doit l'islamisation, à 100%, de tous les élé-

ments 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. (Cité par Ould Zeïn et Queffélec, 1997, 15). ».

En effet, dans le pays, cet enseignement et durant toute la période de la colonisation, a été la matière qui a alimenté la résistance et le refus de l'école coloniale qu'il a toujours surpassée, tant en prestige qu'en nombre d'élèves scolarisés.

4 - Ouvrage d'un lettré mauritanien - le premier du genre d'ailleurs - Ahmed Ould Sid'Elémene, publié en 1911, réédité en 1958, qui donne un tableau de la Mauritanie du début du XX<sup>e</sup> siècle. Ahmed Baba Miské en a fait une présentation parue chez Kleincksieck en 1970.



Pendant cette période les chiffres relatifs à cet enseignement sont très controversés : ils seraient de 166 écoles maraboutiques enseignant

1483 élèves en 1911 (selon Patey) à 800 mahadras dont 45 de niveau supérieur et universitaire en 1905. A la fin de la période coloniale, cet enseignement compte 691 mahadras (Maures : 560 ; Toucouleurs : 86 ; Sarakollés : 30 ; Peuls : 15 ; Wolof : 10) abritant 5675 étudiants (Maures : 4500 ; Toucouleurs : 700 ; Sarakollés : 300 ; Peuls : 75 ; Wolofs : 100). (Cité par O. Zeïn et Queffélec, 1997, 15). C'est dire la place centrale, le rôle déterminant et l'état incontournable que revêt cet enseignement traditionnel dans la Mauritanie pré-coloniale.

Présent depuis plus d'un millénaire dans ces contrées devenues, à partir du milieu de la première partie du XX siècle, la Mauritanie, l'école coranique et/ou la mahadra est cette institution qui a forgé l'identité Mauritanienne dans toutes ses dimensions : religieuse, historique, sociale, linguistique, culturelle... Elle en constitue une originalité. Couvrant tous les niveaux (de l'initiation aux études poussées), souple et adapté au mode de vie mauritanien, pouvant recevoir ses appre-

nants à tout âge et de tout ordre social, mixte pour son public apprenant et celui enseignant, faisant preuve d'une longévité inégalée (encore présent aujourd'hui et toujours en vogue), l'enseignement à la mahadra a été la matière qui a alimenté la résistance et le refus de l'école coloniale qu'il a toujours surpassée, tant en prestige qu'en nombre d'élèves scolarisés. C'est à l'implantation, en profondeur, de cet enseignement traditionnel qu'on doit la totale islamisation de la société mauritanienne ainsi que sa relative résistance aux multiples « assauts » de la mondialisation.

Toutefois, faut-il que cet enseignement -et pour pouvoir continuer sa mission et son rôle- puisse encore de son réservoir d'adaptation pour, non seulement accompagner les nouveaux besoins, moyens, outils, méthodes et techniques d'enseignement/apprentissage mais pour en tirer, le mieux possible, profit. Ce serait peut-être une nouvelle étape et une nouvelle forme de son éternel défi.

## Bibliographie

- CHARTRAND, Pierre (dir.) (1977) : Situation linguistique et politique de la langue en Mauritanie : essai de description, Nouakchott, E.N.A., 152 p.
- DE CHASSEY, Francis. (1984) : Mauritanie 1900 – 1975, Paris, L'Harmattan 492p.
- OULD ABDI, Sidi Med (1990) : L'enseignement du français dans le premier cycle secondaire filière arabe, Approche d'une situation d'apprentissage, Mémoire de maîtrise, Université de Nouakchott, 87 p.
- OULD AHMEDOU, EL Ghassem (1997) : Enseignement traditionnel en Mauritanie. La mahadra ou l'école à dos de chameau, Paris, L'Harmattan, 225 p.
- OULD DADDAH, Moktar. (2003) : La Mauritanie contre vents et marées, Paris, Karthala, 669p.
- OULD TELMIDI, Mohameden (2008) : «L'évolution

- de la société maure aux XIXème et XXème siècles », Thèse de doctorat du 3ème cycle, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, 297p.
- OULD ZEIN, Bah et QUEFFELEC, Ambroise(1998) : Le français en Mauritanie, Paris, TAINÉ-CHEIKH, Catherine(1979) : « Aperçu sur la situation sociolinguistique de la Mauritanie », in Introduction à la Mauritanie, Paris, Ed. CNRS, pp 167-173.
- TAINÉ-CHEIKH, Catherine(1995) : « Les langues comme enjeux identitaires », Politique africaine, 55, pp.57-65.
- TAINÉ-CHEIKH, Catherine(1997) : « Pratiques de l'arabe et processus identitaires en Mauritanie », in Laroussi, F. (éds), Plurilinguisme et identités au Maghreb, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, pp. 67-79.
- AUPELF-EDICEF, 191 p.

Dr. Yarba Ould AHMED VALL BEGUATT

Enseignant chercheur en didactique du FLE et en Sciences de l'éducation à l'ENS de Nouakchott, Membre associé au Laboratoire CIRNEF (Sciences de l'éducation et de la formation) de l'Université de Caen-Normandie.



## **L'utilisation du texte littéraire en contexte mauritanien : Quels regards théoriques ? Quelle(s) approche(s) didactique(s) et pédagogique(s) à mettre en place en place ?**

1. Introduction : Recadrage de la problématique de l'utilisation du texte littéraire en classe de langue

Dans cet article, nous nous interrogeons sur le regard pédagogique et didactique que doit porter un enseignant de FLE, quand il s'agit d'aborder le texte littéraire<sup>1</sup> en classe de langue. La problématique est d'actualité en didactique du FLE/FLS<sup>2</sup> et constitue un élément qui a été abordé par des auteurs (CANVAT, K.1999)<sup>3</sup> et DUFAYS. J.L et ali. (1996)<sup>4</sup>

Aujourd'hui, dans la plupart de nos classes, le texte littéraire est utilisé par les professeurs de langue (français et/ou arabe), comme un support pédagogique parmi tant d'autres, son aspect authentique est à cet effet relégué au second plan. Il sert ainsi de "prétexte" (Evrard.F.1997)<sup>5</sup> pour aborder les problèmes de langue, notamment les aspects morphosyntaxiques, sans approfondir l'aspect discursif ou sémiotique, qui constituent les traits dominants dans un tel document pédagogique. Partant de ce point, nous dirons que dans la

didactique du FLE, trois approches du texte littéraires sont actuellement répandues (Defays et ali.2014)<sup>6</sup>:

- Une première approche consiste à utiliser le document littéraire pour " proposer à ceux qui étudient la langue quelques exemples de phrases modelées avec art"<sup>7</sup>, conçu comme un support et un modèle privilégié pour enseigner systématiquement la langue étrangère, et il devient ainsi prétexte à des exercices divers de vocabulaire et de syntaxe.

- La seconde plus universitaire, considère le document littéraire comme un lieu discursif spécifique sur lequel l'enseignant prend appui pour initier ou former les étudiants étrangers soit à l'histoire littéraire, soit à la civilisation française, soit aux techniques anciennes ou modernes de la critique française.

- La troisième approche s'inscrit plus nettement dans cette problématique, mais elle s'inspire, elle aussi de l'expérience littéraire vécue en français langue maternelle. Fondée

sur une stylistique de l'écart, elle affirme que la langue littéraire "suppose un acquis antérieur dont elle se distingue et se sépare ; le passage à l'appréciation littéraire n'est concevable qu'une fois solidement établies les fondations de la langue parlée et de la langue écrite usuelle"<sup>8</sup>.

Mon objectif dans cet article n'est pas de privilégier telle ou telle approche, mais de proposer des pistes de réflexions à mettre en place dans les classes, tout en laissant le champ libre aux collègues enseignants d'utiliser telle ou telle approche, en fonction du contexte d'enseignement et du niveau des élèves.

Dans un contexte plurilingue comme le nôtre- l'utilisation du texte littéraire doit permettre d'enrichir l'apprentissage des langues et des cultures en utilisant la diversité linguistique des élèves comme une ressource non négligeable. Cette approche à l'avantage de favoriser le développement des compétences linguistiques (compréhension écrite et orale, production écrite et orale) et d'encourager les élèves à mo-

1- Pour J-M. Adam, 1990), le discours est le produit linguistique de la parole en situation de communication, alors que le texte est généralement considéré comme le discours détaché de son contexte d'énonciation.

2 - FLE : Français Langue Etrangère- FLS : Français Langue Seconde.

3 - CANVAT, Karl. Enseigner la littérature par les genres : Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire, Bruxelles, De Boeck, 1999, 296 p

4 - DeFAYS, Jean-Louis, Louis GEMENNE et Dominique LEDUR. Pour une lecture littéraire vol. 1 : Approches historique et théorique, vol. 2 : Bilan et confrontations, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996, 302 p.; réédition, 2005, 381 p.

5 - EVRARD, Franck. La nouvelle, Paris, Seuil, 1997, 62 p. (Collection Mémo).

6 - Jean-Marc Defays et ali. La littérature en classe de FLE. Defays et ali. 2014. Coll. F

7 -

8 - D.Coste." Remarques sur les conditions linguistiques et méthodologiques de l'appréciation littéraire" Le français dans le Monde, n°65, juin 1979, P. 75.

biliser leurs savoirs variés, tout en stimulant une réflexion sur leurs langues et leurs cultures. (Tauveron.C,2001)<sup>9</sup>.

Sur le plan didactique et pédagogique et pour bien créer un environnement propice à la communication, l'enseignant mettra en place dans son enseignement une approche qui valorise le parcours de l'élève, avec des activités progressives centrées sur la compréhension fine, le plaisir de lire et la construction de l'autonomie (Barthes.R.1973)<sup>10</sup>.

## 2. Quelques caractéristiques du texte littéraire

Le texte littéraire se distingue par une série de traits spécifiques, à la fois linguistiques et sociaux, parmi lesquels on peut identifier :

2.1. La fiction : la littérature exerce une influence significative sur le lecteur, principalement à travers le contenu émotionnel du texte littéraire, considéré comme relevant de la fiction. L'écrivain communique ainsi sa vision du monde, la réalité qu'il choisit est perçue à travers ses émotions et ses réactions. C'est cet ensemble d'impressions qui confère à l'œuvre son unité et sa cohérence et en détermine l'atmosphère générale.

2.2. La polysémie : La polysémie est la principale caractéristique linguistique du discours littéraire, marquant une nette opposition avec le discours quotidien caractérisé par sa monosémie et sa transparence. Cette polysémie confère au texte une ouverture à des multiples interprétations et ne se réduit jamais à une seule signification finie. L'œuvre littéraire, loin d'être le produit d'un individu isolé, est le résultat d'une conscience collective, créant ainsi

différentes strates d'interprétations possibles (Goldman. (1965)<sup>11</sup>.

2.3. Le texte littéraire comme forme de communication : le texte littéraire représente une forme de communication unique et spécifique, structurée selon le modèle défini par Roman Jakobson (1960) :

L'émetteur (l'auteur) transmet un message codé dans un contexte donné à un récepteur (le lecteur), qui est amené à interagir avec ce message à travers un processus d'interprétation.

2.4. Le texte littéraire comme vecteur culturel : la littérature est souvent considérée comme une forme d'ethnographie des cultures, fournissant des représentations durables et concrètes des sociétés. À travers ses œuvres, la littérature s'érige en témoin privilégié des patrimoines culturels et des civilisations, offrant un reflet fidèle et nuancé de l'univers social et culturel des communautés.

## 3. La place du texte littéraire dans les méthodologies FLE

Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement de la littérature en France se faisait par le biais de la méthode-traduction. A l'aide de dictionnaires et de grammaires, on traduisait les grands auteurs grecs et latins qui constituaient les modèles à imiter. A cet effet, en didactique du FLE, l'étude du texte littéraire peut-être aborder de différentes manières :

- Il peut être un échantillon d'exemples de faits de langue, un réservoir lexical pour un registre différent du langage quotidien ou un document culturel,
- En tant que moyen de communication, le TL (texte littéraire) est un

outil de réflexion fondamental permettant d'exploiter les possibilités offertes par la langue.

• L'étude des textes littéraires permet, en effet, d'observer les faits de langue sans les dissocier de la problématique du sens. L'apprenant découvre le travail de la langue dans le texte littéraire, car ce dernier est un espace de liberté et de plaisir qui permet de faire acquérir différentes compétences variées pour un apprentissage de qualité.

### 3.1. La méthode directe

Elle s'est développée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, à la suite de l'essor industriel et économique, l'arrivée des travailleurs étrangers poussent à concevoir la langue comme moyen de communication nécessaire dans un parcours professionnel. Cette méthode s'appuie sur l'oral et elle se fonde sur les images et les textes. L'objectif d'apprentissage formulé par cette méthode est de faire acquérir des constructions grammaticales que l'apprenant doit mémoriser et les restituer par la suite.

### 3.2. La méthode active

Après la première guerre mondiale la méthode directe est abandonnée au profit de la méthode active qui va servir du texte littéraire comme centre pour aborder les contenus culturels. Ce n'est plus la communication qui importe, mais la culture. Cette méthode est fondée sur les questions-réponses. L'exercice le plus répandu est l'explication de texte.

3.3. Les méthodes audio-orales : elles se sont développées à partir de 1960 à la suite du structuralisme et du behaviourisme. Ce sont des enregistrements de méthodes basées sur l'oral, visant à faire acquérir des au-

9 - TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà, Paris, INRP, 2001, 123 p  
10 - Le plaisir du texte. Roland Barthes.1973. Editions du Seuil. Coll. TEL QUEL.

11 - Goldman. Lucien. (1965). Pour une sociologie du roman. Editions. Gallimard. Bibliothèque des idées.

tomatismes linguistiques, à utiliser par l'apprenant en situation de communication authentique. L'objectif visé par les auteurs de ces méthodes est de développer en FLE une langue courante pour la communication dans les pays nouvellement indépendants, d'où une marginalisation quasi-totale du texte littéraire dans ces méthodes.

### 3.4. La méthode SGAV (Structuro-globale audio-visuelle)

Elle s'appuie sur l'oral et veut créer une compétence de communication en mettant l'accent sur la perception auditive de l'énoncé et sur une compréhension globale. Elle est fondée sur la linguistique énonciative de Benveniste et Bally. Elle privilégie une langue débarrassée de ses composantes culturelles.

Le contenu est élaboré à partir du français fondamental, élaborée en vue de l'enseignement du français aux étrangers et aux populations de l'Union française, résultat d'une vaste enquête portant sur un corpus oral enregistré. C'était un travail pionnier qui, sous la direction de G. Gougenheim et de P. Rivenc, et avec le concours de R. Michéa et d'A. Sauvageot, ouvrait des voies fécondes tant à l'étude de l'oralité qu'à la définition de contenus linguistiques pour l'enseignement/apprentissage du FLE/FLS en milieu francophone.

### 3.5. L'approche communicative en FLE

Née dans les années 80, elle part de situations réelles de communication et choisit l'authentique plutôt que le fondamental. Elle part des besoins spécifiques des apprenants c'est-à-dire de ce qu'il faut savoir et faire savoir dans une situation donnée. Elle développe une pédagogie de

compétences où le savoir être et le savoir-faire sont plus importants pour l'interaction. Elle détermine un français fonctionnel selon des publics différenciés (touristes, travailleurs migrants, élèves).

L'Objectif recherché par cet enseignement-apprentissage est d'amener l'apprenant à être capable de pouvoir lire un contrat, un mode d'emploi, un formulaire administratif... Le texte littéraire n'est plus sollicité, il est relégué au second plan.

## Conclusion

Pour conclure cet article, nous dirons que l'utilisation du texte littéraire en classe de langue constitue bien plus qu'un simple support pédagogique : elle ouvre un espace privilégié où se rencontrent langue, culture et sensibilité. En confrontant les apprenants à des formes d'expression riches, nuancées et souvent plurivoques, la littérature favorise le développement de compétences linguistiques solides tout en stimulant la réflexion, l'imaginaire et l'esprit critique.

Cette utilisation permet également de créer un lien affectif avec la langue cible, en donnant accès à des voix, des univers et des expériences humaines variées. Intégrée de manière réfléchie dans les pratiques didactiques, la littérature devient ainsi un levier puissant pour construire des apprentissages durables et pour former des lecteurs capables d'interpréter, de ressentir et de communiquer avec finesse.

Les pistes de réflexion que nous proposons ont été déjà expérimentées avec nos élèves professeurs à l'ENS de Nouakchott. Pour la réussite de cette pratique pédagogique novatrice et centrée sur l'élève,



l'enseignant doit veiller à choisir des supports variés (de chansons, de poèmes, de contes ou d'extraits de romans, adaptés au niveau et aux centres d'intérêt de ses élèves. Le statut de l'enseignant change conformément au triangle didactique (Houssaye.J,2014) joue un rôle de médiateur et de facilitateur.

Le savoir est centré sur l'élève qui effectue des activités variées lui permettant de mobiliser des compétences culturelles et linguistiques.

- Approche linguistique et textuelle : cette approche s'inspire des travaux de J.M. ADAM (1996)<sup>12</sup> où le texte littéraire est présenté comme "un objet d'étude linguistique". Il

12 - ADAM, Jean-Michel et Françoise REVAZ. L'analyse des récits, Paris, Seuil, 1996, 96 p. (Collection Mémo).



permet de travailler sur la syntaxe, le vocabulaire, le style et l'orthographe, en analysant comment la langue est maniée personnellement par l'auteur pour créer un effet littéraire.

• Approche culturelle : d'une manière générale, l'interculturel occupe une grande place dans l'enseignement apprentissage du FLE, permet à l'élève de comprendre et analyser la différence de l'autre et établir des relations entre sa culture et la culture de l'autre (Blanchet. Ph.1998)<sup>13</sup>. En ce sens, le texte littéraire est une fenêtre sur une culture, un mode de vie, une vision du monde qui permet d'acquérir des connaissances cultu-

relles et de développer une compétence culturelle.

• Approche communicative : le texte littéraire est un support authentique pour l'apprentissage des langues. Il est utilisé pour développer les compétences de communication orale et écrite, mais doit dépasser le stade de l'exploitation simpliste.

• Approche didactique et pédagogique : elle se situe à l'intersection de l'analyse littéraire et de l'enseignement. Elle vise à concevoir des stratégies pour que les élèves puissent lire, comprendre, interpréter et apprécier les œuvres littéraires sur le plan esthétique.

13 - BLANCHET, PH. (1998), Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère, Louvain, Peeters.

## Bibliographie

- ADAM, Jean-Michel et Françoise REVAZ. L'analyse des récits, Paris, Seuil, 1996, 96 p. (Collection Mémo).
- BLANCHET. PH. (1998). Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère, Louvain, Peeters.
- BARTHES, Roland. (1973). Le plaisir du texte. Editions du Seuil. Coll. TEL QUEL.
- CANVAT, Karl. Enseigner la littérature par les genres : Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire, Bruxelles, De Boeck, 1999, 296 p.
- COSTE.D.(1979). Remarques sur les conditions linguistiques et méthodologiques de l'appréciation littéraire 'Le français dans le Monde, n°65, juin 1979, P. 75.
- DEFAYS, Jean-Louis, Louis GEMENNE et Dominique LEDUR. Pour une lecture littéraire vol. 1 : Approches historique et théorique, vol. 2 : Bilan et confrontations, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996, 302 p. ; réédition, 2005, 381 p.
- Defays. J.L., et ali ;(2014). La littérature en classe de FLE. Coll. F.
- EVRARD, Franck. La nouvelle, Paris, Seuil, 1997, 62 p. (Collection Mémo). FONDANÈCHE, Daniel. Paralittératures, Paris, Vuibert, 2005, 734 p.
- GOLDMAN. Lucien. (1965). Pour une sociologie du roman. Editions. Gallimard. Bibliothèque des idées.

Elbou Izidbih El Hadhrami  
Inspecteur d'enseignement secondaire



## Décolonisons l'éducation

Outil d'humanisation et d'autonomisation, l'éducation fut dès l'aube de la civilisation instrumentalisée chez tant de peuples soit pour reproduire des générations alliées aux élites gouvernantes soit pour aliéner les adversaires. Reprise par l'occident sous une nouvelle forme immergée dans la révolution industrielle et la laïcité puis sacralisée et adoptée comme meilleure formule pour acculturer les peuples ou plutôt les asservir, l'éducation à l'europeenne a connu un élan de prolifération ambiguë voire sauvage. Le mythe élu par la colonisation et véhiculé par ses offices gouvernementaux s'articule sur deux bases : considérer d'abord l'autre comme un cavernaire en plein métamorphose et passant de la phase animale vers la phase mi-humaine afin de lui arracher ensuite tout droit et bien. Les dégâts de la scolarisation forcée furent très immenses chez le colon et l'acculturation a tourné mal lorsqu'elle a produit une élite consciente ayant créé les arguments et les moyens pour se libérer de l'emprise coloniale en utilisant parfois la langue impériale comme butin de guerre et moyen de lutte.

Ayant libéré les terroirs colonisés et obligé les occupants à plier bagages, l'élite post-coloniale a apporté beaucoup de réformes au système éducatif hérité de la colonisation mais l'éducation n'a pas encore été décolonisée à part entière ce qui laisse le

développement de beaucoup de pays en danger ou en suspens.

### Décoloniser la pensée et les sciences

Le premier pas que doit affranchir les pays ayant souffert de l'hégémonie coloniale ne se résume pas seulement dans la réécriture des constitutions et la modification des étards mais essentiellement dans la décolonisation mentale et scientifique. Il s'agit tout simplement de repenser la pensée humaine et les sciences infectées tous par le germe occidental caractérisé par le mythisme, l'exclusivisme et l'antipathie. L'occident a hypothéqué la science et le savoir pour se faire le centre de la civilisation et le modèle sacré de l'homme moderne. Ce hau-tanisme ayant dépassé les normes a ensorcelé tant d'intellectuels et les a annihilés spirituellement de telle sorte qu'aucun lettré n'ose se délivrer des littératures occidentales. Ainsi l'Europe est devenue référence obligatoire et superflue. La préexcellence de l'Occident a été agréé partout : dans la science, la société, la politique et la croyance. Depuis lors le mimisme intellectuel ne nous laisse plus respirer. On a mis à genoux toute autre civilisation et installé un office d'assainissement culturel dont l'empreinte doit prévaloir et tant pis pour : la réalité, la morale, le développement et l'identité. Une autre astuce fut créée pour continuer à perfuser l'être mi-an-

mal et le garder comme garde de la forêt sacrée : il s'agit de la ruse du modernisme qui a dénaturé tout l'hémisphère boréal puis désossé le sud après avoir lui arracher peau et moelle. La quintessence de toutes ces manœuvres est unique voire inique et doit être digérée quel que soit le contexte : l'être mi-humain n'a pas de matière grise étant donné qu'il n'est pas entier ou mature. La ruminat fait entendre qu'on doit présenter à nos étudiants la crème stérile et polluée des sciences et non la crème juteuse et critique de celles-ci. Nos conférences et nos recherches sont assujetties à un conformisme occidental et accidentel abêtissant. Il se dégage de cette vision que le science et l'épistémologie sont héréditaires racialement et géographiquement. Ne soyons pas choqués si ceux qui se métamorphosaien à l'europeenne parmi nous sont les seuls primés en guise de leur conversion à la médiocrité et en réparation à leur perte de mémoire (= lavage d'esprit). Les prix européens de littérature et des sciences ne sélectionnent que les plus esclaves de l'occidentalisme dont les pyrotechnies dépassent la norme.

### Décoloniser l'éducation

Libérer l'éducation est l'une des exigences de tous les jours. Il s'agit essentiellement de revenir à la nature logique et légitime de l'éducation. Pour cela il importe de se poser les questions rationnelles suivantes :



1) L'éducation de l'autre est-elle la mienne ? 2) Me convient-elle ? 3) Est-elle la meilleure ? 4) L'autre est-il plus sage ou plus mature que moi ? 5) Suis-je sans éducation antérieure ? 6) L'autre évolue-t-il dans le même contexte que moi ? 7) A quand restais-je esclave pour la marque déposée de l'autre ? 8) Pourquoi permet-on à l'autre de repenser la science et me le refuser ? 9) Suis-je sans cervelle ? 10) L'autre évolue-t-il mentalement, cognitivement, psychiquement et socialement comme moi ? 11) Pourquoi l'autre me dicte ses curricula ? Pourquoi l'autre a-t-il résolu ses problèmes éducatifs sans recourir à moi et en utilisant les richesses qu'il m'a volées ? 12) Pourquoi me refuse-t-il l'auto-financement et l'auto-évaluation de mon éducation et me fait-il convaincre de l'utilité de ses deux échoppes : la Banque Mondiale et le Fonds Moné-

ttaire Internationale issues des Sociétés Multinationales, lieux de l'usure et masques du néocolonialisme ? 13) Comment pourrai-je accepter que l'autre est dépositaire de la science et admettre que je suis l'héritier de l'ignorance ? 14) La science n'est-elle pas le résultat de la réflexion et de l'expérience, facultés dont sont dotés tous les hommes ? 15) Dois-je toujours prouver aux yeux de mon colonisateur et de mon peuple que je suis au stade cellulaire embryonnaire à mi-chemin entre l'animal et l'homme ?

Questions pertinentes dont les réponses sont claires, éloquentes et ne nécessitant aucun effort mnémone. Ce qui veut dire que la décolonisation de l'éducation est nécessaire pour l'autonomisation, l'indépendance et le développement de tout pays ayant subi les méfaits de la colonisation et du néocolonialisme.

Plusieurs recherches académiques, articles et allocutions ont débattu la problématique de la décolonisation de l'éducation. Belem et Ludo affirment dans leurs recherches sur l'éducation canadienne imposée aux autochtones l'idée de génocide culturel : « En affirmant que notre modèle d'éducation est colonial, nous reconnaissons un ensemble de mécanismes socio-historiques renforçant la production de connaissances coloniales et participant à l'épistémicide des savoirs marginalisés ». Omar Thiam rapportait dans Jeune Afrique du 22 janvier 2023 que « Le secrétaire général des Nations unies, António Guterres, avait évoqué dans son discours la nécessité de décoloniser les systèmes éducatifs en vue d'un monde meilleur. L'éducation africaine est inspirée du modèle occidental. C'est l'un des héritages de la colonisation ».

## Types d'éducation

L'éducation forcée menée par les occidentaux dans les territoires qu'ils ont occupés injustement s'est réalisée par gradation. D'abord l'intervention fut consacrée à la mise en place de la nouvelle institution dénommée l'école qui sera : école chrétienne, puis militaire et enfin civile selon la revanche des autochtones. Les efforts étaient orientés vers le recrutement et la formation d'adeptes qui puissent aider l'occupant et le protéger. Le colonisateur ne tarda pas à constater l'existence de deux autres systèmes d'éducation (non formelle et informelle) qui entravaient la réussite des objectifs dessinés. Ainsi un embargo fut déclaré à l'encontre de l'enseignement traditionnel qui se chargeait de la formation préscolaire et académique à tous les niveaux. Monument ayant donné aux villes sahariennes leur réputation séculaire et phénomène ayant nié le postulat khaldounien selon lequel la science est tributaire de l'architecture, l'enseignement traditionnel continue à stimuler l'animité des occidentaux et des régimes réformistes. La preuve est la multiplication des stratégies d'intervention dans le secteur depuis le premier rapport colonial sur ces écoles jusqu'à nos jours. L'entrée récemment de certains pays riches alliés à l'Occident ne peut être innocente.

## Les curricula

Le curriculum est un ensemble de processus éducatifs complexes définissant de manière officielle et claire : le contenu, le programme, la méthode, l'horaire et la philosophie qu'un état choisit pour enseigner et faire apprendre un savoir, savoir-faire et savoir-être à l'intérieur d'un établissement scolaire. Etant le

pilier fondamental de toute forme d'éducation, le curriculum fut lieu d'intervention continue de la part de l'Occident pour dompter les générations juvéniles du tiers-monde. Ainsi on accroissait la surveillance et le contrôle de la composante curriculaire en diversifiant chaque fois les préjugés et en faisant couler la salive des décideurs inaptes à surplomber le défi. L'injection des fonds d'appui dans le trésor public sous prétexte de réformes éducatives visant tantôt à sauver le système scolaire de son état pathologique tantôt à redresser le secteur et panser son dysfonctionnement fut l'occasion propice pour faire accroître la distance entre les citoyens déçus des politiques non décolonisantes et les attentes auxquelles ils aspiraient en matière de développement.

N'est-il pas choquant qu'un enfant africain apprenne la géographie et l'histoire de la Russie et des Etats-Unis alors qu'on le prive de son droit à apprendre sa propre histoire et géographie ! N'est-il pas honteux de lui enseigner que la Renaissance commence par l'arrivée du colon !

## Les théories

C'est là où le bât blesse ! Ensembles de principes et d'idées ayant une certaine consistance logique mais ne pouvant jamais atteindre le statut de loi scientifique, les théories qui poussaient en littérature comme des champignons ne laissaient aucune occasion à l'intellectuel pour remuer les méninges en vue de découvrir la vérité. L'abondance desdits fortifiants en sciences humaines infecte les esprits du monde éducatif. Les professeurs passent souvent leurs temps à faire campagne gratuite pour des petites idées que des tricheurs européens non doués ont fait d'elles des découvertes scientifiques iné-

dites. Combien de fois les étudiants ont manifesté leur maugréement vis-à-vis des théories occidentales qu'ils qualifiaient de mensongères et caduques.

En sciences de l'éducation, par exemple, les théories de l'apprentissage sont généralement une reformulation moderne de certaines expériences populaires, c'est-à-dire qu'elles sont une forme d'oralité oubliée. En psychologie, les investigations prouvent que les géniteurs des théories les plus prescrites ont élaboré celles-ci à partir des mythes et parfois sous l'effet des stupéfiants. Pour ne citer que ces deux exemples. Rappelons que les spécialistes de l'histoire des sciences témoignent que les grands maîtres européens ont toujours tiré profit d'ouvrages préparés et traduits précédemment par des pairs orientalistes.

## Cursus et programme scolaires

La durée de la scolarité est l'un des thèmes les plus discutés en Afrique et dans le reste des continents. En effet le cursus scolaire moderne fut inspiré des théories de développement en particulier la théorie piagetienne dont les bases sont peu douteuses. Jean-Piaget a choisi de mettre ses propres enfants sous l'expérience. Il a suivi leur développement physique, mental, affectif, cognitif et social puis il en a dégagé une théorie qu'il a généralisé au reste des enfants de la planète. Accueillie en France puis en Suisse, cette théorie génétique a finalement été adoptée par l'Europe afin de servir comme base et étalon dans la conception des programmes et la définition des cursus scolaires. Les pays d'Outre-mer n'ont jamais eu le courage pour faire des critiques réelles aux programmes et cursus que les métropolitains leur

ont imposés. Seulement depuis peu de temps qu'on assistait au cri de certains pédagogues africains reprochant à Piaget l'inexactitude des faits qu'il a constatés, le caractère contradictoire de ses lois et le généralisme qu'il appliquait. Si les enfants de Piaget et des Européens acquièrent la compétence logico-mathématique à une phase avancée de leur enfance, un enfant musulman, par exemple, acquiert celle-ci à bas âge. Sachant que toute caducité de la génétique piagétienne entraîne la remise en cause des programmes, cursus et emplois de temps conçus dans son esprit puis justifie le droit des peuples à réclamer le remboursement.

### **Le mythe de l'éducation secteur de consommation**

La décolonisation de l'éducation exige la valorisation de l'expertise locale et le retour à l'auto-financement, choses quasi-inexistantes voire impensables vu le poids de la prépotence occidentale et l'addiction des autochtones aux solutions exogènes. L'enracinement des pratiques de surexploitation menées par l'Occident est perpétué par la création de certains mythes entravants inculqués aux gestionnaires par le biais des littératures et des cercles vicieux. Parmi ces mythes on peut citer la classification des secteurs économiques en secteurs d'investissement et de consommation. Selon cette répartition, l'éducation est considérée comme un secteur social qui ne peut en aucun cas générer des ressources ou contribuer au financement de la balance nationale, ce qui justifie son isolement. Il s'agit là d'idées inspirées de l'économie classique enseignée dans nos universités sans notre consentement. Alors que tout secteur économique peut devenir secteur productif car tout dépend du décideur. Un autre mythe plus néfaste que le premier se résumant dans le recours obligatoire à la dette intérieure ou extérieure pour pallier le déficit. Deux mythes qui enchaînent le tiers-monde victime de toute forme d'oppression, de muselage et d'anéantissement. Deux artifices représentant le marteau et l'enclume et entre lesquels les états africains sont tourmentés et pilonnés jusqu'à qu'ils deviennent mouture et cendres.

### **Conclusion**

Décoloniser l'éducation est un devoir et un droit. Le maintien des situations actuelles de dépendance n'est qu'une posture pro-colonialiste qui mérite d'être rejetée. L'ouverture d'un débat sérieux et académique sur les questions de l'éducation est nécessaire pour mettre fin aux solutions importées ayant augmenté les taux de déperdition et réduit le feedback de l'opération éducative.

### **Références**

1. Belem & Ludo (2025) : Pour une éducation décoloniale et autogérée. <https://crues.org/2025/10/25/pour-une-education-decoloniale-et-autogeree/>
2. Ghraïb, Abd al-Kerim (2006) : Al-Manhal Al-Tarbawi Dictionnaire Encyclopédique des termes et concepts pédagogiques didactiques et psychologiques (2 tomes), Dar al-Najah al-Jadida, Casablanca. En arabe.
3. Izidbih, Elbou & autres (2009) : L'enseignement traditionnel en Mauritanie : Les Mahadhrs de Nouakchott (Bilans, état des lieux et perspectives), ROCARE, Sous la supervision du Pr. Bilal Hamzetta.
4. Izidbih, Elbou & autres (2010) : Les Jardins d'Enfants en Mauritanie bilans, état des lieux et perspectives, ROCARE, Sous la supervision du Pr. Bilal Hamzetta.
5. Izidbih, Elbou (2010) : L'intelligence.
6. Izidbih, Elbou (2011, 2012) : Cours de psychopédagogie, dispensés aux élèves-inspecteurs option français à l'Ecole Normale Supérieure.
7. Marcelo, Bruno & Ouattara, Youssef & Ba, Bineta & Da Silva, Brigida Ticiane Ferreira (2024) : Décoloniser l'école en Afrique subsaharienne francophone Etude des manuels scolaires au Sénégal. <https://www.ressources-educatives.org/actualites/decoloniser-lecole-en-afrique-subsaharienne-francophone-etude-des-manuels-scolaires-au>
8. Mondain, Nathalie & Goudiaby, Jean Alain (2022) : Décoloniser les pédagogies universitaires au Canada et au Sénégal Le rôle de la collaboration scientifique internationale. <https://journals.openedition.org/rsa/5745>
9. Reuchlin, Maurice (1990) : Psychologie, PUF.
10. Thiam, Omar (2023) : Décoloniser l'éducation pour agir sur l'avenir. <https://www.jeunesafrique.com/1400602/societe/decoloniser-le-education-pour-agir-sur-lavenir/>
11. Vanthuyne, Karine & Dussault, Catherine (2022) : La décolonisation de l'enseignement universitaire à l'épreuve du colonialisme d'occupation. <https://journals.openedition.org/rsa/5625>

Mamina Mainia Nana  
Département de la production pédagogique - IPN



## **La structuration du manuel scolaire : fondements théoriques et implications pédagogiques**

### **Introduction**

Le manuel scolaire occupe une place centrale dans les systèmes éducatifs contemporains. Bien plus qu'un simple support de cours, il constitue un vecteur de transmission des savoirs, un outil d'organisation de l'enseignement et un instrument de régulation pédagogique. Avec la reconnaissance du droit à l'éducation pour tous, notamment à travers les grandes conventions internationales, le manuel scolaire s'est imposé comme l'un des piliers fondamentaux de la démocratisation de l'enseignement. Il contribue à l'égalité des chances, à la cohérence curriculaire et à l'amélioration de la qualité des apprentissages.

Cependant, pour remplir pleinement ces fonctions, le manuel doit être structuré selon des principes clairs et rigoureux. La « structuration » du manuel renvoie à l'organisation interne du livre : ses parties, ses chapitres, l'agencement des contenus, l'équilibre entre textes et images, la progression pédagogique, la cohérence entre apprentissages et compétences visées. Une structuration maîtrisée garantit la lisibilité, l'accessibilité et l'efficacité pédagogique du manuel.

Le présent article propose une analyse approfondie des fondements théoriques, pratiques et pédago-

giques qui guident la structuration d'un manuel scolaire. Il examine successivement :

- 1) les caractéristiques générales de cette structuration,
- 2) la structure interne du manuel et de ses chapitres,
- 3) les fonctions du manuel scolaire et leur influence sur son organisation,
- 4) les implications pédagogiques de la structuration,
- 5) les orientations internationales et

les tendances récentes en matière de conception des manuels.

#### **1. Fondements et caractéristiques de la structure d'un manuel scolaire**

1.1 Le manuel scolaire : un objet identitaire, culturel et pédagogique  
Le manuel scolaire est à la fois un instrument pédagogique et un symbole culturel. Il traduit la vision éducative de l'Etat, les valeurs sociétales qu'il souhaite promouvoir ainsi que les choix curriculaires qui encadrent l'enseignement.



En tant que support national, il reflète l'identité culturelle d'un pays et participe à la construction de la citoyenneté, particulièrement dans les premières années de scolarité.

Sur le plan pédagogique, le manuel est un support structuré qui oriente les apprentissages, guide l'enseignant et soutient la progression des élèves. Il doit prendre en compte les capacités cognitives des apprenants, leurs prérequis, leur contexte social ainsi que les objectifs fixés par les programmes officiels.

#### 1.2 Reconnaissance de la structure d'un manuel

La structure d'un manuel peut être reconnue à travers plusieurs éléments :

- son format matériel,
- l'organisation des unités, dossiers ou chapitres,
- la nature des ressources proposées



(textes, images, graphiques, cartes, exercices, projets),

- la progression interne du contenu,
- la cohérence des activités pédagogiques,
- la hiérarchisation des niveaux d'apprentissage.

Un manuel bien structuré garantit :

- une compréhension facilitée,
- une meilleure rétention des savoirs,
- une progression logique et cohérente.

#### 1.3 Importance de la cohérence curriculaire

Un manuel est d'abord le reflet d'un curriculum : compétences visées, objectifs d'apprentissage, situations d'enseignement, évaluations. La structure d'un manuel doit donc être alignée sur le curriculum national et les programmes officiels. Cela implique :

- une planification annuelle,
- une répartition équilibrée des thèmes,
- une progression du simple au complexe,
- une contextualisation adaptée aux réalités du pays.

Une structure mal alignée peut entraîner des difficultés d'apprentissage, de la confusion et une perte de cohérence pédagogique.

#### 2. Organisation-type d'un manuel scolaire

##### 2.1 La structure générale

Un manuel scolaire standard comprend généralement les éléments suivants :

1. La couverture, qui indique le niveau scolaire et la discipline.
2. La page d'ours, qui mentionne les auteurs, éditeurs, illustrateurs, imprimeurs et la date de publication.
3. L'avant-propos, qui présente le cadre général du manuel et sa logique pédagogique.

1 - La problématique de la lisibilité, centrale dans la qualité pédagogique des manuels, sera abordée dans un prochain article, insha'Allah.

4. Le sommaire, véritable carte de navigation, essentiel pour visualiser la progression annuelle.

5. Les unités ou chapitres, structurés selon les thèmes du programme officiel.

6. Les annexes, telles que glossaires, cartes, documents de référence, index, corrigés, etc.

#### 2.2 Les unités pédagogiques

L'unité représente le bloc fondamental du manuel. Elle regroupe plusieurs leçons ou chapitres à traiter autour d'un même thème. Chaque unité doit être structurée de manière uniforme dans l'ensemble du manuel.

Une unité efficace comprend :

- une introduction motivante,
- des activités de découverte,
- des leçons structurées,
- des activités pratiques,
- une synthèse,
- une évaluation,
- une remédiation si nécessaire.

#### 2.3 L'importance de l'aspect physique

L'aspect matériel du manuel influe fortement sur son efficacité. Un manuel bien conçu doit être :

- solide,
- lisible,
- visuellement attractif,
- aéré,
- imprimé sur un papier de qualité,
- illustré avec pertinence.

La lisibilité<sup>1</sup> dépend également :

- de la typographie,
- de la taille des polices,
- de l'équilibre entre texte et image,
- de la hiérarchisation visuelle.

Ces éléments sont particulièrement importants pour les jeunes élèves.

#### 3. Organisation interne d'un chapitre

### 3.1 Principes généraux

Le chapitre est l'unité de base qui porte directement les contenus disciplinaires. Sa structure doit suivre une logique pédagogique stable, uniforme et cohérente. Elle doit être la même dans tout le manuel.

### 3.2 Structure-type d'un chapitre

Un chapitre comprend généralement

1. Une situation de départ (ou mise en contexte) ;
2. Une phase de découverte ;
3. Un cours structuré ;
4. Des activités et exercices d'application ;
5. Une évaluation formative ;
6. Des compléments pédagogiques pour approfondir le thème.

### 3.3 La progression pédagogique interne

La progression du chapitre doit respecter les principes :

- du simple au complexe,
- du concret à l'abstrait,
- de la découverte à la maîtrise,
- de l'assistance à l'autonomie.

Ce schéma s'accorde avec de nombreuses approches pédagogiques contemporaines, notamment l'approche par compétences et la vision holistique<sup>2</sup>.

### 4. Fonctions du manuel scolaire et influence sur la structuration

Selon l'UNESCO (2012), le manuel scolaire remplit trois grandes fonctions :

#### 4.1 Fonction d'information

Le manuel transmet des connaissances sélectionnées, organisées et adaptées au niveau des élèves. Cette fonction détermine la manière dont les savoirs sont hiérarchisés, simplifiés ou approfondis.

#### 4.2 Fonction de structuration de l'apprentissage

Le manuel organise la progression des apprentissages. Il propose un

cheminement logique : découverte, apprentissage, pratique, réinvestissement.

#### 4.3 Fonction de guidage

Le manuel aide l'élève à développer ses compétences. Il peut encourager:

- la mémorisation,
- la réflexion,
- la créativité,
- la résolution de problèmes,
- l'observation et l'analyse.

Selon les disciplines, le degré de guidage varie :

- plus strict en mathématiques,
- plus souple en histoire ou géographie.

### 5. Tendances internationales et innovations dans la conception des manuels

Les tendances récentes incluent :

- l'intégration des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle,
- l'utilisation de la pédagogie active,
- la mise en avant des approches par projet,
- la personnalisation des apprentissages,
- l'intégration du numérique,
- l'inclusion et l'accessibilité.

Les manuels contemporains cherchent aussi à être plus interactifs, plus visuels, plus participatifs et davantage contextualisés.

## Conclusion

La structuration du manuel scolaire constitue un enjeu majeur pour la qualité de l'enseignement. Elle influence directement la compréhension, la motivation et la progression des élèves. Un manuel bien structuré doit être conforme au curriculum, construit de manière cohérente, lisible, attrayant et aligné sur des principes pédagogiques solides. Les pratiques internationales montrent que la tendance actuelle va vers des

manuels plus interactifs, plus centrés sur l'élève et intégrant davantage les compétences transversales.

La conception d'un manuel scolaire n'est donc pas un acte technique, mais un travail pédagogique fondamental qui touche au cœur de la mission éducative.

## Bibliographie

- Ausubel, D. (1968) : Educational Psychology: A Cognitive View. Holt, Rinehart and Winston.
- Bloom, B. (1956) : Taxonomy of Educational Objectives. Longmans.
- Bruner, J. (1966) : Toward a Theory of Instruction. Harvard University Press.
- Choppin, A. (1992) : Les manuels scolaires : histoire et actualité. Paris, PUF.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2013) : Le manuel scolaire à l'ère du numérique. Presses de l'Université de Montréal.
- Lebrun, M. (2007) : Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. De Boeck.
- Ministère de l'Education Nationale : Programmes officiels et orientations pédagogiques.
- OCDE (2019). Regards sur l'éducation.
- Paivio, A. (1986) : Mental Representations: A Dual Coding Approach. Oxford University Press.
- Perrenoud, P. (1997) : Construire des compétences dès l'école. Paris, ESF.
- UNESCO (2012) : Manuel pour le développement des matériaux pédagogiques.
- Vygotski, L. (1978) : Mind in Society. Harvard University Press.

2 - L'approche par compétences mise en œuvre dans l'enseignement primaire, ainsi que la vision holistique qui structure les curricula du secondaire en Mauritanie, constituent les deux piliers majeurs de l'orientation pédagogique nationale