



HAL
open science

Le statut didactique du français, de l'arabe et des autres langues dans la formation des enseignants et des ingénieurs à l'université mauritanienne: une étude comparative de l'École Normale Supérieure (ENS) et de l'École Supérieure Polytechnique(ESP) de Nouakchott

Bilal Diop

► **To cite this version:**

Bilal Diop. Le statut didactique du français, de l'arabe et des autres langues dans la formation des enseignants et des ingénieurs à l'université mauritanienne: une étude comparative de l'École Normale Supérieure (ENS) et de l'École Supérieure Polytechnique(ESP) de Nouakchott. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2021. Français. NNT : 2021PA030089 . tel-03652176

HAL Id: tel-03652176

<https://theses.hal.science/tel-03652176>

Submitted on 26 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ED 622 LANGAGE ET LANGUES : DESCRIPTION, THÉORISATION,
TRANSMISSION

DILTEC EA 2288

Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures

Bilal DIOP

**Le statut didactique du français, de l'arabe et des autres langues
dans la formation des enseignants et des ingénieurs à l'université
mauritanienne :**

**Une étude comparative de l'École Normale Supérieure (ENS) et de
l'École Supérieure Polytechnique(ESP) de Nouakchott**

Thèse dirigée par
Valérie SPAËTH

Codirection
Jean CHARCONNET

Soutenue le 24 Novembre 2021

Membres du Jury :

- M. Jean CHARCONNET, Maître de conférences, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis
- M. Jean Louis CHISS, Professeur des Universités, Université Sorbonne Nouvelle
- Mme Fatima DAVIN-CHNANE, Professeure des Universités, Université Aix-Marseille
- M. Mohamed MILED, Professeur des Universités, Université de Carthage-Tunis
- Mme. Valérie SPAËTH, Professeure des Universités, Université Sorbonne Nouvelle

RÉSUMÉ

Cette recherche présente la situation et les conditions de formation et d'enseignement en français, langue d'enseignement à l'École Supérieure Polytechnique (ESP) et à l'École Normale Supérieure (ENS) de Nouakchott, en Mauritanie. L'objectif du travail consiste à examiner les compétences communicatives et le niveau des élèves-ingénieurs et des élèves-professeurs des disciplines scientifiques et techniques en formation dans ces établissements d'enseignement supérieur. L'analyse des différents changements de politiques linguistiques et éducatives en Mauritanie permet de mieux comprendre la situation et le niveau préoccupant des compétences langagières des étudiants mauritaniens, et en particulier, ceux des filières scientifiques et techniques, lorsqu'ils entament leurs études supérieures. L'importance d'une filière de didactique des langues à l'Université est abordée, et spécifiquement en matière de formation d'enseignants qui se destinent au métier de l'enseignement du et en français. Enfin, la place de la langue d'enseignement dans la maîtrise et la consolidation des connaissances disciplinaires est discutée pour montrer son utilité dans la formation et dans l'activité professionnelle des futurs enseignants des disciplines scientifiques et des élèves-ingénieurs.

Mots clés: *Discipline scientifique technique, compétence communicative langagière, discours disciplinaire, politique linguistique éducative, didactique du français, ESP, ENS, Mauritanie.*

ABSTRACT

This research presents the situation and conditions of training and teaching in French, the language of instruction at the École Supérieure Polytechnique (ESP) and the École Normale Supérieure (ENS) in Nouakchott, Mauritania. The objective of the study is to investigate the communicative and language skills of student engineers and student teachers of scientific and technical disciplines in training in these institutions of higher education. The analysis of the various changes in language and education policies in Mauritania allows for a better understanding of the situation and the worrying level of language skills of Mauritanian students, and in particular those in scientific and technical fields, when they begin their higher education studies. The importance of a French language education program for Mauritania and at the University is discussed, specifically in terms of teacher training for those who wish to teach in French. Finally, the place of the language of instruction in the mastery and consolidation of disciplinary knowledge is discussed to show its usefulness in the training and professional activity of future teachers of scientific disciplines and engineering students.

Keywords: *Technical scientific discipline, communicative language competence, disciplinary discourses, educational language policy, French language education, ESP, ENS, Mauritania.*

Dédicace

Je dédie ce travail de recherche

- À la mémoire de mon défunt père, Monsieur Badara Bilal DIOP
- À ma brave mère, Madame Marième GAYE
- À mon épouse, Madame Fatimetou MBODJ, et mes chers enfants pour toutes ces années pendant lesquelles j'ai été très peu présent à leurs côtés.

Remerciements

Ce travail n'aurait jamais pu se réaliser sans le soutien et le concours de nombreuses personnes qui n'ont soutenu et orienté pendant toutes ces années. Je veux remercier ici, tout particulièrement ma directrice de recherche, Madame Valérie SPAËTH, pour sa patience, ses conseils, ses orientations, et de m'avoir initié à la recherche. Mon codirecteur, Monsieur Jean CHARCONNET pour ses conseils, Monsieur Mohamédoune Wane Dit DOUDOU, professeur à l'Université de Nouakchott, qui m'a suggéré de recentrer ma recherche sur l'École Supérieure Polytechnique (ESP) et l'École Normale Supérieure (ENS), Monsieur Abdourahmane BA professeur à l'Université Assane Seck Ziguinchor-Sénégal pour son aide précieux dans la traduction des sommaires des manuels de langue arabe en langue française et dans la mise en forme de mon travail. Tous les étudiants, les élèves-professeurs, formateurs et enseignants de l'ESP et de L'ENS, de l'Université de Nouakchott qui ont accepté volontiers de répondre aux différents questionnaires et entretiens de mes enquêtes en Mauritanie entre 2017 et 2019.

Sommaire

INTRODUCTION	7
PREMIERE PARTIE :	
LA SITUATION, LA PLACE ET LA VALEUR DES LANGUES EN MAURITANIE : Quelles influences sur les politiques linguistiques et éducatives ?	19
Chapitre 1. La question de la recherche scientifique en Mauritanie : contexte et approche sociodidactique	20
Chapitre 2. L'espace sociolinguistique et culturel en Mauritanie : entre constat et interrogation	30
Chapitre 3. Le bilinguisme dans les réformes du système éducatif de 1967-1999, facteur d'union ou facteur de division ?	47
Chapitre 4. Un système éducatif à bout de souffle : entre inquiétude et perspective ?	72
Chapitre 5. La dimension de la recherche du point de vue de l'objectif et de la méthodologie : quelle préoccupation et quels questionnements ?	106
DEUXIEME PARTIE :	
LA SITUATION PREOCCUPANTE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE SUPERIEUR EN MAURITANIE : cas de l'Ecole Normale Supérieure et de l'Ecole Supérieure Polytechnique de Nouakchott	147
Chapitre 6. De la formation à l'enseignement en langue française à l'École Normale Supérieure	148
Chapitre 7. Formation en Français des élèves-professeurs des disciplines scientifiques et contenus de formation à l'École Normale Supérieure	181
Chapitre 8. Formation et profils des enseignants de l'École Supérieure Polytechnique	199
Chapitre 9. Diversité des profils des apprenants de langue française à l'École Supérieure Polytechnique, quels impacts sur l'apprentissage ?	217

Chapitre 10. Situation de niveau langagière et communicative préoccupantes des élèves-ingénieurs de l'ESP et élèves-professeurs de l'ENS : propositions de remédiation en français langue d'enseignement	233
CONCLUSION GENERALE : dans les frontières de la Mauritanie	258
INDEX	269
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	281
ANNEXES	291
TABLES DES MATIERES	349

SIGLES ET ABBREVIATIONS

Sigles / Abréviations	Significations
AFD	Agence Française de Développement
AFRAM	Appui à la Recherche et à l'enseignement du Français en Mauritanie
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
ENS	École Normale Supérieure
ENI	École Normale des Instituteurs
ESP	École Supérieure Polytechnique
FLSH	Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
FLS	Français Langue Seconde
FLE	Français Langue Etrangère
FOS	Français sur Objectifs Spécifiques
FOU	Français sur Objectifs Universitaires
FSJE	Faculté des Sciences Juridiques et Economiques
GLIDA	Groupe de Recherches en Linguistique et en Didactique
GRELAF	Groupe de Recherches en Littératures Africaines
LCA	Langue et Communication en Arabe
LCF	Langue et Communication en Français
LLF	Langue et Littératures Françaises
LLN	Linguistique et Des Langues Nationales
LMD	Licence-Master-Doctorat
MAEE	Ministère Français des Affaires Etrangères et Européennes
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
PALAM	Programme d'Alphabétisation et d'Apprentissage des Métiers
PNDSE	Programme National de Développement du Secteur Éducatif
SCAC	Service de Coopération et d'Action Culturelle
UNA	Université de Nouakchott Al-Aasriya
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
ONS	Office National des Statistiques
RESEN	Rapport d'État sur le Système Éducatif National
RNDH	Rapport National sur le Développement Humain

Introduction

Les quatre langues nationales (arabe, pulaar, soninké et wolof)¹ en présence en Mauritanie sont peu nombreuses comparativement à celles d'autres pays, comme au Sénégal avec une vingtaine environ et au Mali avec une quarantaine, sans oublier les langues nationales parlées dans des pays d'Afrique centrale. Au lendemain de l'accession des pays colonisés à la souveraineté nationale dès le début des années 1960, la langue française devient, de facto, la langue officielle, dans la plupart de ces pays. Ainsi, la Mauritanie n'a pas pu échapper à cette règle en vigueur, majoritairement, dans les pays d'Afrique noire francophone. Mais à la différence de ces pays, en Mauritanie, l'État institue très vite une politique linguistique en faveur d'une arabisation progressive, pour certainement établir une cohabitation entre l'arabe et le français. C'est dans cette perspective de prise en charge de la langue arabe, que celle-ci devient, dès 1991², l'unique langue officielle, après avoir été l'une des deux langues officielles avec le français de 1968-1980.

Les politiques linguistiques conduites dans le pays, de l'Indépendance jusqu'en 1999, ont été essentiellement orientées vers le choix entre l'arabe ou le français ; alors que plusieurs enquêtes réalisées en Mauritanie, en 2002, 2006 et 2013³, démontrent le manque de maîtrise des deux langues et les difficultés rencontrées par les étudiants pour intégrer le système d'enseignement en vigueur dès leur arrivée à l'Université. L'enseignement bilingue n'a pas non plus été à la hauteur des attentes, bien que l'école mauritanienne ait fonctionné de 1979-1999 avec seulement deux filières d'enseignement distinctes : l'une accueillant majoritairement des arabophones et l'autre des francophones. Ainsi, cette bipartition de l'enseignement bilingue arabe-français traduit, d'une certaine manière

¹ Constitution mauritanienne de 1991 actuellement en vigueur, désignant en même temps les quatre composantes de la société. Seul le hassanya, dialecte parlé par la composante arabe n'est pas promu au rang de langue nationale. Le chapitre 2, p. 37-38, revient sur cette question et explique pourquoi ce dialecte n'est pas considéré comme une langue nationale au même titre que les autres langues.

² Selon l'article 6 de l'ordonnance du 20 juillet 1991, « les langues nationales sont l'arabe, le pulaar, le soninké et le wolof ; la langue officielle est l'arabe. »

³ L'enquête du CREL en 2013 portait sur 711 étudiants de première année de l'Université. Elle avait révélé que 92% des étudiants étaient d'un niveau *infra* B2 en français niveau dit « avancé » dans le CECR et 57% à avoir un niveau *infra* B1, niveau intermédiaire ou niveau « Seuil ». Consultable sur : <https://projetafram.files.wordpress.com/2013/08/bulletin-dinformation-numc3a9ro-2-blog>.

l'échec notoire de près de vingt-ans de politique éducative générale menée en Mauritanie. C. Taine-Cheikh parle, à ce propos, d'un « enseignement public ségrégué » (2004 : 9)⁴.

L'introduction des choix de langues de scolarisation dans le système éducatif a eu des répercussions immédiates sur l'enseignement scolaire de base et dans les rapports sociaux entre arabophones et francophones. Elle a permis un système cloisonné dans les enseignements de l'arabe et du français et a abouti à un rendement faible dans la maîtrise des deux langues en fin de cursus scolaire. Si la question des langues d'enseignement est au cœur des différentes réformes depuis 1960, aucune proposition n'a, par contre, été jusqu'à présent envisagée pour que l'enseignement des langues nationales soit fait aux côtés des langues secondes ou étrangères, depuis le décret 79348/PG/MEFS du 12/12/1979 autorisant leur codification puis leur expérimentation. L'insuffisance de la formation des maîtres de l'enseignement secondaire et le manque de matériels didactiques vont contribuer à l'échec de la réforme en 1985, à l'issue de la phase d'expérimentation, puisque le collègue n'était pas prêt pour accueillir les élèves sortant du primaire.

Au début des années 2000, sous l'impulsion de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), des pays d'Afrique francophone et certains pays de la zone arabophone se sont engagés en faveur d'une politique plurilingue visant à améliorer la didactique des langues secondes en s'appuyant sur les acquis des élèves dans leurs langues maternelles. Du côté de la Mauritanie, des efforts sont encore à entreprendre dans ce domaine, en dépit de sa participation aux États généraux de l'enseignement du français en Afrique francophone, en mars 2003 à Libreville⁵.

Certes, depuis cette période des avancées ont été observées dans certains pays comme le Mali, le Burkina-Faso ou le Sénégal (Cissé, 2005)⁶, mais globalement la situation de l'enseignement des langues maternelles parfois langues nationales⁷ (Laroussi, 1996) dans

⁴ Taine-Cheikh, C., 2004, « La Mauritanie : vers une nouvelle politique linguistique », *Revue D'aménagement linguistique*, n° 107, p.9. Consultable sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00508627>.

⁵ L'organisation Internationale de la Francophonie (OIF), 2003, *Les états généraux de l'enseignement du français en Afrique Subsaharienne francophone*, Rapport général, Libreville, Gabon, 179 p.

⁶ Pour M. Cissé, 2005 : « Le Sénégal est un pays multilingue et multiculturel, mais la politique linguistique du pays a consisté jusqu'ici à réduire ce multilinguisme en monolinguisme ou au mieux en un bilinguisme français-langues nationales », p.128

⁷ Nous discutons plus loin de ces concepts (langue maternelle/langue nationale) dans notre travail, p. 40

beaucoup de ces pays reste relativement marginale. La situation du hassanya, langue de la composante arabo-berbère majoritaire qui représente environ 70% à 80% de la population mauritanienne (Ould-Zein, 2010)⁸ est assez révélateur car il ne bénéficie d'aucune reconnaissance au niveau des décisions officielles de l'État, même s'il est considéré dans plusieurs études (Ould-Zein, 2010 ; Taine-Cheikh, 2004, Nazam, 1997) comme la langue de communication dominante sur une grande échelle du pays (Carte 2 : Langues en contact en Mauritanie)⁹.

En Mauritanie, malgré la réforme éducative d'avril 1999¹⁰, seules quelques langues mauritaniennes dont le pulaar, le wolof et le soninké ont pu avoir une reconnaissance officielle comme langues nationales, mais pas comme langues de scolarisation dans l'éducation de base. À l'Université, depuis la réforme LMD en 2009, ces langues (wolof, pulaar et soninké) peuvent être choisies en tant que matière obligatoire par les étudiants du département d'études françaises. La Mauritanie est ainsi confrontée, comme la plupart des pays d'Afrique sub-saharienne francophone, aux difficultés de choix d'une langue de scolarisation et à la mise en place d'un système d'enseignement à partir de sa situation multilingue. Comme le soulignait en 2005 Valérie Spaëth :

Aucun cadre de référence théorique et méthodologique, aussi bien sur le plan linguistique que didactique, n'est à ce jour suffisamment opératoire en contexte africain pour tirer parti, dans l'enseignement/apprentissage, de la grande variété des langues (au nombre desquelles le français) en contact (Spaëth, 2005 : 193)¹¹

Effectivement, les contextes pluriels et multilingues nécessitent des interrogations approfondies sur les notions de convergence et d'intégration didactique dans la mesure où l'enseignement des langues et leurs pratiques effectives dans ces contextes constituent des enjeux importants en termes de développement. La Mauritanie étant un pays en voie de

⁸ Ould-Zein, B., 2010, « Eléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de la situation en Mauritanie », *Le français en Afrique, Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*, n°25, p.43. Disponible sur : <https://www.ciep.fr/veille-editoriale/politiques-linguistiques-didactique-langues-18>.

⁹ La situation des langues mauritaniennes sera abordée au chapitre 2, p. 36

¹⁰ C'est la dernière réforme du système éducatif portant sur le statut des langues secondes et langues d'enseignement. Nous y reviendrons dans le chapitre 3, p. 59

¹¹ Spaëth, V., 2005, « Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone : problèmes et perspectives », in *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, P.U.F, p.193

développement, les politiques publiques ont intérêt à déployer des efforts pour améliorer l'offre scolaire. En 2000, le Rapport de la Banque Mondiale-Région Afrique indiquait des progrès importants de la couverture scolaire à tous les cycles d'enseignement. Effectivement, durant la période couvrant de 1990/1991 à 1998/1999, les taux bruts de scolarisation ont connu une progression de 78% à 93% pour le primaire, de 43% à 85,6%, pour le Secondaire (Collège et lycée) et de 5,1% à 6,8% pour le Supérieur (Rapport Banque-Mondiale-Région Afrique, 2001 : 13-17)¹².

Concernant l'alphabétisation des adultes, on observe aussi une évolution lente mais régulière avec des disparités importantes entre milieu rural et urbain (respectivement 79.4% et 57.1% en 2014) ainsi qu'entre les différentes régions du pays. Encore une fois, les femmes sont moins favorisées puisqu'elles ne sont que 63% (15-19 ans selon ECV, 2014) à être alphabétisées contre 75.8% pour les hommes (ONS-Mauritanie, 2015 : 45)¹³.

Tableau 1 : Évolution du taux d'alphabétisation pour la population âgée de 15 ans et plus

Régions de Mauritanie	EPCV-2004	EPCV-2008	EPCV-2014
Hodh El Chargui	45.4	53.9	65.4
Hodh El Gharby	49.3	67.1	52.8
Assaba	44.0	50.3	64.4
Gorgol	28.6	40.5	44.6
Brakna	50.7	38.4	62.5
Trarza	70.1	79.0	81.6
Adrar	63.8	71.5	80.5
D-Nouadhibou	75.5	73.5	81.7
Tanga	67.1	58.1	73.9
Guidimagha	35.2	27.3	41.5
Tris Zemmour	67.0	81	89.8
Inchiri	64.5	63.6	83.0
Nouakchott	76.4	74.8	81.9
Milieu			
Urbain	72.3	73.3	79.4
Rural	46.2	50.3	57.1
Sexe			
Homme	66.5	70.3	75.8
Femme	49.5	54.4	63.0
Total	57.5	61.5	69.0

Source : Profil de pauvreté de la Mauritanie, EPCV-2014, ONS, 2015

¹² Banque Mondiale-Région Afrique, 2001, *Le système éducatif mauritanien, éléments d'analyse pour instruire des politiques nouvelles*, 114 p.

¹³ République Islamique de Mauritanie, Office National de Statistique, Ministère des Affaires économiques et du développement, 2015, *Profil de la Pauvreté en Mauritanie-2014, Enquête Permanente sur les Conditions de Vie des Ménages*, Nouakchott-Mauritanie, op.cit., p.45. C'est, à ce jour, la dernière étude après celle de 2008.

Ainsi, les disparités géographiques (milieu rural/urbain) sociales et de genre, et les insuffisances des services éducatifs de base ont pour conséquence l'augmentation du nombre des analphabètes chez les adultes, qui contribuent le plus au développement économique du pays. Avec un taux d'analphabétisme 35.6% en 2008 (EPCV, 2014), la Mauritanie devra donc renforcer son programme d'Alphabétisation et d'Apprentissage des Métiers (PALAM) et réitérer des initiatives tel que le programme Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP)¹⁴ en vigueur depuis l'an 2001 et dont la phase trois couvrait la période 2011-2015 (Rapport National sur le Développement Humain-RNDH-Mauritanie, 2015)¹⁵ pour parvenir à réduire le taux d'analphabétisme qui traverse le pays, malgré les progrès réalisés de 2004 à 2014, date de la dernière EPCV.

Depuis 1999, une unification du système éducatif a été adoptée avec la suppression de la filière arabophone (enseignement en arabe) et bilingue (enseignement en français-arabe). Le projet de loi approuvé par le parlement en session extraordinaire en avril 1999 stipule que :

Les enseignements dispensés dans les différents ordres d'enseignement fondamental, secondaire et supérieur sont unifiés. Ils sont assurés dans les mêmes conditions à tous les élèves et étudiants inscrits dans les établissements scolaires et universitaires, publics et privés (Loi n°99-012 du 26 avril 1999)¹⁶.

Dans cette nouvelle configuration, l'arabe devient la seule langue de scolarisation de tous les Mauritaniens et le français la langue d'enseignement des disciplines scientifiques et techniques communément appelées disciplines non-linguistiques (DNL). Un choix de politique linguistique identique à celui des pays du Maghreb, Maroc, Algérie et Tunisie où « [...] un partage des rôles... de l'arabe et du français constitue actuellement un trait distinctif du bilinguisme maghrébin » (Miled, 2010 a : 20)¹⁷.

Si dans le cadre de cette réforme, l'arabe est la langue de scolarisation et le français la langue d'enseignement, dans la pratique par contre, le statut didactique du français n'est pas

¹⁴ Financé dans le cadre du partenariat avec le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), le Département des Affaires Économiques et Sociales des Nations Unies (DAES) et de l'UNESCO.

¹⁵ République de Mauritanie, PNUD, *Rapport National sur le Développement Humain-Mauritanie* (RNDH), 2015, p.14. Consultable sur : <https://www.undp.org/content/dam/mauritania/docs/Publication>.

¹⁶ Réforme votée en séance extraordinaire du parlement et promulguée par la loi n°99-012 du 26 avril 1999

¹⁷ Miled, M., 2010 a, « Le français dans le monde arabophone : quels statuts, quels contacts avec la langue arabe ? », in *Langue Française*, n° 167, p. 20. Consultable sur : <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010>.

encore bien maîtrisé en Mauritanie. D'une part, le français y est encore enseigné comme une matière scolaire à part entière, et les enseignants travaillent davantage sur la langue (en grammaire, en orthographe...) et sur l'écrit de façon générale, et d'autre part le français y est enseigné comme une langue étrangère (FLE)¹⁸. Le statut et le rôle qu'occupe la langue française en Mauritanie sont donc complexes. Et il faudra que ce statut au sein du système scolaire dans son ensemble soit redéfini. Le statut sociolinguiste de la langue en Mauritanie est bien clair, le français est bien une langue seconde (vu les langues en présence, cf. *infra*, p.36) et une langue d'enseignement. C'est la « [...] position particulière de cette langue, officiellement ou de manière tacite. On parle parfois de statut spécial, d'un fonctionnement social et d'une situation culturelle privilégiée (...) » (Dumont, Maurer, 1995 cité dans Martinez, 1996 : 21)¹⁹. C'est donc son statut du point de vue didactique qui doit être précisé dans les programmes scolaires. Il s'agira ensuite, dans un deuxième temps, d'inclure ces changements au sein de la formation initiale et continue des enseignants. En revanche, le problème en Mauritanie se situe dans l'application effective, sur le terrain, des programmes et contenus d'enseignement édictés dans les manuels et très probablement par l'absence, dans le même temps, de prise en compte des langues mauritaniennes dans le système éducatif. Cette situation est aussi bien explicitée dans les propos suivants de Mohamed Miled encore d'actualité dans bon nombre de pays d'Afrique sub-saharienne francophone et du Maghreb arabe où le français est une langue d'enseignement ou une langue de scolarisation :

C'est dans les pays où le français est langue seconde que les choix linguistiques à l'école ont été le plus assujettis à des facteurs à dominante politique, obéissant, selon les cas, à la recherche d'un équilibre avec l'arabe et avec l'identité arabo-musulmane, au développement de valeurs de l'altérité, à des objectifs à visées fonctionnelles et, indirectement, à l'influence plus ou moins sous-jacente de l'anglais. Néanmoins, dans la plupart des programmes officiels, les approches didactiques ne prennent pas appui, de façon suffisamment contextualisée, sur les particularités du statut du français, à savoir ses fonctions réelles et ses liens avec la langue première. Les ingrédients de ce statut ne sont pas toujours explicitement traduits en termes de principes, d'interventions et d'activités didactiques concrètes adéquates (Miled, 2010: 168).

¹⁸ Ce double statut entre français langue de scolarisation et français langue étrangère est également souligné dans la thèse suivante : Amadou Gueye Konaté, 2008, *Pour de nouvelles stratégies de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture en français langue seconde : le cas de l'école mauritanienne, particulièrement au lycée*, Paris, Université Nanterre.

¹⁹ Martinez, P., 1996, op.cit. L'explication que donne Pierre Martinez à la notion de « langue seconde » dans cet ouvrage, notamment dans le Chapitre 4 : *L'ancrage social des langues*, correspond bien au statut du français en Mauritanie depuis la dernière réforme de 1999. Dans le cadre cette réforme, c'est une langue dédiée à l'enseignement des disciplines scientifiques.

« Relever le défi de la qualité de l'éducation pour tous rend à terme incontournable l'usage des langues africaines dans la scolarisation » (Rapport-Synthèse, OFI, 2010 : 19)²⁰. Et pourtant les politiques linguistiques définies en Afrique francophone manquent encore de nos jours d'efficacité dans cette perspective malgré de nombreuses recommandations formulées lors des États généraux de 2003 à Libreville au Gabon, ou dernièrement par l'UNESCO en 2010²¹. Dans le domaine de l'intervention didactique, à propos de langue et de culture, la notion de langue, qu'elle soit maternelle, seconde ou étrangère, renvoie parfois à de l'amalgame, surtout en Mauritanie²². Ces concepts ont été longuement théorisés dans les travaux des auteurs qu'on ne présente plus (Dabène, 1994 ; Martinez, 1996 ; Cuq et *al.*, 2003), et afin d'éviter de (re) définir tous ces concepts, nous les avons discutés et développés tout au long de notre travail, à différents endroits, vu leur importance dans ce travail de thèse.

À l'Université Al-Aasriya de Nouakchott en Mauritanie, la langue française est enseignée dans plusieurs départements dont le Département de langue et de littératures françaises (LLF), le Département de linguistique et des langues nationales (LLN) et le Centre de renforcement et d'enseignement des langues vivantes (CREL), qui est rattaché au Département des langues vivantes de l'Université, sans toutefois de réelles coordinations entre toutes ces différentes structures. En 2015, la relance du département de didactique du français pour la Mauritanie (DIFRAM)²³ avait été lancée sous la participation de plusieurs acteurs de l'Enseignement supérieur mauritaniens et d'experts internationaux. La filière DIFRAM n'a finalement pas réussi à attirer un nombre suffisant d'étudiants. Elle a ainsi été fermée en 2017, deux ans seulement après sa réouverture. En attendant, la Mauritanie a

²⁰ OFI, 2010, *Les langues de scolarisation en Afrique francophone, enjeux et repères pour l'action*, Agence Universitaire de la francophonie (AUF), Agence française de Développement (AFD), p.19. Consultable sur : https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_016D266A9250.P001/RE

²¹ Ouane, A., Glanz, C., 2010, *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue*, Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 67. Consultable sur : elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/pourquoi_et...

²² Nous allons voir par exemple dans notre travail, chapitre 2 p. 36 : l'Espace sociolinguistique mauritanien que la notion de « dialecte » est définie différemment selon les auteurs. À quel moment dans un territoire donné, certaines langues peuvent être considérées comme des langues nationales et d'autres pas ? Sur quelle base repose un tel critère de sélection ? Dans la discussion sur cette notion dans le chapitre 2, nous avons finalement choisi la définition proposée par Faoud Laroussi (1996) que nous avons trouvée intéressante car il considère que cela relève d'un choix politique. Effectivement, il s'agit d'un acte de politique linguistique dès lors où un État décide de promouvoir une langue plutôt qu'une autre.

²³ La filière FLE a été créée en 2009 mais elle avait des difficultés à fonctionner correctement pour des raisons multiples (Absence de suivi administratif des étudiants et de la filière, problème de sensibilisation et d'orientation des étudiants de l'existence d'une filière FLE à leur entrée à l'Université, entre autres.). Le rapport d'expertise conduit par George Daniel Véronique au sujet de la filière FLE cite les causes liées à l'échec de la filière. Consultable sur : <https://projetafram.wordpress.com/2015/05/02/visite-du-professeur-georges-daniel-veronique/>

besoin d'enseignants et de formateurs spécialisés en didactique du et en français, car les formateurs qui interviennent dans ce domaine sont, dans leur grande majorité, des professeurs de français du secondaire reconvertis en professeurs de FLS/FLE, lorsque des besoins sont exprimés dans les établissements d'enseignement supérieurs (Université, CREL, ENS...).

Cette rapide présentation du contexte mauritanien nous permet d'introduire, la problématique de notre recherche qui s'intéresse particulièrement à la formation en français des enseignants des disciplines scientifiques (en mathématiques, en physique-chimie et en sciences naturelles à l'École Normale Supérieure (ENS), ainsi qu'à l'enseignement du et en français à l'École Supérieure Polytechnique (ESP) de Nouakchott. Ces deux établissements d'enseignement supérieur présentent aussi bien des similitudes que des divergences. En effet, ils dispensent tous les deux une offre de formation et de renforcement linguistique en vue de préparer à un enseignement des disciplines. En revanche, si l'ESP prépare au concours d'entrée dans les grandes écoles d'ingénieurs où le niveau de langue requis est élevé²⁴ ; l'ENS, par contre, ouvre directement sur l'emploi, plus spécifiquement l'enseignement des disciplines scientifiques dans le secondaire mauritanien.

La spécificité de ces deux contextes se trouve ainsi dans le fait que les étudiants y arrivent avec un niveau qui n'est pas toujours suffisant en langue française. L'arabe étant la langue de scolarisation (primaire et secondaire) et le supérieur se faisant en langue française. D'où la mise en place dans ces deux établissements de cours de remédiation en français. Le français est la langue d'enseignement et de formation à l'ESP. Les étudiants ont l'obligation de suivre des cours de langue française durant leurs deux premières années de préparation à l'Institut préparatoire aux grandes écoles d'ingénieurs (IPGEI)²⁵ et poursuivent ces cours après qu'ils ont intégré leurs cours de spécialité. La situation de l'ENS nous semble d'ailleurs plus préoccupante car les élèves-professeurs en formation y sont repartis en groupes hétérogènes de niveau A2 et B1 du Cadre européen de référence pour les langues (CECR)²⁶. Or, l'enseignement/apprentissage des matières scientifiques et la réussite des

²⁴ À l'EPS, le français véhicule particulièrement l'ensemble des spécialités, il est au même titre que l'anglais, un module transversal et obligatoire pour l'ensemble des inscrits dans les six départements de formation d'ingénierie. On y enseigne donc le français et le français y est utilisé pour aborder toutes les spécialités. Rapport dossier de présentation de l'ESP, 2017, 12 p. (document interne non publié, en notre possession, annexe n°9).

²⁵ IPGEI est une composante de l'ESP, il a vocation à alimenter prioritairement les 6 départements de l'école.

²⁶ Notre enquête (Mars-Avril 2019) a porté sur quarante-deux élèves-professeurs bien qu'ils représentent au total 165 élèves-professeurs à suivre les cours de langue française. En 2012, « Le rapport pour une stratégie renouvelée, Appui à l'élaboration et l'opérationnalisation d'une stratégie de mise en œuvre du bilinguisme », *infra.*, p. 53,

études à l'ESP sont largement dépendants du niveau de connaissance et de maîtrise de la langue d'enseignement. Ainsi, pour une formation pédagogique initialement prévue pour deux ans à l'ENS, les élèves-professeurs n'observent qu'une formation accélérée de huit mois²⁷. Dans de telles conditions, ces élèves-professeurs auront-ils les compétences langagières, disciplinaires et culturelles pouvant leur permettre d'enseigner des disciplines scientifiques en langue française au terme de leur formation ? Dans la même dynamique de réflexion, il sera question de savoir si les étudiants de l'ESP, destinés à intégrer les grandes écoles d'ingénieur, ont intérêt à une maîtrise minimum du français pour réussir leurs études supérieures d'ingénierie ? Telles sont les deux problématiques auxquelles nous nous attacherons de répondre dans cette étude.

Répondre à ces deux problématiques implique de s'intéresser tant aux aspects matériels (finances et équipements...) qu'aux pratiques et méthodes d'enseignement (Formation des enseignants, manuels utilisés, modalités d'évaluation, ...), ainsi qu'aux conditions d'apprentissage (durée de formations linguistiques et disciplinaires des élèves-professeurs, critères d'entrée dans les écoles d'ingénieur, les attentes du point de vue institutionnel, ...) du français.

Pour vérifier ces deux questions fondamentales de recherche,²⁸ nous utilisons la méthode dite « *compréhensive et souple* », au sens que lui donne J-C. Kaufmann (2014 : 47), en alternant entretiens semi-directifs et semi-guidés pour le recueil du corpus. Dans cette perspective, deux enquêtes ont été conduites en Mauritanie, dans deux périodes différentes.

préconisait la nécessité d'améliorer « les compétences linguistiques et pédagogiques des enseignants via leurs modalités de formation initiale et continue et de certification ». Le colloque international organisé en Novembre 2016 à l'ENS de Nouakchott-Mauritanie avait aussi soulevé la problématique de l'amélioration du niveau de français des élèves-enseignants. Consultable sur : www.cridem.org/C_Info.php?article=683293 (Actes non publiés).

²⁷ C'est ce qui ressort, majoritairement, des réponses des élèves-professeurs, en réponse à la question 2 de leur enquête (questionnaire n°3, p. 98).

²⁸ Le « Nous » employé ici est un « nous » de modestie, j'aurais pu évidemment utiliser le « Je » pour pouvoir assumer différemment mes positionnements tout au long de ce travail de thèse. J'ai eu une discussion de ce type avec ma directrice de recherche pendant ma première année de thèse, en 2016, lorsqu'elle m'avait demandé de lui faire un compte-rendu de mes lectures et de leurs apports sur l'état d'avancement de ma recherche. C'est ce que j'avais fait, à l'époque, en rédigeant un compte-rendu d'environ 40 p, écrit à la première personne. Je lui avais répondu par la suite, dans un autre échange dans son bureau à la maison de la recherche, que cette posture n'était pas toujours facile à mettre en place, et qu'elle se construisait au fur et à mesure. C'est pour cette raison qu'en tant qu'apprenti-chercheur, j'utilise tout au long de cette recherche le « Nous », lequel doit être regardé comme un nous inclusif, car je suis de façon directe ou indirecte impliqué dans certaines des histoires racontées ici.

D'abord, entre Mars-Avril 2017 pour la pré-enquête et entre Mars-Avril 2019 pour l'enquête définitive. Et ces enquêtes ont été une grande opportunité pour soumettre nos questionnaires aussi bien aux enseignants, aux formateurs qu'aux étudiants. À l'École Supérieure Polytechnique et à l'École Normale Supérieure, les élèves-ingénieurs, élèves-professeurs, enseignants et formateurs ont pu nous faire part de leurs analyses et interprétations.

Voulant donner à cette recherche un cachet pluridisciplinaire, nous avons sollicité, durant tout le travail intellectuel, des données multiformes, appartenant tantôt à la didactique des langues, à la sociologie, à la sociolinguistique, et tantôt à d'autres disciplines, tant que celles-ci pouvaient contribuer à répondre à nos nombreuses interrogations : les élèves-professeurs recrutés avec le diplôme de niveau licence, en formation à l'ENS seront-ils en mesure d'enseigner les disciplines scientifiques (en Mathématiques, en Sciences-naturelles et en physique-chimie) en langue française au terme d'une formation professionnelle de moins de deux-ans ? Les formateurs et enseignants de l'ENS et de l'ESP sont-ils formés à l'enseignement des langues secondes (arabe/ français) et spécifiquement à l'enseignement du français ? Quel est le rôle et l'impact des différents changements de politiques linguistiques et éducatives (de 1979 à 1999) sur le niveau de compétence communicative et langagière des étudiants mauritaniens ?

Les deux grandes parties de ce travail de thèse sont organisées en dix chapitres.

La première partie intitulée « *La situation, la place et la valeur des langues en Mauritanie : quelles influences sur les politiques linguistiques et éducatives* » comprend cinq chapitres. Elle retrace l'histoire de l'enseignement des langues, les politiques linguistiques et éducatives menées en Mauritanie de l'indépendance du pays à 1999, date de la dernière réforme éducative. Le premier chapitre, la « *question de la recherche scientifique en Mauritanie : entre constat et approche socio-didactique* », traitera de la situation actuelle de la Mauritanie, pays multilingue et multi-ethnique en pleine mutation et avec des enjeux importants pour atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) à l'horizon 2021, à travers le Plan décennal de développement du secteur, soutenu par plusieurs partenaires au développement dont le Programme National de Développement du Secteur Éducatif (PNDSE) démarré en 2001. Des explications sur les motivations à l'origine de cette étude sont également apportées. Afin de mieux comprendre le plurilinguisme en Mauritanie, la place des langues nationales mauritaniennes est particulièrement discutée dans le chapitre

2- intitulé : « *L'espace sociolinguistique et culturel en Mauritanie : entre constat et interrogation* ». Le chapitre 3- s'est penché sur le « *bilinguisme dans les réformes du système éducatif de 1967-1999, facteur d'union ou facteur de division ?* », c'est-à-dire les réformes éducatives, linguistiques et universitaires ainsi que les discours politiques et idéologiques prononcés au sujet de ces réformes. Le chapitre 4 est axé sur un « *système éducatif à bout de souffle : entre inquiétude et perspective ?* ». Ici, nous avons tenté de décrypter les difficultés de l'Éducation nationale au travers de lectures et d'analyses de références bibliographiques récentes (ouvrages et articles) mais aussi de littératures grises (rapports d'expertise, comptes rendus, colloques). Les relations entre l'enseignement et la formation sont présentées. Dans un contexte où l'arabe est la langue de scolarisation exclusive depuis la réforme de 1999, des pistes pour l'avènement d'un enseignement bilingue plus efficient sont abordées, en montrant la nécessité d'introduire les langues nationales à l'école aux côtés des langues secondes comme véhicule d'enseignement. Après avoir évoqué les problèmes de niveau de compétences communicatives et langagières que rencontrent les étudiants mauritaniens lorsqu'ils arrivent dans le Supérieur, et plus spécifiquement les élèves-professeurs en formation à l'ENS et les élèves-ingénieurs de l'ESP, le chapitre 5 « *La dimension de la recherche du point de vue de l'objectif et de la méthodologie : quelle préoccupation et quels questionnements ?* » a permis de montrer combien notre étude est pluridisciplinaire afin de répondre au mieux à nos nombreuses interrogations. Car la didactique des langues et des cultures est une discipline multiforme et c'est en sollicitant d'autres disciplines que nous avons pu avoir des outils appropriés pour l'analyse de notre objet d'étude.

La Deuxième partie porte sur « *La situation préoccupante de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française dans le supérieur en Mauritanie : cas de l'École Normale Supérieure (ENS) et de l'École Supérieure Polytechnique (ESP) de Nouakchott* » et comporte cinq chapitres. Elle est abordée sous deux angles : d'abord, les chapitres (*chapitre 6 et chapitre 7*) s'intéressent à la formation des élèves-professeurs et aux profils des formateurs qui interviennent à l'ENS. À partir de questionnaires et d'entretiens enregistrés, nous avons essayé de comprendre leurs motivations ainsi que les méthodes pédagogiques utilisées pour la transmission des savoirs. Le rythme et les conditions de leur travail et en particulier leur formation sont discutées dans le chapitre 6. Le chapitre 7 « *La formation en français des élèves-professeurs des disciplines scientifiques et contenus de*

formation à l'ENS » a permis d'évaluer les conditions et les modalités de leur formation dans le but de savoir s'ils seraient en mesure d'enseigner en langue française, des matières scientifiques dans le secondaire mauritanien. Le chapitre 8 « *formation et profils des enseignants de l'École Supérieure Polytechnique* » présente le profil socioprofessionnel des enseignants de même que les critères pédagogiques et didactiques de l'enseignement du français dans cet établissement. Le chapitre 9- « *La diversité des profils des apprenants de langue française à l'École Supérieure Polytechnique (ESP), quels impacts sur l'apprentissage* », a permis, quant à lui, de saisir le profil des étudiants, leurs motivations et leurs objectifs d'apprentissage du français, et ce à partir de questionnaires. Une analyse comparée de l'enquête des étudiants de l'ESP et des élèves-professeurs de l'ENS a donné l'occasion de dégager les spécificités de la formation en langue française des deux établissements. Et enfin, Le chapitre 10- « *Situation de niveau langagière et communicative préoccupantes des élèves-ingénieurs de l'ESP et des élèves-professeurs de l'ENS : propositions de remédiation en français langue d'enseignement* » suggère des pistes sur le plan pédagogique et didactiques à l'enseignement des discours disciplinaires afin de répondre de façon efficiente à l'apprentissage du et en français dans les filières scientifiques et technique dans le supérieur en Mauritanie.

PREMIÈRE PARTIE

**LA SITUATION, LA PLACE ET LA VALEUR DES
LANGUES EN MAURITANIE : quelles influences
sur les politiques linguistiques et éducatives ?**

CHAPITRE 1

La question de la recherche scientifique en Mauritanie : contexte et approche socio-didactique

1.1. La description du contexte de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans un projet de longue haleine, d'abord en France en 2005 lorsque nous avons obtenu notre Diplôme d'Études Approfondies de linguistique à l'Université de Paris7 Denis Diderot, au moment où la réforme du système LMD était en cours. Mais pour diverses raisons, nous avons décidé, dans les mois qui ont suivi l'obtention de notre diplôme, de repartir en Mauritanie en décembre 2006, pour nous confronter à la réalité du terrain comme professeur de français dans l'Enseignement secondaire. Nous avons aussi fait des vacations au département de linguistique et des langues nationales (LNL), à la faculté des lettres et sciences humaines (FLSH) de l'Université de Nouakchott dans la capitale, dans les cours de remédiation en français au profit des étudiants de licence. C'est finalement en 2013 que nous avons eu l'intention de reprendre nos études au niveau du 3^{ème} cycle, tout en décidant cette fois-ci de réorienter notre carrière dans le champ des métiers de l'enseignement des langues car nous avons constaté sur le terrain que les étudiants mauritaniens avaient des besoins pressants dans la connaissance et dans l'amélioration de leur niveau en langue française. C'est ainsi que nous avons été admis en master2 de didactique du français de l'Université de Paris 8 Vincennes Saint-Denis en septembre 2013, puis en Doctorat à Paris3 Sorbonne-nouvelle en 2015, la recherche doctorale en didactique des langues n'étant pas encore ouverte à Paris 8. La reconversion de notre carrière est aussi liée à la situation de l'enseignement des langues secondes et étrangères en Mauritanie qui manque encore de spécialistes. C'est donc par intérêt pour le contexte de l'enseignement des langues en Mauritanie, et aux situations langagières difficiles que rencontrent de nombreux étudiants à leur arrivée à l'Université, que nous avons choisi de travailler sur la problématique de l'enseignement des langues, et en particulier du français dans les disciplines et filières à orientation scientifique et technique, dans le supérieur mauritanien. Mais au-delà de cette problématique, le questionnement qui nous intéresse le plus, et qui dépasse largement le cadre de cette thèse, est celui des nombreux clivages autour des langues d'enseignement que notre pays, la Mauritanie connaît depuis les années 1960. Ces

clivages ont souvent engendré des émeutes, entraînant parfois des morts, comme les événements de février 1966, lors de la grève du « Manifeste des 19 »²⁹. Les relations intercommunautaires sont donc toujours très sensibles lorsqu'il s'agit de discussions autour des choix linguistiques, de l'identité, de l'altérité, de quelle langue on devrait choisir pour l'enseignement et l'éducation du citoyen Mauritanien. Comme l'écrivait C.-Taine Cheikh « La diversité des langues maternelles crée des problèmes de compréhension mutuelle mais est également liée à la question des langues écrites qui nourrit, elle, beaucoup de réactions passionnées » (Taine-Cheikh, 1994: 57)³⁰.

Depuis 1999, la Mauritanie essaie tant bien que mal de construire un système éducatif bilingue dont l'objectif est d'unifier la biographie langagière des Mauritaniens, dès l'éducation de base, afin d'éviter que des rivalités ethniques se focalisent autour des questions linguistiques. Le chemin est, néanmoins, encore long vu les enjeux importants, car en 2013 le taux de croissance démographique annuel était situé autour de 2,58% (RNDH-Mauritanie, 2015 : 12)³¹, puis en 2016 à 2,77% (taux relativement élevé d'après le MESRS, 2015 : 14)³²; l'enseignement public rencontrant de même de nombreuses difficultés : faible qualification du personnel enseignants, besoins de formation de formateurs, manque d'accompagnement pédagogique de proximité, d'enseignants bilingues, etc. (MEN, 2012 : 29-40)³³ mais aussi des inquiétudes liées à la situation sociopolitique économique et démocratique pas toujours rassurante et stabilisée³⁴. Ces nombreuses contraintes et sollicitations montrent les efforts importants restant à parcourir

²⁹Document où des fonctionnaires francophones issus de la communauté Négro-mauritanienne exigeaient la reconnaissance des autres langues (pulaar, wolof et soninké) comme des langues nationales au même titre que l'arabe. Ils y contestaient également la remise en cause du français comme langue de scolarisation et de travail. Consultable sur : <https://flam-mauritanie.org/le-manifeste-des-19-un-document-toujours-dactualite>.

³⁰ Taine-Cheikh, C., 1994, « Les langues comme enjeux identitaires », in *Politiques africaines*, n°55, La Mauritanie un tournant démocratique, p.57. Consultable sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00456318>.

³¹République de Mauritanie, PNUD, *Rapport National sur le Développement Humain-Mauritanie* (RNDH), 2015, op. cit., p.12

³²Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS), 2015, *Tableau de bord de l'Enseignement supérieur*, p.14. Consultable sur : www.mesrstic.mr/wp-content/uploads/2018/11/TBDN2016-2017.

³³Ministère de l'Éducation nationale (MEN), 2012, *Élaboration d'une politique nationale de formation continue des enseignants du fondamental, du secondaire et du personnel d'encadrement*, République de Mauritanie-BECAPRESS, SOFRECO, pp.29-40.

³⁴ Ciavolella, R., Frésia, M (coord.), 2009, « Mauritanie, la démocratie au coup par coup », in *Politique africaine*, n°114, Paris, Editions Karthala, p.5. Consultable sur : <https://www.cairn.info/revue-politique-africaine-2009>.

qui attendent les pouvoirs publics pour relever le défi d'un développement économique et culturel durable en Mauritanie.

Cette recherche est pluridisciplinaire comme nous allons le voir plus loin (cf. *infra*, p.108), c'est pour cette raison qu'elle est aussi ancrée en sociodidactique car elle s'intéresse à la question de l'Enseignement des langues en contexte multilingue, aux pratiques langagières, aux compétences communicatives et langagières des élèves-professeurs de l'École normale supérieure (ENS) et des élèves-ingénieurs de l'École supérieure polytechnique (ESP) de Nouakchott en Mauritanie. La place importante des langues d'enseignement et de scolarisation (l'arabe, le français ou l'anglais) dans leur formation respective nous a conduits à interroger ces étudiants sur leurs propres représentations et sur les objectifs d'apprentissage qu'ils assignent à ces langues. Car nous savons que « les représentations et les images des langues jouent un caractère central dans les processus d'apprentissages linguistiques, et parce que ces représentations sont malléables, qu'elles intéressent les politiques linguistiques et éducatives » (Castellotti, Moore, 2002:7)³⁵, d'où l'intérêt du choix de l'approche socio-didactique ici. D'ailleurs une partie importante de notre travail est consacrée à la question des représentations des enseignants/formateurs comme celles des étudiants (cf. graphe 13 p. 222).

Le fait que les langues de scolarisation et d'enseignement soient en contact avec les langues nationales, langues maternelles aussi (pulaar, soninké, wolof) à l'école, génèrent davantage de représentations qui peuvent être positives ou négatives. Nous allons montrer, à ce titre, que les opinions et représentations des élèves-professeurs et celles des élèves-ingénieurs à propos de ces langues s'opposent (cf. tableau 3, p.50). Les objectifs pédagogiques et les représentations des institutions qui assurent l'enseignement de ces langues, ici l'ENS et l'ESP sont de même très différents. Cela a une grande influence, comme nous allons le montrer, dans le degré de motivation des apprenants de l'ESP à parfaire davantage leur niveau de compétences langagières, parce que du point de vue institutionnel, l'obtention de leur diplôme d'ingénieur est soumise à la validation minimum du DELF-B2 du Cadre Européen commun de référence pour les langues. Notre travail de thèse s'inscrit, effectivement dans l'approche socio-

³⁵ Castellotti, V., Moore, D., 2002, « Représentations sociales des langues et enseignements : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue », *Etudes de référence*, ENS Lettres et Sciences humaines, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp.5-29. Consultable sur : <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et..>

didactique car le corpus a été recueilli à partir de 4 questionnaires soumis aux enseignants et formateurs, aux élèves-ingénieurs de l'ESP et aux élèves-professeurs de l'ENS, et à partir d'entretiens semi-directifs dans différents contextes sociaux et linguistiques (parfois à l'Université, dans les jardins ou devant le portail de l'ENS, au moment des pauses café) *intra-muros*, et parfois dans des situations hors des institutions respectives (ici l'ENS et l'ESP) *extra-muros* où nous devons mener nos enquêtes, en Mauritanie (Dabène, Rispaïl, 2008 :11)³⁶. Nous avons, d'autre part, choisi d'utiliser une approche compréhensive pendant tout le travail de terrain, c'est-à-dire que la collecte des données a été, en partie, obtenue après avoir discuté et interrogé les élèves-ingénieurs, élèves-professeurs, enseignants et formateurs de l'ENS et de l'ESP.

L'enquête préliminaire menée en Mauritanie en mars-avril 2018 avait permis de rencontrer plusieurs acteurs (enseignants, formateurs, responsables de départements d'études françaises et d'études arabes) de l'Université de Nouakchott comme ceux de l'École Supérieure Polytechnique afin de préparer au mieux le matériel adéquat pour notre seconde enquête de terrain en avril-mai 2019. Le processus de collecte et d'analyse des données a été longuement expliqué dans la partie méthodologie et le tableau calendrier de la recherche (cf. tableau 21, p.118).

Il nous semble nécessaire, à présent, avant de passer à l'étape de présentation de la Mauritanie, d'apporter des précisions importantes sur certaines des données théoriques citées dans notre travail. En effet pendant le travail de lecture, nous avons souvent rencontré des difficultés à trouver des documents ou des références assez récentes permettant d'aider à mieux appréhender la situation actuelle de la Mauritanie sur plusieurs plans (État du système scolaire et d'enseignement, situation socioéconomique ou sociodémographique...). Certaines données, par exemple, socioéconomiques ou sociodémographiques ne sont toujours pas actualisées depuis plusieurs années. C'est le cas de l'Enquête Permanente sur les Conditions de Vie des Ménages (EPCV) réalisée depuis 2014 par l'Office National de la Statistique de Mauritanie

³⁶ Dabène, M., Rispaïl, M. 2008, « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France, *Persée*, La Lettre de l'AIRDF, n°42, p.11

Les termes *intra* et *extra muros* sont utilisés par M. Dabène et M. Rispaïl dans cet article. Ils y expliquent l'importance des « pratiques et représentations » dans leurs environnements, surtout en didactique des langues, en situation d'enseignement/apprentissage complexe (plurilingue, multilingue). Ils montrent à cet effet l'influence et les liens étroits entre la sociolinguistique et la sociodidactique car toutes deux s'intéressent à

L'analyse des pratiques et représentations individuelles et sociales de la langue dans la classe et en dehors de la classe, op.cit., p. 11

(EPCV-ONS, 2014) citée précédemment (tableau 1, *supra*, p.18). Dans d'autres cas, il peut s'agir de questions ou sujets considérés encore comme tabous dans la société mauritanienne (*situation sociale et représentativité des anciens esclaves au sein de la population mauritanienne, conséquences des pratiques esclavagistes dans le niveau de leur scolarisation et de leur alphabétisation*) qui justifieraient dans une certaine mesure l'absence de données chiffrées très précises sur les différentes communautés qui constituent la Mauritanie, comme nous allons le voir dans l'étape de la présentation de ce pays. Concernant le Rapport d'État sur le système éducatif national, qui est pourtant parmi les études nationales les plus régulières, nous n'avons pu obtenir que celles de 2006 et de 2010 (RESEN-Mauritanie, 2006 et RESEN-Mauritanie 2010). Du point de vue de la situation des politiques linguistiques et éducatives en Mauritanie, signalons les travaux de C.-Taine-Cheikh qui, avec des articles publiés depuis le début des années 2000 et parfois même bien avant (1978), a fait un travail très approfondi sur le système d'enseignement en Mauritanie au moment de la colonisation et après l'Indépendance du pays en 1960. Ses travaux concernent divers aspects (Sociolinguistique des langues de Mauritanie, politiques linguistiques en Mauritanie, le système éducatif, la description de la phonologie et de la syntaxe du dialecte arabe mauritanien (hassanya), la question identitaire et culturelle en Mauritanie...) ³⁷. C'est en 2016 que l'ensemble de ses recherches sur la Mauritanie ont été regroupées et publiées dans la revue intitulée : *Sociolinguiste Ouest-Saharienne, l'aire Hassanophone*.

Par ailleurs, sur le sujet des différentes réformes du système éducatif, nous utilisons quelques données de la thèse d'A. Ould Youra (thèse, 1997) ³⁸. Ce sont des tableaux qui synthétisent le programme, le fonctionnement du système scolaire et les fonctions attribuées aux langues d'enseignement (l'arabe et le français) lors des différentes réformes de 1967 à 1979. Ces mêmes données ont été reprises dans d'autres recherches mauritaniennes. C'est ce constat que nous avons fait en consultant et en faisant la typologie des thèses en didactique soutenues par des chercheurs mauritaniens en France (annexe 12, p.350). Au demeurant, nous avons pu avoir des rapports d'expertise, des comptes rendus, des textes de loi relativement récents concernant les réformes éducatives, linguistiques et universitaires à travers différentes

³⁷ Plus d'une vingtaine d'articles sur la Mauritanie, regroupés en 2016 dans la Revue *Études de linguistique Ouest-Saharienne*.

³⁸ Ould Youra, Aberrahim, 1997, *L'enseignement du français en milieu hassanophone système éducatif et difficultés d'appropriation de la langue*, France, Université de Nice, 329 p.

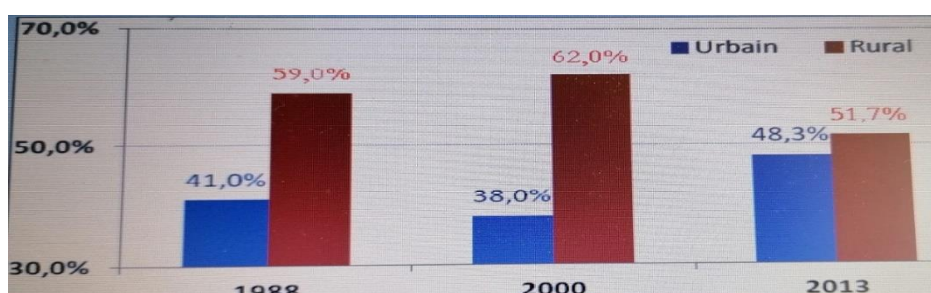
études menées en Mauritanie avec l'appui d'instituts locaux(ONS-Mauritanie) ou internationaux comme l'UNESCO-pôle de Dakar (MESRS-UNESCO, 2018). S'agissant des ouvrages, nous avons aussi toujours recherché à consulter des documents mis à jour, même si certaines références datent parfois des années 1990 comme l'article de L.-J. Cavet (1993). Les articles de M. Miled (Miled, 2005, 2008, 2010a, 2010b) sont en revanche particulièrement intéressants pour notre contexte étant donné qu'ils décrivent et analysent la situation de l'enseignement des langues secondes, la question du bilinguisme français/arabe dans le Maghreb arabe dont la Mauritanie fait partie. Mais, nous n'avons pas pu avoir de données récentes sur la situation du français en Mauritanie, pour mesurer par exemple l'enjeu autour de la langue française à travers les demandes d'examen au DELF/DALF dans les Alliances franco-mauritaniennes. Cela nous a conduits à présenter les résultats aux examens de 2014-2015 pour les raisons que nous avons évoquées ci-dessous (cf. p.237).

Nous avons en outre, tantôt cité l'évaluation du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs (PASEC-Mauritanie, 2003-2004, 2006) qui est cependant un travail très ancien quand bien même elle permet d'avoir des données nationales croisées entre la Mauritanie et d'autres pays d'Afrique subsaharienne francophone sur l'évolution de leurs systèmes d'enseignement, les performances des élèves et les difficultés de leur système éducatif respectif. Enfin, d'autres passages dans notre travail présentent des références anciennes, parce qu'il s'agit parfois de rapports ou d'études ponctuels cofinancés par la Mauritanie et ses partenaires internationaux que nous avons consultés en ligne (Rapport de la Banque Mondiale Région-Afrique, 2001), le Rapport National sur le Développement Humain (Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD-Mauritanie, 2015), ou tout simplement des Rapports de synthèse concernant la situation sociolinguistique et didactique du français en Afrique francophone, comme le Rapport de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF, 2010 : 52).

1.2. Un aperçu de la situation géographique de la Mauritanie

La Mauritanie est un immense territoire de 1.030.700 Km² environ près de deux fois la superficie de la France, situé entre le Maroc et le Sahara Occidental au Nord et le Sénégal au Sud, se trouve aux confins du monde arabe et de l'Afrique noire. C'est un pays désertique et très peu peuplé, d'où l'appellation « La république des sables » (Daure-Serfaty, 1993 :7)³⁹. On observe une densité forte dans les espaces pluvieuses, les régions du Sud dans la vallée du fleuve Sénégal, en général (Rosso, Bogué, Kaédi, Sélibaby...), et faible dans les régions désertiques, situées précisément dans le Nord-Est, notamment (Akjout, Zouérat, Nouadhibou, Tidjikja, Néma). Le climat désertique appelé saharien représente ainsi 80% de la population mauritanienne (Himpan, 2018 :9)⁴⁰. Selon l'étude de l'Office National de la statistique (ONS) en 2013, 51,7% des habitants du pays étaient des ruraux, là où la demande d'alphabétisation est encore importante contre 48,3% d'urbains (ONS-Mauritanie, 2013) :

Graphe 1 : Pourcentage de la population urbaine et rurale en Mauritanie en 2013



Source : Rapport National sur le Développement Humain-Mauritanie, 2015 :42

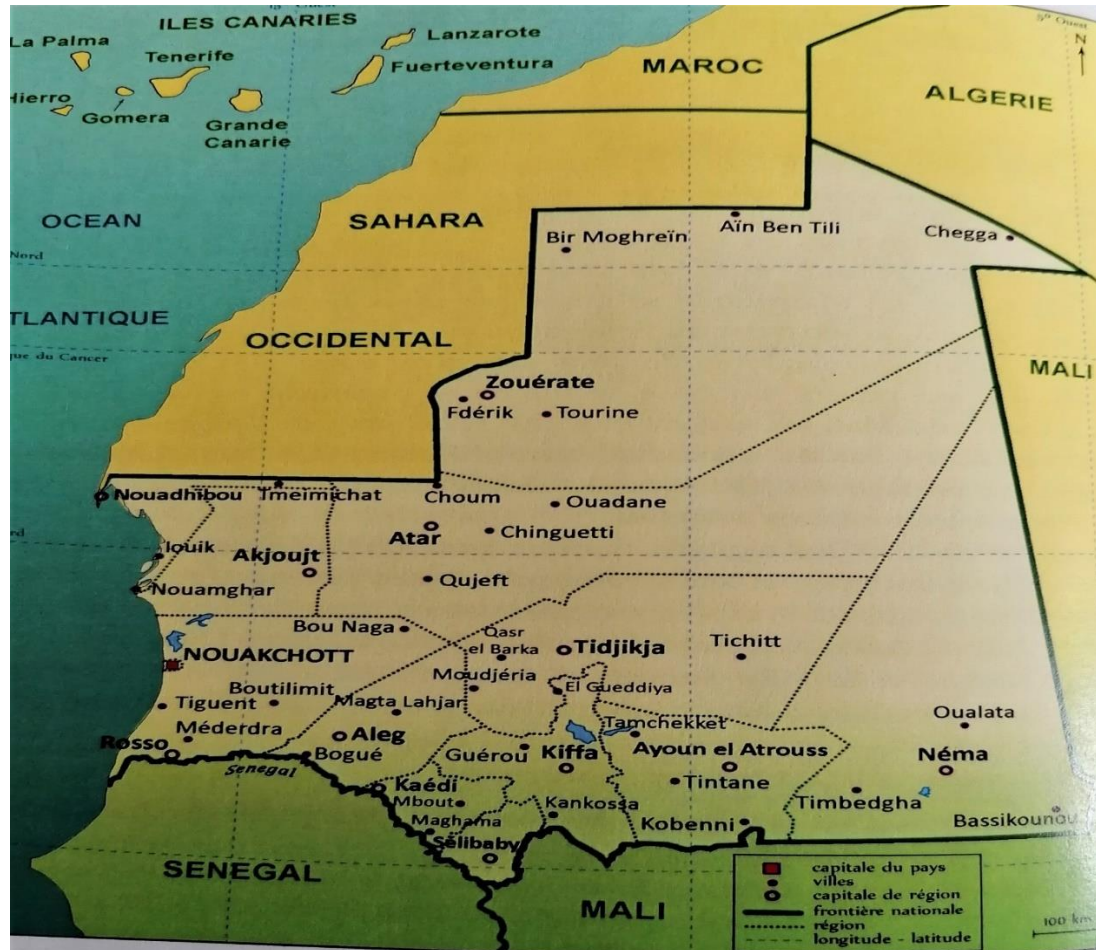
Le pays possède une côte de 600 Km sur l'Océan atlantique et se trouve également limitrophe de l'Algérie au Nord et du Mali à l'Est comme le montre la carte de la Mauritanie ci-dessous. La Mauritanie est désormais dotée d'un nouveau drapeau portant sur chaque côté une bande horizontale rouge, différent de l'ancien qui était sur fond vert et qui portait un croissant et une étoile au centre, symbolisant les martyrs de la nation, depuis le référendum du 05 Août 2017 contesté largement par les partis politiques et la société civile dans sa grande

³⁹ Daure-Serfaty, C., 1993, *La Mauritanie*, Paris, L'Harmattan, p.7

⁴⁰ Himpan, B., Himpan-Sabatier, D., 2018, *Nomades de Mauritanie*, Paris, Académia-l'Harmattan, p. 9

majorité⁴¹. Enfin depuis 2015, les principales régions mauritaniennes sont dénommées « wilayas » avec leurs capitales régionales (en gras sur la carte 1 suivante) :

Carte 1 : Carte de la situation géographique de la Mauritanie



Source : Nomades de Mauritanie, Brigitte Himpan, Diane Himpan-Sabatier, 2018 :8⁴²

Il est difficile de s'intéresser à la Mauritanie sans parler des relations inter-ethniques, politiques ou culturelles, souvent peu faciles, entre les différentes communautés en présence dans ce pays.⁴³ A. Omar Yara les qualifie de « [...] dualité ethnique à l'origine de tous les problèmes socio-économiques » (2005 :9). En effet, la population mauritanienne est constituée

⁴¹ Les partis de l'opposition et l'ensemble des organisations non-gouvernementales avaient manifesté et appelé à un boycott massif des urnes. Les observateurs indépendants dépêchés par l'Union africaine avaient aussi noté une faible participation entre 30-40 % même si le oui l'a remporté. Jeune Afrique politique n°398052 du 06 février 2017, p.72.Consultable sur : <http://www.jeuneafrique.com/mag/398052/politique/mauritanie-referendum-reforme-constitutionnelle-suspens/>

⁴² Himpan, B., Himpan-Sabatier, D., 2018, *Nomades de Mauritanie*, Paris, Académia-l'Harmattan, p.8

⁴³ Yara. A. Oumar., 2005, *La Mauritanie avant le pétrole*, Paris, L'Harmattan, *Cahiers d'études pluridisciplinaires*, V. n°5, p.9

de deux grands ensembles, les Arabo-berbères, Maures blancs (Beydanes) et les Maures noirs (Haratin)⁴⁴ et l'autre grand ensemble constitué par les Négro-mauritaniens. Ce dernier ensemble, auquel nous appartenons est le plus hétérogène de Mauritanie car il regroupe des Peul, Soninké, Wolof et Bambara. Dans l'ensemble arabo-berbère, les Maures blancs et les Maures noirs partagent la même culture et parlent la même langue, le hassanya, mais ont un statut social distinct du fait que les Maures noirs et leurs descendants sont d'anciens esclaves affranchis des Maures blancs. Ces dernières années, l'homogénéité de ce groupe a tendance à se disloquer avec l'éveil des Maures noirs⁴⁵. Nous verrons que les raisons d'un tel changement ne sont pas indissociables de leur affirmation et de leur présence de plus en plus importante sur la scène politique (cf. *infra*, p.34).

Avec une population de 4,3 millions d'habitants, c'est le quatrième pays le moins densément peuplé du monde (Étude Partenariat mondial pour l'éducation, 2018 :3)⁴⁶. Les statistiques sur la représentation ethnique de la population mauritanienne ne sont pas toujours fiables et ne rendent pas toujours compte de la composition réelle des groupes ethniques. Les Arabo-berbères sont estimés entre 70% à 80% et les Négro-africains 30% à 20%. C. Taine-Cheikh précise que « la question est bannie des questionnaires depuis l'Indépendance [...] » (Taine-Cheikh, 2004 : 9)⁴⁷. L'absence de chiffres officiels est très certainement liée à des raisons politiques comme l'attestent les propos suivants : « la Mauritanie est l'un des rares pays au monde [...] où les données démographiques, quand elles existent, relèvent du secret d'État » (J.-Leclerc)⁴⁸. Même la dernière enquête de l'Office National de la Statistique (ONS-Mauritanie, 2013) n'apporte aucune donnée chiffrée sur la représentation des différents groupes ethniques, elle fait état uniquement des disparités entre les populations habitants en zones urbaines et celles des zones rurales. La répartition de la population au sein de ces différentes zones et l'ouverture du pays à l'extérieur, grâce au développement des moyens de

⁴⁴ Pluriel de « hartani » singulier masculin qui veut dire « affranchi »

⁴⁵ En réalité, les Maures noirs sont d'origine négro-mauritanienne, mais ont adopté la langue, le port vestimentaire (melhafa) et les traditions des Maures blancs, c'est pourquoi ils apparaissent fréquemment dans le groupe « maure ».

⁴⁶ Partenariat mondial pour l'éducation(GPE), 2018, *Évaluation sommative de l'appui du GPE à l'éducation au niveau des pays*, Rapport final Mauritanie, Universalisa, Montréal –Québec, p.33. Consultable sur : <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2018-12>.

⁴⁷Taine-Cheikh C., 2004, « La Mauritanie : Vers une nouvelle politique linguistique ? », in *Revue D'aménagement linguistique*, n°107, p.214. Consultable sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00508627>.

⁴⁸ Leclerc, J., 1999, *Mauritanie*, in « L'aménagement linguistique dans le monde », Québec, TLFQ, Université Laval. Consultable sur : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/index_peuples.htm.

communication actuels, l'urbanisation forte... ont favorisé un certain brassage des populations, en particulier dans la capitale, Nouakchott, dont la population a atteint une croissance importante ces dernières années. C'est ce que confirment les indicateurs socio-économiques et démographiques. En effet :

Entre 1977 et 2000, le pourcentage de la population urbaine est passé de 22,7 % à 38,1%. En 2008, elle est estimée à 50,7% et atteindra 60% en 2015. Le recensement de 1988 indiquait que 21,1% des Mauritaniens vivaient à Nouakchott, la capitale administrative. Cette proportion représente 26,8% en 2008 et atteindra 27,7% d'ici 2015 (RESEN-Mauritanie, 2010: 8).

L'absence de données réelles sur les différents groupes ethniques résulte aussi de la stratégie de l'État à sous-estimer le poids démographique des Haratin (Maures noirs, affranchis) puisqu'ils sont estimés entre 40% et 45% de la population totale et représenteraient, par conséquent plus de 50% de l'ensemble arabo-berbère. À cela s'ajoute leur présence de plus en plus importante sur l'échiquier politique. Selon Ould Saleck El Arby « la captation de l'électorat haratin est devenue un enjeu majeur lors des élections » (2000: 255-256)⁴⁹. En réalité, ils sont dans une position charnière entre les Maures blancs et les Négro-mauritaniens et leur nombre de voix peut modifier considérablement les résultats. Ainsi « Il n'est dans l'intérêt de personne de les dénombrer, de les particulariser et de risquer de leur faire prendre conscience de la force sociale qu'ils seraient susceptibles de constituer » (Caratini, 1989: 26). En résumé, les statistiques, malgré les enquêtes nationales effectuées par l'Office Nationale de la Statistique en 1988, puis en 2000 et le Recensement Général de la Population et de l'Habitat en 2013 (RGPH, ONS-Mauritanie, 2013), concernant les différentes ethnies qui constituent la Mauritanie ne sont jamais publiées officiellement comme nous venons de le voir ici.

Nous allons aborder dans le chapitre qui va suivre les pratiques langagières et l'usage des langues dans la société mauritanienne, avant de discuter, par la suite, de la question des langues véhiculaires mauritaniennes (wolof, pulaar, soninké, hassanya), de leur reconnaissance officielle en 1979 comme des langues nationales puis de la création d'un département à l'Université pour s'occuper de leur enseignement, lors de la réforme éducative d'Avril 1999.

⁴⁹ Ould Saleck, El-Abr., 2000, « Les Haratin comme enjeu pour les partis politiques en Mauritanie », in *Le Journal des Africanistes*, T. 70, fascicule 1-2, pp. 255-256.

CHAPITRE 2

L'espace sociolinguistique et culturel en Mauritanie : entre constat et interrogation

« Dans toute société, l'espace sociolinguistique et les pratiques langagières sont en constante reconstruction puisqu'ils reflètent la dynamique des groupes sociaux sur un territoire donné » (Blondeau, 2008 : 95)⁵⁰.

La plupart des études ayant porté sur l'Espace sociolinguiste mauritanien (Ould-Zein et Queffelec, 2001: 54 ; Taine-cheikh, 2004: 15 ; Nazam, 1997 :38) font le même constat que les différents aménagements linguistiques et réformes éducatives sur les langues en présence excluent le hassanya. Ce dialecte arabe est pourtant parlé par la communauté majoritaire, estimée entre 70% et 80% de la population mauritanienne, et présente dans la plupart des régions du pays (cf. la carte 2, p.42). Et paradoxalement, la langue de cette majorité n'a jamais été promue au statut de langue nationale comme les quatre autres langues nationales (arabe, pulaar, soninké et wolof), c'est ce que souligne B. Ould-Zein :

Le hassanya n'est jamais évoqué dans aucun texte de la Constitution⁵¹, en ce sens qu'il est considéré comme totalement assimilé à la langue arabe, langue nationale et officielle : tantôt qualifié de dialecte ou encore de dialecte maternel, l'arabe hassanya n'aura jamais bénéficié d'une reconnaissance officielle (Ould-Zein, 2010: 46)⁵².

L'autre question qui retient l'attention des chercheurs qui ont travaillé sur le paysage sociolinguistique mauritanien, c'est l'amalgame qui existe entre « langue nationale » et « langue maternelle ». Dans certains pays comme le Sénégal voisin, le wolof⁵³ est à la fois une langue nationale et la langue maternelle des locuteurs wolophones alors qu'en Mauritanie, parmi les quatre langues nationales, seules les trois (pulaar, soninké et wolof) sont des langues

⁵⁰ Blondeau, H., 2008, « Normes identitaires et configuration de l'Espace sociolinguiste chez une génération de jeunes Anglo-Montréalais », Presses universitaires de Rennes, *Cahiers de sociolinguistique*, n°13, pp.93-117. Consultable sur : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2008-1-page-93.htm>

⁵¹ Ni dans la Constitution de 1979 *supra*, p.16 qui avait introduit pour la première fois, le pulaar, le soninké et le wolof comme des langues nationales, encore moins dans la dernière Constitution de 1991 *supra*, note 2, p.15

⁵² Ould-Zein, B., 2010, « Eléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de la situation en Mauritanie », *Le français en Afrique, Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*, n°25, p46. Consultable sur : <https://www.ciep.fr/veille-editoriale/politiques-linguistiques-didactique-langues-18>.

⁵³ Par exemple, ma langue maternelle est le wolof, c'est la langue de ma mère et le pulaar aussi car c'est la langue maternelle de mon père. A la maison nous parlons pratiquement les deux langues et lorsque nous avons un locuteur hassanophone qui vient nous voir, on lui parle également le hassanya.

maternelles. L'arabe est, quant à lui, une langue nationale du pays, mais pas une langue maternelle. Sur ce plan, le paysage sociolinguistique mauritanien s'apparente à bien des égards à celui des pays nord du Maghreb arabe, où l'arabe standard et moderne n'est pas la langue utilisée spontanément pour communiquer dans le quotidien, car il coexiste avec d'autres variétés linguistiques comme l'Amazighe ou la darija au Maroc, l'arabe tunisien, le berbère algérien entre autres. Et pourtant cette situation n'empêche pas le fait que :

L'arabe standard est soutenu par toutes les politiques linguistiques étatiques desdits pays et le Maroc ne fait pas l'exception. Certes, ce n'est pas une langue parlée spontanément par tous les citoyens, mais elle est, à des degrés divers, maniée par eux, à l'écrit et à l'oral (discours politiques, débats parlementaires, etc.) pour les sujets ayant trait à la vie publique et aux secteurs socioculturels et éducatifs (Messaoudi, 2013 : 6)⁵⁴.

Pour éviter d'entrer dans l'opposition « langue » *versus* « dialecte », nous préférons utiliser néanmoins le terme « langue », par souci de simplicité, nous retenons la définition proposée par F. Laroussi : « [...] nous appelons langue, tout système (linguistique et social) utilisé par des membres d'une communauté pour communiquer entre eux » (Laroussi, 1993 : 46)⁵⁵. Enfin, il explique de façon tout à fait appropriée que :

[...] le « dialecte » n'est qu'une langue stigmatisée, et que la « langue » n'est qu'un dialecte qui a bénéficié de conditions socio-historiques et politiques favorables. Nous préférons opposer langues dominantes à langues dominées ou minorées (F. Laroussi, 1996 : 117)⁵⁶.

Cette définition correspond visiblement à la situation du hassanya en Mauritanie, « langue minorée », et H. Nazam parle d'ailleurs à ce propos de « l'exclusion » (Nazam, 1997: 39). Cette situation, comme nous venons de le voir, a favorisé la politique linguistique en Mauritanie qui a consisté depuis le début des années 1980 à valoriser davantage l'arabe littéraire ou moderne au détriment du hassanya beaucoup plus présent dans les usages quotidiens des locuteurs et du marché linguistique du pays (cf. Carte 2 :42).

⁵⁴ Messaoudi, L., 2013, « Dynamique langagière au Maroc » *Langage et Société*, n°143, p.6. Consultable sur : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2013-1-page-5.htm>

⁵⁵ Laroussi, F., 1993, « Minoration linguistique au Maghreb », *Cahiers de Linguistique Sociale*, n°22, Université de Rouen, p.46.

⁵⁶Laroussi, F., 1996, « Du malaise diglossique aux fantasmes idéologiques : le subterfuge de la théorie fonctionnalo-stratifiante », in Laroussi F. (dir.), *Linguistique et Anthropologie, Cahiers de Linguistique Sociale*, Rouen - Tizi-Ouzou, Université de Rouen, p. 117.

Entre 1968-1980, la Mauritanie a eu deux langues officielles (l'arabe et le français), mais dans sa dernière Constitution de 1991 l'arabe accède seul au double statut de langue nationale et de langue officielle (Taine-cheikh, 2004). En Mauritanie, l'arabe littéraire est utilisé dans les discours, textes et documents officiels au même titre que le français. En effet, les textes administratifs et documents officiels sont généralement bilingues. Par contre, pour la langue de communication quotidienne, c'est l'arabe local, le hassanya qui est utilisé en même temps que les autres langues, pulaar, soninké et wolof. Ces langues constituent également des langues maternelles pour les populations qui les parlent. Au niveau des médias, on peut remarquer aussi une présence non négligeable des langues nationales :

C'est en bonne part ce qui fait de la radio un média encore assez apprécié, car elle continue à consacrer une partie importante de ses programmes en langues maternelles (2004, *ibid.* : 12). Certains secteurs comme celui de la justice, juxtaposent arabisation et francophonie suivant une frontière claire, à défaut d'être nécessairement convaincante : à l'arabe, le droit privé (directement issu du droit musulman), au français, le droit public et international (Taine-Cheikh, 2004, *ibid.*: 12).

Les langues nationales sont plus présentes dans certains domaines et secteurs d'activité socioéconomiques que d'autres. Dans le domaine de la mécanique automobile et de la pêche, par exemple, on peut constater la prédominance du wolof, l'électricité et la menuiserie sont aussi des domaines d'activité des Négro-Mauritaniens (Taine-Cheikh, 2004, *ibid.*).

Enfin l'officialisation de l'arabe comme langue nationale, langue de scolarisation dans la Constitution de 1991 a profondément modifié le paysage linguistique mauritanien, favorisant une nette présence de l'arabe dans l'affichage public, alors que jusque dans les années 1980, cet affichage était quasiment en langue française (Taine-Cheikh, 2004, *ibid.*). Mais toujours est-il que le français reste présent partout dans l'espace public urbain, à l'Université, dans les marchés, dans les établissements publics et privés, les deux langues sont toujours présentes côte à côte. La langue étrangère qui est complètement ou peu visible, et qui est portante depuis la réforme de 1999 enseignée dès le collège, c'est l'anglais. Cela conforte, au final, de façon nette, l'idée que la concurrence linguistique en Mauritanie se trouve entre l'arabe et le français.

2.1. L'espace hassanophone, entre unilinguisme et plurilinguisme

Selon C.-Daure-Serfaty, « Le territoire maure dépasse largement les limites de l'État mauritanien. A travers le désert, il s'étend jusqu'au Sud du Maroc, à l'Ouest de l'Algérie et du Mali et l'ancien Sahara espagnol, maintenant occupé par Rabat » (Daure-Serfaty, 1993 : 41). Le hassanya est parlé non seulement par les Maures, mais également par des membres d'autres communautés mauritaniennes. Il est utilisé du Nord au Sud, environ dans les deux tiers, voire les trois quarts du territoire. Il n'existe ni de chiffres récents, ni de chiffres exacts sur le nombre de locuteurs qui le parlent comme d'ailleurs pour l'ensemble des langues de Mauritanie, cependant certains auteurs s'accordent sur l'extension de son utilisation. C. Taine-Cheikh, l'une des spécialistes du hassanya qui a le plus travaillé sur la communauté arabophone de Mauritanie confirme que le hassanya est effectivement parlé sur une grande partie de la Mauritanie. « Majoritaires à l'échelle du pays dans son entier, les Maures arabophones le sont aussi dans la plupart des régions » (Taine-cheikh, 1994 :26). Au niveau des échanges, les hassanophones parlent très peu les langues des autres communautés. Ce sont, au contraire les autres, locuteurs du wolof, du peul ou du soninké qui font le plus d'effort pour parler le hassanya. Leur monopole sur le commerce explique, en partie, cette réalité. Il est d'ailleurs étonnant que le hassanya ne soit pas promu au statut de langue nationale dans les choix officiels du pays. H. Nazam le considère à cet effet comme une "langue dominante, langue rejetée "(Nazam, 1997)⁵⁷. D'autres langues sont de même attestées à l'intérieur de cet espace hassanophone, notamment le berbère dans le Sud-Ouest, l'azer dans le Sud-Est ou encore le zenaga ou le tamasheq ; mais très peu utilisées de nos jours ou en voie de disparition. Pour H. Nazam, on pourrait parler de « l'existence d'un bilinguisme latent au sein de l'ethnie maure » (Nazam, 1997, *ibid*).

2.2. L'espace plurilingue comme lieu de brassage culturel

La Mauritanie est certes un pays plurilingue, mais nous avons vu précédemment que les langues en présence dans ce pays sont moindres par rapport notamment à certains pays d'Afrique-francophone, comme le Mali ou encore le voisin immédiat, le Sénégal. Ce plurilinguisme, comme nous le verrons ici, n'est pas identique partout, car dans les régions du

⁵⁷ Nazam, H., 1997, « Langue dominante, langue rejetée : le hassanya en Mauritanie », *DiversCité Langues*, V.1. Consultable sur : [http:// www.uquebec.ca /diverscite](http://www.uquebec.ca/diverscite) (page internet, pas de pagination).

Sud une langue va avoir tendance à dominer plus qu'une autre.⁵⁸ L-J-Calvet en étudiant la question de l'urbanisation et de son impact sur l'évolution du statut des langues dans des pays d'Afrique, dans un article intitulé « *La dynamique des langues au Sénégal : Dakar/Ziguinchor* », souligne :

En effet le plurilinguisme d'un pays ne se vérifie pas en chacun des points de son territoire (il peut y avoir des zones monolingues, même dans un pays extrêmement plurilingue), mais la ville, point d'aboutissement de toutes les migrations, est un lieu de brassage de langues et nous révèle donc ce que nous appelons une gestion in vivo de ce plurilinguisme [...] (Calvet, 1992 : 83).

C'est cette remarque qu'on peut faire, lorsqu'on regarde la carte des langues de Mauritanie (carte, *infra*, p.42). On s'aperçoit que l'espace plurilingue couvre tout le long de la frontière avec le Sénégal, et abrite les Négro-mauritaniens, Peul, Soninké, Wolof et Bambara de culture sédentaire et de langues appartenant à des ensembles plus étendus que celui du parler hassanophone. Le wolof et le pulaar appartiennent au groupe des langues Ouest-atlantique, le soninké et le bambara, au groupe linguistique mandé. « Les Négro-africains sont moins nombreux au Nord qu'au Sud du pays-région où se concentre d'ailleurs l'essentiel de la population [...] » (Taine-cheikh, 1978 : 265)⁵⁹. Les langues présentes dans cet espace n'ont pas le même poids, certaines sont plus dynamiques que d'autres en fonction de chaque région. Le wolof est par exemple reconnu comme étant la langue véhiculaire à Rosso avec l'usage de plus en plus important du hassanya comme langue de contact utilisée fréquemment dans les échanges commerciaux avec le Sénégal. Malgré la prédominance des Maures et des Haalpulaaren (locuteurs de langue pulaar) dans la population, le wolof est le principal lingua franca (FALL, 1997 cité dans Taine-Cheikh, 2016 : 267)⁶⁰. Le pulaar est attesté sur la même rive droite dans les villes de Boghé et Kaédi à dominante peul mais avec un dynamisme certain du soninké (Taine-Cheikh, 2004).

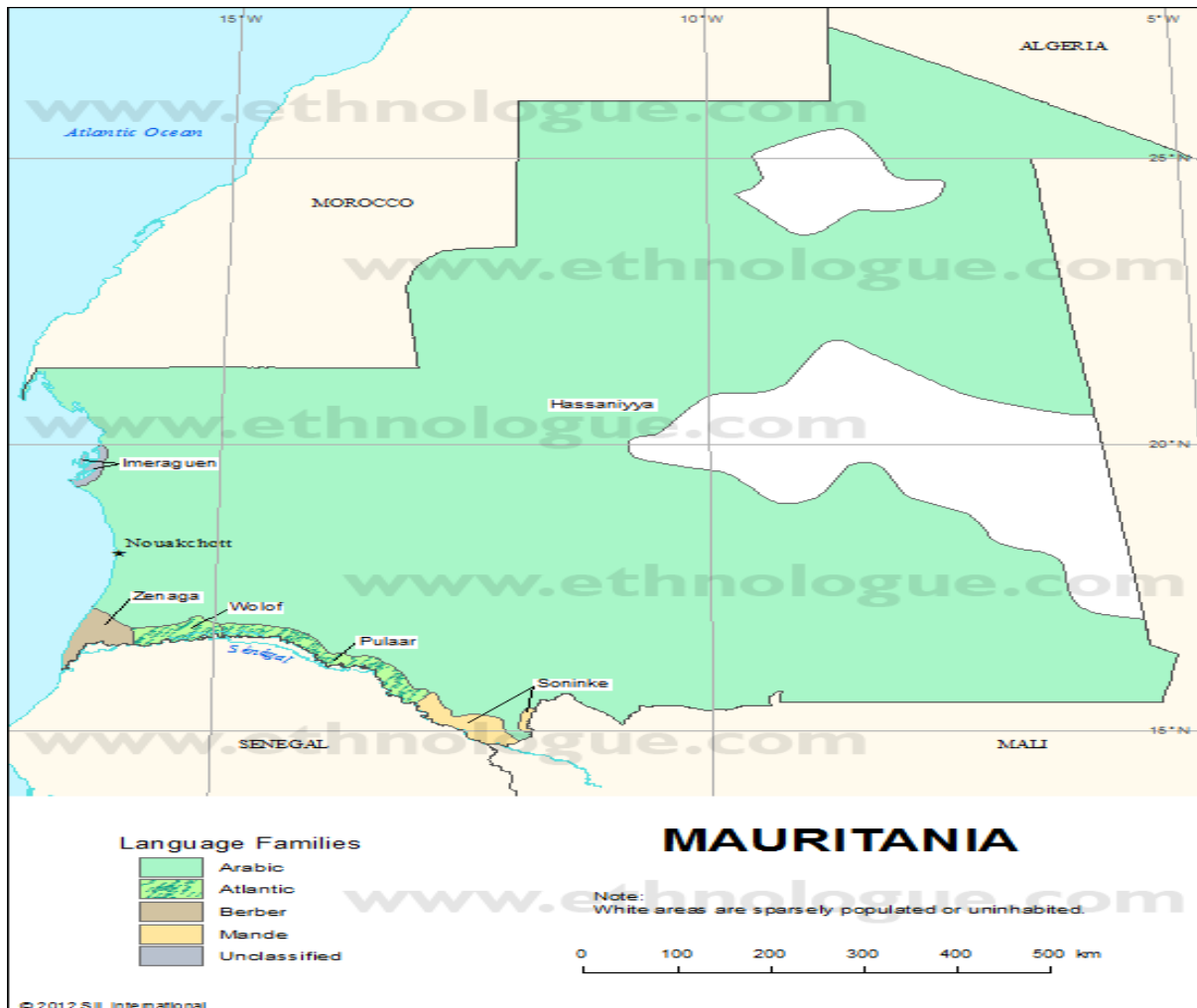
⁵⁸ Calvet, L-J., (1992) dir., « La dynamique des langues au Sénégal (Dakar, Ziguinchor) » in Baggioni, D., Calvet, L-J., et al., *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, Paris, CIRELFA-Agence de la francophonie, Didier Erudition, p. 83

⁵⁹ Taine-Cheikh, C., 1978, « Bibliographie linguistique sur le hassâniyya », D. Barreteau. Inventaire des études linguistiques sur les pays d'Afrique noire d'expression française et sur Madagascar, Conseil International de la langue française, p. 265. Consultable sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00456189>.

⁶⁰ Taine-Cheikh, C., 2016, « La (r) urbanisation de la Mauritanie et les changements linguistiques en cours », in *Études de linguistique Ouest-Saharienne*, Sociolinguistique de l'aire hassanophone, Vol n°1, p.267.

En résumé, globalement le nord du pays est plutôt monolingue et ses habitants parlent le hassanya, alors que dans l'extrémité sud vit un certain plurilinguisme avec le pulaar, le soninké et le wolof, sinon le bambara. Nouakchott, capitale et centre économique, politique, universitaire du pays, regroupe toutes les ethnies et toutes les langues de Mauritanie citées ici. Retenons-en plus que les frontières sont fragiles, ici, et les contacts sont de même fréquents. Ces différentes langues (pulaar, soninké, wolof et bambara) sont présentes à l'intérieur comme à l'extérieur de cet espace. La carte n'est qu'un support permettant de faciliter la représentation de la réalité, mais elle n'explique pas tout. D'ailleurs « toutes ces minorités, dont la plus consistante est de loin la pulaarophone, ne sont en fait que des prolongements d'ethnies plus étoffées vivant au Sénégal et au Mali » (Daure-Serfaty, 1993 : 39). Enfin, il apparaît de façon tout fait claire que le dialecte arabe de Mauritanie (hassanya) est présent et parlé sur une échelle relativement importante du pays. Ce sont ces différentes tendances que nous souhaitons représenter sur la carte 2 des langues de Mauritanie ci-dessous :

Carte 2 : Carte des langues en contact en Mauritanie



Source : <https://web.archive.org/web/20131205061803/https://www.ethnologue.com/map/MR>

Comme nous venons de le voir, parmi l'ensemble des langues présentes dans le territoire mauritanien, il n'y a que le hassanya qui est exclu de la politique linguistique de la Mauritanie. Sa proximité linguistique avec l'arabe moderne explique très probablement cette situation. Sa reconnaissance, à l'avenir, comme une langue nationale au même titre que l'arabe, le wolof, le pulaar et le soninké serait souhaitable pour éviter toute tentative de revendication au sein de la communauté hassanophone. D'autre part, nous allons montrer dans notre travail que les élèves-professeurs sont en effet favorables à l'utilisation du hassanya comme pour l'ensemble des langues nationales à l'école et dans leurs formations (cf. tableau 3, p.50). L'incidence de l'usage du hassanya dans les acquisitions scolaires des élèves avait été également constatée par l'étude

sectorielle du PASEC-Mauritanie 2003-2004⁶¹. Cette étude a montré qu'en 2^{ème} année de l'école primaire, les élèves qui parlent le hassanya à la maison progressaient plus vite et présentaient de meilleurs résultats en langue arabe que leurs autres camarades. En raison de la situation plurilingue et du contexte de développement qui caractérisent le pays, il serait ainsi déterminant d'engager une prise en charge des langues nationales, langues maternelles au sein du système éducatif, en priorité dès l'éducation de base.

Enfin, la situation plurilingue de la Mauritanie, apparaît aussi intéressante, avec différentes langues nationales qui servent dans la communication quotidienne. « Dans beaucoup de domaines, les échanges se passent pour l'essentiel sur le mode de la communication orale et le choix du code linguistique découle donc directement de la langue maternelle des locuteurs » (Taine-Cheikh, 2004 :10). Les pratiques langagières révèlent, par ailleurs, que les régions du Sud présentent une plus grande diversité. Les zones urbaines comme la capitale Nouakchott ou les villes frontalières (Rosso, Kaédi) forment des points de convergence et montrent des cas réels de bilinguisme ou de plurilinguisme. Ces langues ne sont pas présentes dans le système scolaire. Elles sont employées, uniquement, dans l'alphabétisation des adultes à l'Institut des langues nationales (ILN). Depuis 1999, leurs enseignements sont assurés par le département de LLN de l'UNA. C'est à ce dernier point que nous allons nous intéresser dans le passage qui va suivre.

2.3. La didactique des langues nationales, vers une prise en charge de leur enseignement ?

La problématique dont nous allons discuter, dans ce chapitre, résume le paradoxe très connu des pays d'Afrique francophones, ou du Maghreb arabe où les langues nationales parfois langues maternelles ne sont pas toujours prises en compte dans les différents systèmes éducatifs. Certains de ces pays prennent des décisions d'intégrer leurs langues nationales à l'école, mais celles-ci ne sont pas toujours suivies d'accompagnements réels sur le terrain. En Mauritanie, au sein de l'Éducation nationale, l'expérimentation des langues nationales a été de courte durée (1979-1985) et correspondait plus à un affichage qu'à une réelle volonté politique de les intégrer

⁶¹ PASEC, 2003-2004, *La qualité de l'éducation en Mauritanie. Quelles ressources pour quels résultats*, Programme d'analyse des systèmes éducatif de la CONFEMEN(PASEC), OIF- CONFEMEN, Dakar, p.55. Consultable sur http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/Papier_PASEC-UA_Francais.

dans le système d'enseignement. La décision de les introduire dans le système scolaire se trouve dans cette déclaration faite par le ministre de l'Éducation nationale face à la presse en novembre 1979 :

Le futur système d'enseignement sera fondé sur les langues nationales [...] Chaque Mauritanien devra au moins maîtriser deux langues nationales et chaque Mauritanien devra maîtriser l'arabe » (Décret 79348 /PG/MEFS du 12/12/1979).

Les recommandations concernaient l'ouverture d'une filière en langues nationales où chaque enfant devait suivre un enseignement dans l'une des langues nationales (pulaar, soninké et wolof) et apprendre, dès le primaire, la langue d'une autre ethnie. C'est ainsi que les langues nationales ont été traduites en caractères latins en 1981 par le biais de l'Institut des langues nationales (ILN) ouvert en 1980 pour préparer l'introduction de ces langues dans le système éducatif (Ould-Zein, 2010 :50). Il faut néanmoins signaler que cette expérimentation n'avait pas été généralisée, elle concernait spécifiquement l'espace plurilingue. D'une part, la réforme de 1979 visait à réduire considérablement « l'enseignement en français et du français et à faire de cette langue une "simple langue étrangère privilégiée", ce qui traduit finalement assez bien le décret pris en 1980 qui fait de l'arabe la seule langue officielle du pays » (Taine-Cheikh, 2004 :7). Et d'autre part, cette réforme voulait répondre aux revendications des Négro-mauritaniens qui réclamaient que leurs langues maternelles (wolof, pulaar, soninké) soient introduites dans le système d'enseignement. La promotion des langues Négro-mauritaniennes comme langues nationales et langue d'enseignement découle ainsi directement des événements de février 1966 auxquels nous avons déjà fait allusion précédemment (cf. *supra*, p.26). La phase d'expérimentation des langues nationales comme langues d'enseignement a finalement pris fin en 1985 car les collèges mauritaniens n'étaient pas prêts à accueillir les élèves qui entraient au premier cycle du secondaire (faute de matériels didactiques et d'enseignants).

Depuis 1999, l'Institut des langues nationales est fermé, c'est le Département de Linguistique et des langues nationales (LLN) de l'UNA qui s'occupe désormais de leur enseignement. La création de ce département offre de nouvelles perspectives pour l'enseignement des langues mauritaniennes. Ainsi lors de la réforme LMD adoptée en 2009 en Mauritanie et dans la réécriture de la nouvelle maquette de formation des départements : LLN et le département de langue et de littérature françaises (LLF) on constate que, plusieurs modules et contenus d'enseignement en lien avec les langues nationales (arabe, pulaar, soninké, wolof)

ont été mis en place : (Sociolinguiste des langues mauritaniennes, Alphabétisation et langue nationale, phonologie de langue nationale, lexicologie de langue nationale...). Voici par exemple quelques modules enseignés dans le département LLN depuis que ces changements ont été opérés en 2009.

Tableau 2 : Modules d'enseignement du département de linguistique et des langues nationales de l'Université de Nouakchott

Module	Type	Nature	Éléments du module	Volume horaire 75 H			Crédits 6	
				Cours magistral (CM)	Travaux pratiques (TP)	Travaux dirigés (TD)		
1-Langue et communication	Obligatoire	Transversal	Arabe 1				3	
			Pulaar				3	
2-Histoire de la linguistique	Obligatoire	Fondamental		Volume horaire 75 H			Crédits 9	
			Nature du langage	(CM)	(TP)	(TD)		4
			Questions de linguistique					5
3-Aspects grammaticaux	Obligatoire	Fondamental	Grammaire	Volume horaire 75 H			Crédit 9	
				(CM)	(TP)	(TD)		5
			Phonétique					4
4-Langue et communication	Obligatoire	Transversal	Soninké1	Volume horaire 75 H			Crédits 6	
				CM	TP	TD		3
			Wolof 1					3
				Volume horaire 75 H				Crédits 6
5-Recherche en langue nationale	Obligatoire	Fondamental	Méthodologie de recueil et de traitement de corpus oraux	(CM)	(TP)	(TD)	3	
			Alphabétisation et langue nationale				3	

(Source : Emploi du temps : Département de linguistique et des langues nationales, 2019, annexe 11)

Ce tableau 2 illustre quelques exemples de cours portant sur les langues nationales en lien avec des modules en linguistique française. Les contenus sont très appréciables, car il y a eu une véritable réflexion dans la prise en charge de l'enseignement des langues nationales et de leur articulation avec l'enseignement des langues étrangères, la littérature mauritanienne d'expression française, entre autres. Nous n'avons repris ici qu'une partie relativement brève du programme et des contenus d'enseignements du département de linguistique et des langues nationale. Le programme se déroule sur six semestres articulés autour de 24 modules d'enseignements, sachant que chaque module d'enseignement comporte deux éléments comme indiqué dans le tableau. C'est la nouvelle organisation de l'Université de Nouakchott depuis la réforme LMD, l'année s'étale sur des semestres pairs et impairs. Il faut vraiment être à l'intérieur du système pour comprendre son fonctionnement. Nous avons obtenu le programme

par le biais de l'actuel chef du département de linguistique et des langues nationales. Compte tenu de l'importance du programme (sur 10 pages), nous avons ciblé de préférence les cours donnés en langues nationales. Ce tableau est donc un extrait du semestre1, lequel est composé de quatre modules. Les cours en langues nationales, reviennent aussi dans les autres semestres de l'année universitaire car ce sont des modules transversaux et obligatoires. D'ailleurs le module 4 : (wolof 1 et soninké 1) de ce tableau est enseigné au semestre 2 et le module 5 : (Recherche en langue nationale, au semestre 6). Nous avons fait ce découpage à l'intérieur du programme pour faire apparaître l'ensemble des enseignements en langues nationales. Nous avons enfin pu constater dans le programme un module intéressant comme le module : *d'ouverture sur un métier* (Module21/semestre6) comportant deux éléments d'enseignement : la traduction et les métiers de la communication en langues nationales (Emploi du temps du département de LLN : Semestre1 : 300 Heures, 30 crédits).

Il ressort donc de ce tableau 2 que des efforts sont en train d'être accomplis dans cette perspective. Les cours sont intéressants car ils permettent de préparer les étudiants, de les outiller en linguistique générale, à comprendre le paysage sociolinguistique mauritanien tout en leur permettant d'avoir des aptitudes à comparer ces langues à d'autres langues. Il faudrait donc de façon urgente que des formateurs et enseignants dans ces langues nationales puissent venir appuyer davantage les enseignants en place, à l'Université, car beaucoup sont spécialisés en linguistique française ou en didactique des langues étrangères. L'enseignement de ces langues est une aubaine pour les écoles normales mauritaniennes (ENS, ENI) d'avoir dans les années à venir un vivier d'étudiants sortant de l'Université avec des compétences en langues nationales et langues maternelles.

Nous allons à présent passer à un autre volet important de notre travail en essayant d'utiliser la grille de R. Chaudenson et al (2004) ci-dessous afin d'expliquer la situation des langues mauritaniennes et des langues secondes (l'arabe et le français) en Mauritanie. Cette grille permet d'étudier et d'analyser la place des langues d'enseignement dans la société de même que la dynamique des langues mauritaniennes dans les pratiques langagières mais que ces langues (wolof, pular, soninké, hasanya) ne sont que partiellement prises en considération dans la politique linguistique et éducative de la Mauritanie. Or, nous allons montrer que ces langues sont en revanche particulièrement importantes pour beaucoup de nos enquêtés car ils

considèrent qu'elles peuvent servir comme moyen de médiation et de compréhension en classe de langue ou dans un cours (de Sciences naturelles, de physique-Chimie, ou de mathématiques). C'est ce qui ressort, en partie, dans différentes opinions des élèves-professeurs (cf. tableau 3, p.50). L'entretien avec certains formateurs de l'ENS confirme également cette tendance même si tous ne sont pas d'accord sur l'utilisation systématique des langues mauritaniennes en classe comme le montre l'extrait 3 de l'entretien que nous avons eu avec le formateur IZ (cf. extrait 3, p.155).

2.4. Statuts et corpus des langues

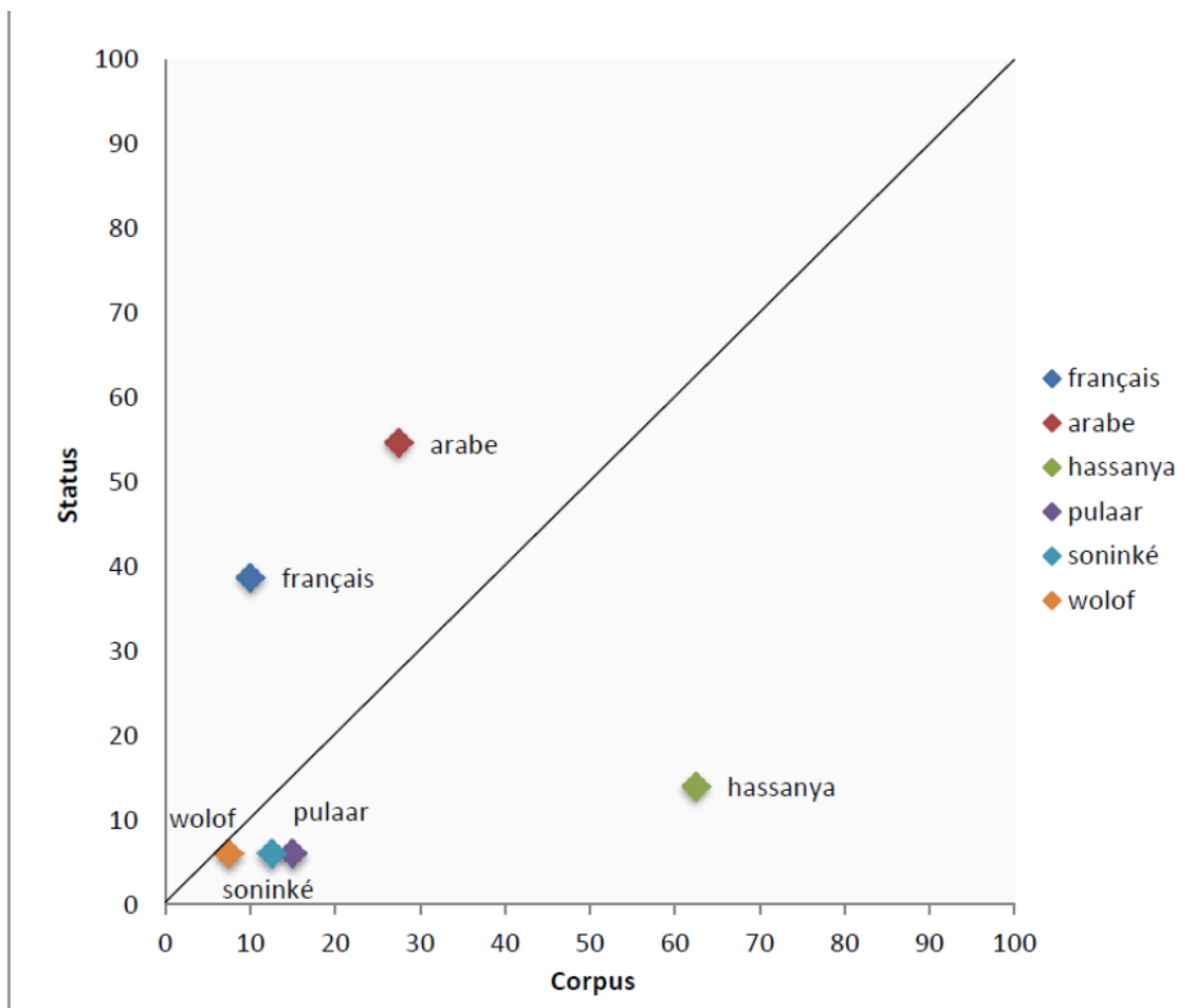
La grille proposée par R. Chaudenson (2004)⁶² permet donc d'analyser et de comparer des situations de plurilinguisme. Elle met en avant deux critères qui ne sont pas toujours homogènes : le *status* et le *corpus*. Le *status* est utilisé dans un sens relativement connu, parce qu'il réfère à des éléments en rapport à l'officialité, renvoyant à l'éducation, aux usages institutionnels, aux moyens de communication de masse et les représentations. Le *corpus*, quant à lui, est utilisé dans un sens totalement différent de celui attribué par Heinz Kloss (1969), puisqu'il concerne les pratiques linguistiques d'une manière générale.

Ainsi, *status* regroupe-t-il donc tout ce qui est de l'ordre du statut, des institutions, des fonctions et des représentations ; *corpus* concerne les pratiques linguistiques elles-mêmes, depuis les modes d'appropriation ou les compétences jusqu'aux productions langagières (Chaudenson ; Rakotomalala, 2004 :11).

L'utilisation de cette grille pour le contexte mauritanien est intéressante car elle permet de comparer les *status* et *corpus* des langues maternelles mauritaniennes et d'autres langues en contact dans le pays notamment les langues d'enseignement, langues seconde (l'arabe et le français). La contribution du travail des auteurs a été de permettre une modélisation graphique de la relation entre les langues pour étudier leurs dynamiques en un moment donné dans un territoire donné, avec le *status* en ordonnées et le *corpus* en abscisses (cf. *infra*, graphe 2).

⁶² Chaudenson, R., Rakotomalala, D., 2004, *Situations linguistiques de la francophonie. État des lieux*, AUF, 264 p. Consultable sur : eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/417/1/situations-linguistiques-francophonie.pdf

Graphe 2 : Situation linguistique des langues en contact en Mauritanie



Source : M. Wane, 2004 : 191-194

Sur ce graphique, la ligne diagonale, sépare les langues d'enseignement (arabe et français) des langues premières des Mauritaniens. L'arabe et le français se positionnent nettement au-dessus de la ligne diagonale, ils ont un *status* plus important que leur *corpus*. À l'opposé, le pulaar, soninké, wolof et le hassanya se situent en dessous de la ligne diagonale, avec un *corpus* plus élevé que leur *status*. Nous pouvons voir que le soninké, le wolof et le pulaar ont des positions très proches. Alors que le hassanya se trouve bien loin de la ligne diagonale. En effet, il a un *status* très faible, comparé à son *corpus*. Sa proximité avec la langue officielle du pays, l'arabe explique en partie son exclusion au statut des langues nationales à côté des trois autres langues (wolof, pulaar, soninké). Le parler des Maures de Mauritanie, le hassanya est parfois considéré comme une variante de l'arabe standard, empruntant beaucoup de mots à ce dernier. Plusieurs études confirment ce rapprochement, du point de vue linguistique, notamment au

niveau lexical, l'emprunt de mots d'origine arabe vers le hassanya (Nazam, 1997 ; Taine-Cheikh, 1997)⁶³ ou encore dans l'étude du PASEC (2003-2004).

Au demeurant, les langues mauritaniennes, elles-mêmes occupent à des degrés variables, une place non négligeable dans le paysage politique dans la mesure où elles peuvent être utilisées par exemple, lors des campagnes électorales. Cela était perceptible pendant la campagne présidentielle de juin 2019 où les candidats utilisaient tantôt les langues nationales, langues maternelles (hassanya, wolof, soninké, pulaar) ou en même temps que le français et l'arabe, avec une traduction en langues nationales. L'enquête que nous avons menée en Mars-Avril 2019 auprès des élèves-professeurs des disciplines scientifiques de l'ENS, montre également l'importance des langues nationales dans la médiation et la compréhension des cours. Le tableau n°3 ci-dessous permet d'entrevoir la place qu'occupent ces langues nationales dans la formation des élèves-professeurs.

Tableau 3 : Place des autres langues dans la formation des élèves-professeurs : plurilinguisme des formateurs

Genre		Ancienneté des formateurs		Langues employées		Autres langues
Femme	Homme	Ancien	Nouveau	Arabe	Français	wolof, pulaar, hassanya, soninké
	Oui	Oui		56,25%	43,75%	43,75%

(Source : Enquête des élèves-professeurs de l'ENS)

Ce tableau 3 concerne à l'origine les représentations des formateurs de l'ENS. Le but étant de recueillir les opinions des élèves-professeurs sur les autres langues qu'utilisent leurs formateurs en dehors des langues d'enseignement. Lorsque nous les avons questionnés sur l'ensemble des trois classes (42 élèves-professeurs) 15,76%, ont estimé utile de recourir aux langues nationales pour faciliter le transfert des connaissances, il s'agit notamment des élèves-professeurs qui ont le niveau A2 du Cadre européen Commun de référence pour les langues : 5,26% ont répondu contre et 78,95% ont choisi de ne pas donner leurs avis. L'usage d'autres langues pendant le cours de français a donc été apprécié par les enquêtés du fait de leurs difficultés à comprendre un écrit long ou certaines notions et termes en français. La langue de formation que les formateurs utilisent le plus, c'est l'arabe standard 56,25% puis les autres

⁶³ Taine, Cheikh., 1997, « Pratiques de l'arabe et processus identitaires en Mauritanie » in F., Laroussi, *Plurilinguisme et identité (s) : le cas du Maghreb*, Publications Université de Rouen, pp. 67-79. Consultable sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00456371/document>

langues véhiculaires de la Mauritanie, wolof, pular, hassanya et soninké 43,75%. Il faut comprendre dans le même temps, par-là, que la proximité de l'arabe dialectal de Mauritanie (le hassanya) avec l'arabe littéraire, comme nous l'avons vu précédemment, par le biais des catégories du *Status* et du *Corpus* de Robert Chaudenson (2004) fait que certains formateurs ont tendance à utiliser le hassanya de façon spontanée pendant leurs cours de français. À propos d'ailleurs de l'usage des langues mauritaniennes en classe, les réponses des formateurs rejoignent celles des élèves-professeurs (cf. *infra*, chapitre 6.4, p.152). Nous avons également montré dans la partie théorique de notre travail la place qu'occupent les langues mauritaniennes dans la société, et que les interactions quotidiennes se font en langues nationales (cf. *supra*, p. 42).

En janvier 2020, lors d'une session plénière, à l'Assemblée nationale mauritanienne, le président de l'hémicycle rappelait à une députée son obligation de s'exprimer en langue nationale, conformément au Règlement intérieur de l'Assemblée et à l'Article 6 de la Constitution mauritanienne promulguée le 20 juillet 1991⁶⁴. Cette situation montre, certainement, une tendance vers l'évolution des représentations des langues mauritaniennes. Pour autant, il faudrait encore attendre des années, voire plusieurs générations, pour que l'enseignement des langues nationales soit effectif en Mauritanie, car au-delà des discours politiques, le poids des idéologies est toujours présent dans les esprits. L'intégration des langues nationales dans le programme des départements de LLN et de LLF (tableau 2 *supra*, p.42) est intéressante et mériterait d'être renforcée au niveau de la formation initiale et continue des enseignants à l'ENI et à l'ENS. Désormais, c'est surtout au niveau de la scolarité de base, dans le primaire et c'est primordial, que cette intégration des langues nationales devra être pensée. La Mauritanie se trouve, en attendant, dans la même situation que la plupart des pays d'Afrique noire francophone où les langues choisies pour l'éducation et la culture, au niveau de la scolarité de base, sont le français, l'anglais et/ou l'arabe, depuis l'accession à son Indépendance en 1960.

⁶⁴ Le président de l'Assemblée avait précisé ceci en s'adressant à la députée « Un discours en français n'a pas de sens ici à l'Assemblée nationale. Si vous parlez en français, sachez que [...] ceux qui vous ont élu ne comprendront pas ». Consultable sur : <https://hemicyclesdafrique.com/mauritanie-la-guerre-des-langues-declaree-au-parlement/>

Conclusion du chapitre 2

Si par le passé, après l'échec de la réforme de 1979, le wolof, le pulaar et le soninké servaient strictement à l'alphabétisation des adultes pas ou peu scolarisés à l'ILN, aujourd'hui la situation est en train d'évoluer, car entre 1999 date de la dernière réforme éducative et la réforme LMD instaurée en 2009, des efforts qualitatifs ont été faits pour qu'elles puissent retrouver la place qui leur revient. D'un autre côté, la formation et l'alphabétisation des adultes en langue nationale devront être consolidées vu le nombre encore important de Mauritaniens qui ne savent ni lire ni écrire. Le taux d'adultes analphabètes à l'échelle nationale était estimé à 35,6% en 2007 selon le RESEN-Mauritanie 2010. Des efforts devront être également menés pour faire évoluer les représentations que différents acteurs portent sur ces langues et leur enseignement. Nous savons que les représentations sociales des Mauritaniens sur leurs langues maternelles ne favorisent pas leur apprentissage parce qu'ils considèrent qu'elles ne permettent pas l'accès à un emploi, à un prestige social entre autres. R.-Chaudenson (2004 :13) souligne à cet effet que la priorité, et pas seulement en Mauritanie mais dans les pays d'Afrique francophone en général, serait de travailler à une évolution des représentations des langues africaines, des langues nationales auprès des différents acteurs (Parents d'élèves, enseignants, décideurs politiques...).

La question des langues nationales et leur enseignement est masquée, nous semble-t-il par la politique d'arabisation menée depuis plusieurs décennies dans le pays. Et pourtant les Mauritaniens revendiquent depuis plusieurs années pour que leurs langues nationales (langues maternelles pour certains) soient prises en compte dans le système éducatif de base afin de promouvoir un plurilinguisme qui prenne concrètement en compte la situation sociolinguistique et culturelle du pays. En attendant, comme nous venons de le montrer, ces langues sont enseignées uniquement au niveau de l'enseignement supérieur comme des modules transversaux et dans une approche strictement de communication orale, dont l'objectif est d'aider les étudiants mauritaniens à accroître leurs compétences dans les langues nationales ou à se projeter dans les métiers de communication en langues nationales.

Ce qui est enfin paradoxal, c'est le fait que dans ce pays les oppositions se sont toujours cristallisées autour du français et de l'arabe et jamais sur l'anglais, par exemple, qui est la troisième langue étrangère enseignée au second cycle, ou sur les langues mauritaniennes. À chaque fois qu'il y a eu une réforme sur les politiques linguistiques, elle a porté sur ces deux langues-là. Il est toujours question d'arabité ou de francophonie en Mauritanie. Nous allons voir plus loin, que le hassanya, langue véhiculaire et utilisée fréquemment dans les interactions quotidiennes en Mauritanie, est complètement exclu de la politique linguistique de l'État.

Nous allons nous concentrer dans le chapitre suivant sur l'étude de la politique linguistique et éducative de la Mauritanie pendant les années qui ont suivi l'Indépendance du pays en 1960. Les différentes réformes entreprises durant ces périodes, la situation actuelle du système éducatif et ses difficultés à la lumière de ces réformes seront discutées. Nous montrerons que les réformes de politiques linguistiques et éducatives en Mauritanie, depuis l'Indépendance du pays jusqu'à nos jours, ont été décidées sous l'influence de facteurs multiples qui ne relèvent pas seulement que de questions de nature pédagogique car « L'évolution de la situation linguistique, après l'indépendance, est très difficilement séparable de la question politique des mouvements nationalistes et nationalitaires [...] (Taine-Ckeikh, 2013:170.)⁶⁵

⁶⁵ Taine-Cheikh, C., 2013, « Aperçus sur la situation socio-linguistique en Mauritanie » in *Introduction à la Mauritanie*, Ed, CNRS, Institut de recherches et d'études sur les mondes arabes et musulmans, pp. 169-173. Disponible sur : Aperçus sur la situation socio-linguistique en Mauritanie - Archive ouverte HAL (archives-ouvertes.fr)

CHAPITRE 3

Le bilinguisme dans les réformes du système éducatif de 1967-1999, facteur d'union ou facteur de division ?

« L'éducation et la formation sont des éléments essentiels de toute politique de développement de quelque nature qu'il soit » relevait J.-Claude Chesnais (1987 : 114-115)⁶⁶. Mais est-il possible de mettre en place une politique éducative viable dans un pays caractérisé par des fluctuations nombreuses, des changements de régime politique, souvent inattendus. La Mauritanie a connu plusieurs coups d'État entre 1978 et 2008 (Civolella, 2009 ; Bonte, 1994 : 31-33)⁶⁷. Concernant la politique linguistique et éducative du pays, entre l'Indépendance en 1960 et jusqu'en 1999, cinq réformes du système éducatif ont été décidées. Ces réformes ont concerné à la fois le statut du français, de l'arabe et des langues nationales. Les divergences entre les partisans d'un enseignement basé sur l'arabe et les partisans d'un enseignement basé sur le français vont progressivement avoir une influence dans le choix de la langue de scolarisation pour les parents et pour les populations mauritaniennes. Les Négro-mauritaniens refusent l'arabisation perçue comme une volonté d'assimilation culturelle, les Maures rejettent le français. La volonté d'arabisation de l'école et de la société dans son ensemble, s'est par conséquent révélée être un échec. Échec à la fois éducatif et social, puisque la réforme de 1979 crée un double parcours de scolarisation dans le pays, avec une filière arabe accueillant majoritairement des enfants maures et, de l'autre, une filière française accueillant des enfants Négro-mauritaniens. C'est ainsi et dans cette situation que le système scolaire mauritanien va fonctionner jusqu'en 1999, date de la dernière réforme éducative. Les propos suivants décrivent bien cette situation :

L'espace scolaire est le réduit de la société. C'est un microcosme où se rencontrent, se côtoient et où apprennent à se connaître et à s'aimer les membres d'une nation. Mais aussi paradoxalement que cela puisse paraître c'est sur cet espace (de socialisation normalement) que commence à se distendre les relations entre Arabo-berbères et Négro-mauritaniens (N'Gaïde, 2005: 52)⁶⁸.

⁶⁶ Chesnais, J.-C., 1987, *La revanche du Tiers-monde*, Paris, R. Laffont, p. 114-115

⁶⁷ Ces coups d'État ont eu lieu respectivement le 10 Juillet 1978 ; le 12 Décembre 1984 ; le 03 Août 2005 et le 06 Août 2008. Il faut ajouter à cela plusieurs autres tentatives de coups d'État n'ayant pas abouti.

⁶⁸ N'Gaïde, A., 2005, « L'odyssée des réfugiés mauritaniens au Sénégal. » in N'Gaïde. A., Lesourd. C., Choplin. A., et al. (Éds), *La Mauritanie avant le pétrole*, Paris, L'Harmattan, p.52

3.1. Francisation partielle et inégalitaire sous la colonisation⁶⁹

La France, à travers la colonisation et son outil principal, l'école, a tenté d'imposer la langue française, du moins dans le milieu scolaire. Cette politique de « francisation » a pu être éventuellement appliquée au Sud du pays, dans la vallée du Fleuve Sénégal pour les populations Négro-mauritaniennes, en revanche, elle n'a réussi que partiellement à convaincre les populations maures à scolariser leurs enfants. L'administration coloniale a dû ainsi pratiquer deux systèmes d'enseignement distincts : un enseignement « francisé » au Sud de la Mauritanie, dans la vallée du Fleuve Sénégal, à l'instar de sa politique menée dans le reste de l'Afrique Occidentale française (AOF), et un enseignement franco-arabe chez les Maures à l'image des medersas du Maghreb. Comme l'explique P. Marchesin :

Durant la période coloniale, les Maures, très attachés à leur culture arabe et menant une vie nomade, n'avaient que très peu fréquenté les quelques écoles françaises installées dans le pays. Les Noirs par contre avaient été plus nombreux à suivre une scolarité en français, bénéficiant des infrastructures proches du Sénégal. L'Indépendance venue, ces derniers, ont de ce fait, occupé dans l'administration une place prépondérante (Marchesin, 2010 : 132)⁷⁰.

En conséquence, dès l'Indépendance, « les Maures de culture arabe, qui constituent la majorité de la population, écartés de la fonction publique [...] se sentirent frustrés et réclamèrent avec insistance la réhabilitation de la langue arabe. » (Ould Cheikh, 1996 : 107)⁷¹. Cette politique de francisation partielle et inégale instaurée par la France a donc généré des tensions entre les composantes maures et négro-mauritanienne au moment de l'Indépendance du pays. Ainsi, la politique linguistique et éducative de la Mauritanie se focalise depuis cette période sur le choix des langues, des langues d'enseignement et de scolarisation en particulier.

⁶⁹ Le terme « Francisation inégalitaire » est employé par Ould Zein et Quéffélec, (2001 :2), op. cit., p.60

⁷⁰ Marchesin, P., 2010, *Tribus, ethnies et pouvoir en Mauritanie*, Paris, Ed. Khartala, p. 132

⁷¹ Ould Cheikh, M.-V, 1996., *Le français en Mauritanie, Bilan et perspectives*, Thèse de Doctorat, Paris 3, p.107

3.2. La réforme de 1959 : « La parité en marche »

« La parité en marche », c'est ainsi que l'appelait Catherine Taine-Cheikh (2004 :5), pour montrer la détermination du nouvel État indépendant, de l'époque, à rechercher une égalité rapide entre la langue arabe et le français au sein du système scolaire. Et très probablement pour rétablir aussi un certain équilibre entre francophones et arabophones au sein du pouvoir et des instances de l'État, car « les fonctionnaires qui ont la responsabilité du jeune État, ont été formés par l'école coloniale et leur recrutement porte les marques de la politique de scolarisation suivie jusque-là » (Taine-Cheikh, 1994 :58). Autrement dit, les fonctionnaires qui travaillaient dans différents appareils de l'État étaient majoritairement de formation francophone, c'est-à-dire qu'ils étaient pratiquement formés en langue française.

En revanche, lorsqu'on observe de près le contenu de la réforme de 1959, on s'aperçoit que les changements apportés, dans le système d'enseignement mis en place au moment de la colonisation, étaient relativement moindres. Le français continuait à être la langue d'enseignement et de scolarisation aussi bien dans le primaire que dans le secondaire. D'ailleurs, selon les termes de l'article 3 de la Constitution de 1959, la première Constitution, le français est la langue officielle du pays, et l'arabe y est mentionné comme une langue nationale (Ould Zein, 2010 :46). La seule modification introduite consistait donc à renforcer l'horaire de l'arabe qui passait de six à dix heures hebdomadaires sur un total de trente heures d'enseignement en français au primaire. Néanmoins, cette première réforme est la première étape d'un long processus d'arabisation que les Négro-mauritaniens refusèrent mais que les Maures considéraient, à cette époque-là, comme très lente.

3.3. La réforme de 1967 : le bilinguisme arabe-français

En janvier 1966, dans un contexte de crise sociale (cf. Les événements de 1966 : p.26), une nouvelle réforme est décidée par décret lors du congrès du PPM (Parti du peuple Mauritanien), seul parti au pouvoir en moment-là. L'État décide de rendre obligatoire l'enseignement de l'arabe dans tout le territoire national, et systématiquement appliqué à l'enseignement secondaire, alors que jusque-là, l'arabe y était en concurrence avec l'anglais et n'entrait pas dans le calcul des moyennes pour le passage en classe supérieure. Cette réforme

est appliquée dès la rentrée scolaire de 1967 pour une première année d'initiation à l'arabe pour tous en première année de l'enseignement fondamental (primaire) et dans le secondaire. Le cycle des études primaires avait été allongé (de 6 à 7 ans) avec dans le même temps l'augmentation de l'horaire d'arabe : cours préparatoire : 10 heures par semaine ; cours élémentaire et moyen : 10 heures (Tableau 4). Enfin, des épreuves d'arabe obligatoires avaient été inscrites à l'examen du certificat et au concours d'entrée en 6^{ème}.

Tableau 4 : Réforme de 1967, répartition des horaires de français et d'arabe dans l'enseignement primaire

Année / Langue	Initiation arabe	Initiation français	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Arabe	30	10	10	10	10	10	10
Français	0	20	20	20	20	20	20
Total	30	30	30	30	30	30	30

Source : A. Ould Youra, 1997 : 100

Dès lors le bilinguisme tant voulu en faveur de la langue arabe et du bilinguisme arabo-français transparait dans le volume horaire accordé ici aux deux langues : un tiers pour l'arabe et deux tiers pour le français, à l'exception de la première année d'initiation à l'arabe. Au niveau du secondaire, la répartition équitable des horaires de l'enseignement de l'arabe et du français montre bien l'objectif visé par cette réforme, qui était d'instaurer le bilinguisme scolaire (tableau 5).

Tableau 5 : Réforme de 1967, répartition des horaires de français et d'arabe au collège

Année / Langue	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
Arabe	9	9	5	5
Français	21	21	25	2
Total	30	30	30	30

Source : A.-Ould Youra, 1997 :100

Compte tenu du fait que cette réforme (de 1967) avait été introduite sans avoir suffisamment préparé les outils nécessaires à son application, finalement, sur le terrain, elle ne connaît pas une réelle réussite, dans la mesure où l'État ne disposait pas non plus de personnels formés pour assurer l'enseignement des cours d'arabe dans tout le pays. Les enseignants recrutés à cette époque, peu qualifiés, provenaient en partie des structures de l'enseignement traditionnel informel ou plus précisément de l'enseignement originel (les mahadaras)⁷². La même situation est observée dans la réforme suivante (de 1973) avec un recrutement important d'enseignants et de maîtres du système traditionnel pour faire face au manque de maîtres d'arabe (Taine-Cheikh, 2004 :7). Pour C. Taine-Cheikh, c'est ce qui explique, dans une certaine mesure, le fait que l'enseignement de l'arabe à l'école, en Mauritanie pendant cette période, soit très marqué par le contenu et les méthodes de cet enseignement traditionnel (Taine-Cheikh, 1994 : 60)⁷³. Pour A.-Moustapha, c'est l'enseignement de l'arabe moderne qui aurait contribué grandement à améliorer les pratiques d'enseignement des maîtres des écoles traditionnelles (Moustapha, 2012)⁷⁴. De toutes les façons, l'enseignement traditionnel a, de toutes les époques, occupé une place prépondérante, comme un système d'enseignement transitoire et nécessaire, voire complémentaire à l'école moderne dans la société mauritanienne comme nous le verrons *infra* (cf. p. 66).

3.4. La réforme de 1973 : l'unilinguisme arabe

Alors que la réforme de 1967 maintenait un certain équilibre entre les deux langues ; la réforme de 1973, quant à elle, marque une étape décisive dans le processus d'arabisation. Elle intervient six ans seulement après la réforme de 1967 alors que celle-ci était encore en phase d'expérimentation au primaire. La durée de l'enseignement au primaire est à nouveau réduite à 6 ans, le français est cette fois-ci complètement supprimé pendant des deux premières années du primaire et ses heures nettement réduites dans les années suivantes. Comme le montre ce tableau, l'enseignement primaire est ainsi complètement arabisé lors des deux premières années du primaire (tableau 6).

⁷² Écoles où les enfants apprennent le coran, la plupart des mauritaniens passent dans ces écoles avant leur scolarisation dans les établissements d'enseignement publics.

⁷³ Taine-Cheikh C., 1994, « Les langues comme enjeux identitaires », op.cit., p.60

⁷⁴ Moustapha, A., 2012, *l'Enseignement traditionnel en Mauritanie, rôle éducatif et perspectives d'évolution*, thèse de doctorat de Didactique des langues et des cultures, Paris, Université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle, p. 259

Tableau 6 : Réforme de 1973, répartition des horaires de français et d'arabe au fondamental

Années	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6
Arabe	30	30	20	15	15	10
Français	0	0	10	15	15	20
Total	30	30	30	30	30	30

Source : A.-Ould Youra, 1997 : 101

Concernant l'enseignement secondaire, il est réparti en deux filières. L'une arabisante avec un nombre très réduit d'heures de français comme le montre le tableau ci-dessous (tableau 7). Selon C.-Taine-Cheikh (2004) cette filière arabe était à la base destinée à accueillir les élèves sortant directement du système d'enseignement traditionnel des mahadras. Et de l'autre la filière bilingue où les horaires du français sont fortement diminués, et ceux de l'arabe renforcés. C'est ce qui transparaît dans les deux tableaux suivants (tableau 7 et tableau 8)

Tableau 7 : Réforme de 1973, répartition des horaires de français et d'arabe dans la filière arabe

Années	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6
Arabe	25	25	25	27	27	28
Français	5	5	5	3	3	2
Total	30	30	30	30	30	30

Source : A.-Ould Youra, 1997 : 102

Tableau 8 : Réforme de 1973, répartition des horaires de français et d'arabe dans la filière bilingue

Années	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6
Arabe	25	25	25	27	27	28
Français	5	5	5	3	3	2
Total	30	30	30	30	30	30

Source : A.-Ould Youra, 1997 : 102

3.5. La réforme de 1979 : la « Bipartition » du système éducatif

Comme nous l'avons précisé auparavant (cf. *supra*, p.54), la réforme de 1979 est un échec sur tous les plans (pédagogique, social, politique et institutionnel, entre autres) puisqu'en créant un double parcours de scolarisation dans le système d'enseignement, avec une filière arabe accueillant majoritairement des enfants arabo-berbères et de l'autre une filière francophone accueillant des enfants issus des Négro-mauritaniens, cela n'a fait qu'aboutir à une nation clivée, séparée en deux blocs. Comme le souligne A.- N'Gaïde :

L'état postcolonial mauritanien, en héritant de ces deux académies dont les objectifs sont différents voire contradictoires, n'a pu impulser une nouvelle dynamique, dont le centre d'intérêt aurait dû être la recherche de la perfection de l'enseignement en fonction de la demande de la jeune nation en construction (N'Gaïde 2005 :51).

En avril 1979, la circulaire 002 annonce la quatrième réforme du système éducatif avec l'introduction d'une nouvelle discipline appelée ICMR (instruction civique morale et religieuse) enseignée en langue arabe. Il faut rappeler cependant que la réforme de 1979 intervenait, elle aussi, dans une situation extrêmement compliquée pour la Mauritanie (coup d'État de 1978, guerre du Sahara Occidental dans laquelle le pays est impliqué, entre autres). La réforme de 1979 accentue donc le processus d'arabisation puisque la place du français reste très limitée d'une part, 5 heures par semaine à partir de la troisième année du primaire (tableau 9), et d'autre part, voit une augmentation des horaires du français dans la filière dite bilingue (tableau 10 ci-dessous). Dans les deux filières (filière arabe et filière bilingue) ici, le français est supprimé. La première année était alors considérée comme un tronc commun pour renforcer le niveau en arabe des élèves.

Tableau 9 : Réforme de 1979, répartition des horaires de français et d'arabe au fondamental dans la filière arabe

Années	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6
Arabe	30	30	25	25	25	25
Français	0	0	5	3	5	5
Total	30	30	30	30	30	30

Source : A. Quéffléc, B. Ould Zein, 1998

Tableau 10 : Réforme de 1979, répartition des horaires de français et d'arabe au fondamental dans la filière bilingue

Années	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6
Arabe	30	5	5	5	5	5
Français	0	25	25	25	25	25
Total	30	30	30	30	30	30

Source : A. Quéffléc, B. Ould Zein, 1998

3.6. La réforme de 1999 : vers une langue de scolarisation ?

Mais qu'est-ce qu'une langue de scolarisation ? « On rencontre la notion de français de scolarisation quand on travaille dans le domaine de la didactique du français langue seconde », écrivait M.-Verdelhan-Bourgade (Verdelhan-Bourgade, 1999 :2). Cette notion se trouve en effet au centre de notre travail de thèse ici parce qu'il s'agit bien, pour nous, d'étudier la situation de l'enseignement et de l'apprentissage du français et de l'arabe en Mauritanie qui sont toutes les deux des langues secondes avec des fonctions et des statuts didactiques et pédagogiques spécifiques qui leur sont attribués. Et cette situation de français langue de scolarisation commence « [au] moment dans la scolarité où débute cette fonction et son extension à quelques disciplines ou à toutes » (Verdelhan-Bourgade, 1999, *ibid.* :3).

Nous pouvons considérer à partir de ce moment que les élèves mauritaniens sont censés développer le plus de compétences à l'écrit comme à l'oral dans la langue de scolarisation, en l'occurrence dans la langue arabe, langue à laquelle ils sont le plus exposés durant leur scolarité puisque le français n'intervient que progressivement comme langue d'enseignement dans le système scolaire (calcul, sciences naturelles, etc.). Or, l'attribution de ces différents statuts didactiques et pédagogiques à l'arabe et au français dans le système scolaire et le système d'enseignement en vigueur a, comme nous allons le voir tout au long de ce travail, des conséquences importantes sur le niveau de connaissance, de compétence langagière et communicative des élèves et étudiants mauritaniens.

Le problème se pose donc ici à deux niveaux dans le système scolaire et système éducatif mauritanien. Et la question est dorénavant la suivante : comment faire acquérir aux élèves une maîtrise minimum de l'arabe et du français dès la scolarité de base, de manière à ce qu'ils développent des compétences solides dans les deux langues à la fin de l'enseignement secondaire, avant qu'ils n'arrivent dans le supérieur ? On peut voir déjà qu'atteindre de tels objectifs n'est pas toujours facile. Cela implique un système d'enseignement bien préparé avec des enseignants formés, suivis et accompagnés pédagogiquement. Nous allons voir plus loin que la Mauritanie ne s'était pas suffisamment préparée par rapport à cette situation, à la prise en charge des deux langues dans le système scolaire au moment de la réforme de 1999⁷⁵.

Les différentes études, (Maurer, cité dans Philippe Blanchet, Patrick Chardenet et al, 2011 ; Verdelhan-Bourgade, Durand et Maurer, 1999) sur la question de la langue d'enseignement, montrent en effet que la notion de langue de scolarisation recouvre des fonctions multiples qui sont assignées à la langue. Ici le français langue de scolarisation peut servir à « présenter le savoir, à le concentrer et à le mémoriser » mais il peut également permettre « sa découverte, sa construction et son appropriation » (Maurer, 1999:9).

⁷⁵ Pour beaucoup de Mauritaniens, c'est ce qui ressort de leurs opinions lorsque l'on discute avec différents acteurs (formateurs, enseignants, parents d'élèves, etc.) sur le système d'enseignement, le système scolaire de 1967 était plus efficace, selon eux, avec une seule langue d'enseignement, car les élèves pouvaient acquérir un niveau suffisant dans la langue de scolarisation alors que dans la situation actuelle ni l'arabe et ni le français ne sont maîtrisés.

Effectivement, en Mauritanie, la réforme du système éducatif adoptée en 1999 attribue à l'arabe le statut de seule et unique langue de scolarisation de tous les Mauritaniens. Un processus tant voulu et attendu depuis plusieurs années par la communauté arabophone. «La longue marche de l'arabisation en Mauritanie" écrivaient A. Queffelec et B. Ould Zein (2001)⁷⁶ puisque les politiques linguistiques conduites dans le pays, de l'Indépendance en 1960 jusqu'en 1979, comme nous venons de le voir précédemment, ont montré la volonté de l'État d'accorder le plus de place à la langue arabe, en faisant d'elle la langue officielle sur laquelle se fonde l'identité nationale. « Il n'y a pas de rupture brutale par rapport au passé, mais l'instauration progressive d'une prééminence officielle de l'arabe sur le français, à laquelle une partie de la population (négro-africaine) n'a cessé de résister » concluait C. Taine-Cheikh (2004 :19).

La dernière réforme (1999) marque ainsi le retour à un système unifié avec une seule filière dans laquelle les disciplines littéraires sont enseignées en arabe et les disciplines scientifiques en français. Au primaire, l'arabe est utilisé comme seule langue de scolarisation en 1ère année ; le français, introduit en 2ème année, sert à l'enseignement du calcul en 3ème année et des sciences naturelles en 5ème. Les langues nationales (pulaar, soninké et wolof) ne sont pas introduites dans l'enseignement scolaire. La réforme préconise alors la création d'un département de linguistique et des langues nationales à l'Université de Nouakchott Al-Aasriya (Banque Mondiale, 2001).

Les cinq réformes du système éducatif de l'Indépendance du pays en 1960 jusqu'en 1999 se trouvent ainsi résumées dans le tableau ci-dessous :

⁷⁶ Ould Zein, B., Queffelec, A., 2001, « La longue marche de l'arabisation en Mauritanie », *Le français en Afrique*, in *Revue des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*, n°15, pp.29-41. Consultable sur : <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/15/queffelec.html>.

Tableau 11 : Bilan des réformes du système éducatif mauritanien de 1959-1999

<p>1959 : Proclamation de la langue française comme langue officielle et l'arabe comme langue nationale dans la première Constitution du pays (le français reste la principale langue de scolarisation et d'enseignement)</p> <p>1967 : Suppression de la langue française comme langue officielle, introduction de l'arabe comme langue officielle et l'unique langue nationale (Constitution de 1961, loi n°068065 du 04 mars 1968 conférant à l'arabe ce double statut)</p> <p>1973 : Arabisation totale des deux premières années du primaire (réduction considérable de la place du français dans le système éducatif),</p> <p>1979 : Instauration de l'enseignement bilingue et séparation du système éducatif en deux filières d'enseignement (arabisante/francisante), et la reconnaissance des langues mauritaniennes (wolof, pulaar, soninké) comme des langues nationales et des langues d'enseignement,</p> <p>1999 : Unification du système éducatif (l'arabe langue de scolarisation/ le français langue étrangère et langue d'enseignement/ création d'un département de linguistique et des langues nationales à l'Université).</p>
--

Source : synthèse des différentes réformes présentées précédemment

Certes, cette dernière réforme (1999) visait à réconcilier les Mauritaniens, autour d'une identité commune avec un bagage linguistique commun, mais sa mise en œuvre réelle semblait encore difficile en 2005 (Candalot, 2006 :3), étant donné qu'aucune mesure d'accompagnement n'avait été prévue et planifiée à temps⁷⁷ : enseignants ne maîtrisant pas les langues d'enseignement ou les contenus, difficultés d'édition et de distribution des manuels, corruption pour le passage en classe supérieure... Selon une enquête réalisée par le MEN en 2001, à peine trois ans après la réforme de 1999, (enquête-Flash) sur plus de 60% d'enseignants du primaire avait révélé qu'à peine 4% des maîtres étaient bilingues, donc capables d'enseigner dans les deux langues, un peu plus de 75% étaient arabophones et environ 20% francophones (RESEN-Mauritanie 2010 :73).

Le rapport de l'Observatoire de la langue française souligne, pour sa part, en 2010, que les faibles résultats des élèves, tant en arabe qu'en français, s'expliquent aussi par le fait que :

La qualité de l'enseignement se trouve parfois affectée par l'introduction de réformes radicales. Ainsi, la baisse alarmante du niveau des lycéens de Mauritanie, constatée lors des campagnes de préinscription universitaire, serait à mettre au compte du passage au

⁷⁷ Récemment encore, en 2019, le ministère de l'Éducation nationale avait ouvert un concours de recrutement d'environ 750 instituteurs en mesure d'enseigner en langue arabe, en français et dans les deux langues. Consultable sur : <http://www.cnc.gov.mr/VisAvis.aspx?av=161AV0>

bilinguisme français-arabe en 1999. Le manque de maîtrise du français de nombreux enseignants a été relevé en 2008 par le ministère de l'Éducation suite à une enquête menée auprès d'instituteurs. Ces résultats l'ont conduit à mettre en place l'été suivant un programme de formation au français pour 2 000 d'entre eux, mais cette initiative pourrait demeurer insuffisante pour leur permettre d'assurer pleinement leur mission (OIF, 2010: 111)⁷⁸.

Mais les difficultés du système éducatif mauritanien sont multifactorielles. L'aspect le plus frappant encore, et qui pourrait compromettre les objectifs de la dernière réforme, à savoir la construction d'une nation unifiée autour de valeurs communes, est certainement la grande diversité des programmes d'enseignement d'un établissement à un autre, que ceux-ci soient publics ou privés. D'ailleurs du côté de l'enseignement privé, la réforme de 1999 n'est pas toujours respectée de façon stricte, malgré la volonté affichée par le ministère de l'Éducation nationale de la faire appliquer autant dans le public que dans le privé. L'enseignement préscolaire s'effectue par le biais des écoles coraniques (mahadras)⁷⁹ et des jardins d'enfants. En 2008, on dénombrait 27 jardins d'enfants publics contre 194 jardins d'enfants privés et 147 garderies communautaires. Ces dispositifs étant également marqués par de grandes disparités entre les milieux urbains et ruraux (RESEN-Mauritanie, 2010).

Il faut ajouter ici que les derniers statistiques du ministère de l'Éducation nationale (MEN) montrent que l'augmentation des effectifs de l'enseignement privé, dans les écoles primaires et dans le secondaire est considérable par rapport à celle de l'enseignement public, comme l'illustrent les données du tableau 12 ci-dessous sur la scolarisation dans le privé en 2017 (Étude, Partenariat mondial pour l'Éducation, 2018 : 38-39)⁸⁰.

⁷⁸ OIF, 2010, *Une langue pour apprendre : Actualité de l'enseignement du et en français dans le monde*, p. 111. Consultable sur : <https://pt.scribd.com/document/388116315/Une-Langue-Pour-Apprendre>.

⁸⁰ Partenariat mondial pour l'éducation(PME), 2018, op.cit., p.38-39. Consultable sur : www.globalpartnership.org/sites/default/files/2018-12-evaluation.

Tableau 12 : Nombre d'écoles, d'enseignants et d'élèves pour chaque cycle d'études en 2017

Nombre total d'écoles, d'enseignants et d'élèves inscrits	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire
836 836 enfants inscrits du primaire au deuxième cycle du secondaire dans les écoles publiques et privées (50 % sont des filles)	627 710 (51 % sont des filles)	147 651 (49 % sont des filles)	61 475 (48 % sont des filles)
150 630 enfants inscrits dans des écoles privées (18 % de l'ensemble des enfants inscrits)	95 421 (15 % de l'ensemble des enfants au primaire)	50 190 (24 % de l'ensemble des enfants inscrits au premier et au second cycle du secondaire)	
4 839 écoles, tous cycles confondus (20 % sont des écoles privées)	4 271 (16 % sont des écoles privées)	568 (45 % sont des écoles privées)	
25 628 enseignants, tous cycles confondus (30 % enseignent dans des écoles privées)	16 964 (24 % dans des écoles privées)	8 664 (42 % dans des écoles privées)	

(Source : Partenariat mondial pour l'Éducation, 2018 :38)

Plusieurs enseignements peuvent être tirés de ce tableau ci-dessus dont, par exemple, l'évolution relativement intéressante du taux de scolarisation des filles tous cycles confondus. La place importante de l'enseignement informel (par le biais des mahadras)⁸¹, mais qui n'est pas toujours visible du fait qu'il est inclus dans les effectifs de l'enseignement privé formel. Mais les informations qui nous intéressent particulièrement ici, ce sont celles des effectifs scolarisés dans les établissements d'enseignement privés dans le pays sur la période 2016-2017. Nous allons ainsi dans le chapitre qui suit expliquer pourquoi en Mauritanie l'Enseignement privé connaît un tel bond depuis le début des années 2000 (cf. chapitre 3.7 et chapitre 3.7.1 ci-dessous).

⁸¹ À un niveau élémentaire, c'est un enseignement presque obligatoire en Mauritanie, tous les enfants avant ou pendant leur scolarité à l'école moderne fréquentent un mahdra, école où s'enseigne le coran, au pluriel mahâdir ou mahadras. Depuis 1990, les mahadras relèvent du ministère des affaires islamiques et de l'Enseignement originel (MAIEO).

3.7. Évolution de la scolarisation entre l'enseignement privé et l'enseignement public en 2016-2017

Les écoles en Mauritanie peuvent être des écoles publiques, des écoles privées ou des mahadras. En 2018, selon l'étude du partenariat mondial pour l'éducation, tous les établissements publics d'enseignement de base ou secondaire sont financés à par les fonds publics et sont considérés comme des écoles publiques, tandis que les écoles privées sont financées par des fonds privés. Environ 20 % des écoles sont privées (sans compter les mahadras), et elles rendent compte de leurs activités à la Direction de l'Enseignement privé du MEN. Sur l'ensemble des 60 866 élèves nouvellement admis dans les écoles primaires entre 2010 et 2014, 60 % ont été inscrits dans des écoles privées. Au cours de la même période, les effectifs des écoles primaires privées ont augmenté de 61 %, contre 5 % dans les écoles primaires publiques pour la même période (Étude, Partenariat mondial pour l'Éducation, 2018 : 7-8). Ces statistiques montrent la croissance significative du système privé depuis 2010 par rapport à l'enseignement primaire public.

Les mahadras sont principalement axées sur l'enseignement du Coran et de la langue arabe, mais certaines d'entre elles intègrent des éléments de l'éducation formelle, et de l'Enseignement technique et de la formation professionnelle même si leur programme n'est pas réglementé par le Gouvernement. La même étude publiée en 2018, faisait état de 9 170 mahadras dont les effectifs totalisaient 167 152 enfants (environ 30 % de filles). L'enquête révèle également que 46 % des enfants inscrits dans les mahadras étaient également inscrits dans le réseau éducatif formel, dans des écoles tant publiques que privées. Pour certains enfants, l'enseignement dispensé dans les mahadras remplace l'éducation formelle tandis que pour d'autres, il complète l'éducation formelle en fournissant une éducation religieuse. Enfin la majorité des élèves de l'école formelle en Mauritanie ont fréquenté une mahadra à un moment donné entre les âges de 6 et 14 ans (Source : Étude, Partenariat mondial pour l'Éducation, 2018).

3.8. Les raisons de l'évolution de la scolarisation dans l'Enseignement privé

L'augmentation des effectifs d'élèves qui fréquentent l'enseignement privé est, sans doute, liée aussi au volume horaire consacré au français. « Malgré l'arabisation accélérée des années 80 le français reste très présent dans l'école mauritanienne comme on peut le constater à travers plusieurs maisons privées transformées en salle d'enseignement du français » (Wane, 2004 :161). L'intérêt pour la langue française s'explique également par le fait que les Mauritaniens souhaitent, de façon générale, que leurs enfants soient scolarisés en langue française compte tenu de son statut sur l'échiquier international. Ensuite du fait des liens, historiques, le pays étant une ancienne colonie française, les Mauritaniens toutes communautés confondues, ont tendance à envoyer leurs enfants poursuivre leurs études en France ou dans certains pays de l'espace francophone. C'est pour cette raison que les familles disposant de revenus moyens ou importants mettent très souvent leurs enfants dans des établissements privés où les enseignements se font en langue française avec des programmes qui s'appuient sur des manuels du système scolaire français. « Le changement de statut (après la réforme de 1999) n'a donc pas une incidence décisive sur le français qui reste encore assez présent puisqu'il est toujours le véhicule des connaissances pour une bonne partie des Mauritaniens et demeure toujours une clef de réussite sociale » (Dia, 2014 :67)⁸². Les candidatures et l'augmentation des demandes pour les certifications DELF/DALF dans les alliances franco-mauritaniennes après la réforme LMD, et notamment, à partir de 2014, est également révélateur de la place du français en Mauritanie (cf. liste candidats, p.93).

En revanche, les Mauritaniens ont tiré parti de l'expérience de la situation des bacheliers arabophones qui rencontraient des difficultés à poursuivre leurs études dans des universités francophones à l'étranger car l'Université de Nouakchott n'offrait pas encore de formation de troisième cycles à ses étudiants, jusqu'en 2006, au moment de la réforme LMD. Ceux-ci devaient poursuivre leurs études à l'étranger, alors qu'un niveau faible en français réduisait leur chance d'être admis dans ces universités étrangères. À cela s'ajoute le fait que :

⁸² Dia, A., 2014, « Le français en Mauritanie », Revue électronique internationale de Sciences du langage, Sudlangues, n°21, Dakar, Sénégal, p.67.
Consultable sur : www.sudlangues.sn/IMG/pdf/Le_franApais_en_Mauritanie_RTN.

Les titulaires d'un diplôme en français s'insèrent plus facilement dans le marché de l'emploi. On remarque que la plupart des diplômés arabisants se mettent au français une fois recrutés dans les administrations centrales et particulièrement dans les institutions financières (Wane, 2004 :160).

L'engouement pour l'enseignement privé s'expliquerait, enfin, par le fait que l'enseignement public en Mauritanie est en train de perdre en crédibilité aux yeux de beaucoup de Mauritaniens, surtout depuis que le français est redevenu langue d'enseignement. « La Mauritanie connaît également une explosion du secteur privé en réaction à la dégradation son système éducatif public » (OIF, 2010:114). Pendant plusieurs décennies, le rapport enseignement public/privé était disproportionné du fait que le système public accueillait le plus grand nombre des effectifs scolarisés. En revanche, cette situation a complètement changé depuis le début des années 2000 dans la mesure où :

La part des élèves qui fréquentent les écoles privées prend de plus en plus d'importance en Mauritanie. On note depuis 2005 une progression régulière des effectifs de cet ordre d'enseignement. Ces performances sont, dans une certaine mesure, imputables aux efforts consentis dans le cadre du PNDSE » (RESEN-Mauritanie, 2010 :21).

Nous venons de montrer différents enjeux politiques et éducatifs autour de l'arabe et du français, les deux langues d'enseignement en Mauritanie. Avant de clore ce chapitre 3, nous allons présenter brièvement les accords de coopérations scientifiques et culturelles entre la Mauritanie, la France et le monde arabe. Ce passage permet de montrer, par la suite, si la politique d'arabisation menée en Mauritanie depuis plusieurs décennies se justifie eu égard aux échanges économiques, culturels et éducatifs qu'elle a pu développer avec ces différents États.

3.9. Place politico-étatique de la francophonie en Mauritanie : rôle du projet d'Appui à la Modernisation et à la Professionnalisation de l'UNA (AMPRUN)

L'intervention de la France en Mauritanie est multifactorielle, surtout dans le domaine de l'enseignement du français et de la formation, même si ses actions ont tendance à s'amoinrir ces dernières années (surtout à partir de 2011 notamment) compte tenu certainement du contexte mondial et des contraintes budgétaires (Questions de base Sénat France, 2011)⁸³. La

⁸³ Questions de base, Site Sénat-France, « Pratique de la langue française en Mauritanie », Législature, n°13. Consultable sur : « <https://www.senat.fr/questions/base/2011/qSEQ110217407.html> »

coopération française et les échanges avec les établissements d'enseignement français se sont concrétisés à travers divers instruments. D'abord, avec le projet Fonds de Solidarité Prioritaire (FSP)-AMPRUN (Appui à la Modernisation et à la Professionnalisation de l'Université de Nouakchott) qui avait été mis en place en 2008. Le projet AMPRUN avait été l'une des contributions fondamentales de l'appui français à l'enseignement supérieur mauritanien piloté par le Service de coopération et d'action culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France. Ce projet était financé à hauteur de 1 067 000 € sur quatre ans (AFD, 2009, p.9). Son objectif général était de promouvoir l'insertion de l'Université de Nouakchott dans son environnement économique et social en contribuant à la modernisation de ses structures et de ses pratiques, en l'accompagnant dans le développement et la professionnalisation de ses formations. Il se déclinait en quatre composantes opérationnelles dont les objectifs sont donnés ci-dessous :

Appui de la France à l'Université mauritanienne : quels apports pour le projet AMPRUN ?	
Composantes	Objectifs spécifiques
Composante 1 Appui institutionnel	Moderniser la gestion des établissements, notamment par la décentralisation et la formation Mettre en place des organes administratifs, pédagogiques et scientifiques
Composante 2 Appui au français	Renforcer les capacités en formation du CREL Améliorer le niveau linguistique des étudiants, des professeurs arabisants et publics extérieurs Insérer le CREL dans un réseau d'établissements francophones
Composante 3 Renforcement des capacités	Renforcer les capacités pédagogiques Améliorer le potentiel de recherche
Composante 4 Appui à la professionnalisation	Renforcer la professionnalisation à la faculté des sciences et techniques Étendre la professionnalisation aux autres facultés Resserrer les liens avec le secteur économique

(Source : https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Fiche_Curie_Mauritanie.pdf)⁸⁴

Au-delà du projet AMPRUN, l'appui de la France à la Mauritanie dans le domaine de l'enseignement s'est redéployé à partir de 2012 à travers le projet AFRAM. Ce projet continue de nos jours à appuyer l'enseignement du français en Mauritanie avec l'apport des grands

⁸⁴ AFD, 2009, op. cit., p. 9.

formateurs⁸⁵. Il disposait d'un budget de 70 000⁸⁶ mille euros financé par la coopération française et autres ressources financières allouées par l'Université de Nouakchott. Ce projet, fort de ses moyens financiers et humains, et grâce également à son expertise en terme d'ingénierie pédagogique (coordinateurs/coordinatrices pédagogiques, assistants en langue française) fait travailler conjointement depuis 2012 des enseignants et chercheurs mauritaniens, à travers le Groupe de Recherches en Linguistique et en Didactique (GLIDA) et le Groupe de Recherches en Littératures Africaines (GRELAF). Cette collaboration vise à améliorer la qualité de l'enseignement des langues en Mauritanie et particulièrement du et en français.

Du point de vue de la recherche, des évolutions importantes ont été observées à partir de 2009 avec l'adoption de la réforme LMD. Le décret d'application sur la recherche scientifique voté en Avril 2009 a contribué à la reconnaissance et à la valorisation de la recherche universitaire. Aujourd'hui, l'Université de Nouakchott compte quatre laboratoires et 51 Unités de recherches (cf. tableau 16, p. 86). D'autre part, en appui à cette nouvelle politique, les enseignants-chercheurs du supérieur bénéficient de bourses d'alternance pour préparer leurs habilitations. En 2009, environ vingt-six enseignants-chercheurs étaient en préparation pour soutenir leur habilitation à diriger des recherches (HDR) en France, au Sénégal, entre autres (AFD, 2009)⁸⁷. La typologie des thèses que nous avons réalisée au début de notre recherche (cf. annexe 12, p.350), montre aussi, dans le domaine des sciences du langage, de la didactique du français et des langues, le nombre relativement considérable de Mauritaniens qui ont soit intégralement préparé et soutenu leurs thèses en France, soit en cotutelle avec d'autres universités, ou une poursuite d'études en France après avoir obtenu un diplôme de niveau master dans d'autres universités (dans le Maghreb arabe ou autres pays francophones).

⁸⁵ Les grands formateurs réunis des enseignants issus de différents départements de la FLSH de l'Université de Nouakchott (enseignants du CREL, enseignants du département d'études arabes, de l'ENS et du département de français)

⁸⁶ Ce montant a été avancé par la représentante du SCAC en 2017 au moment de la cérémonie d'ouverture du Colloque international qui s'est tenu à l'Université de Nouakchott les 12-13 Avril 2017, en marge de notre premier travail de terrain en Mauritanie.

⁸⁷ Ces bourses de mobilité dans le cadre de l'appui à la recherche de chercheurs mauritaniens sont régulières. En 2019 par exemple, l'Université de Nouakchott a bénéficié d'un financement de la France d'un montant de 234.000 Euros pour le projet de création d'un laboratoire de recherche pluridisciplinaire « Environnement, santé et société » : <https://mr.ambafrance.org/Signature-d-une-convention-de-financement-pour-l-Universite-Al-Aasriya-de>

À propos des accords interuniversitaires (AIU), l'Université de Nouakchott entretient des échanges avec plusieurs établissements d'enseignement supérieur français : (Angers, Evry, le Havre, Limoge, Marseille III, Nice Sophia Antipolis, Paris IV, Paris VI, Orléans, Tours, etc. et l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD). L'action de l'OIF en Mauritanie, quant à elle, en matière de diffusion, de promotion de la langue française, de la diversité culturelle et linguistique, reste assez marginale. Cette situation est certainement liée au positionnement politique changeant de la Mauritanie vis-à-vis de la francophonie. Depuis plusieurs années, la Mauritanie ne participe aux assises des pays francophones qu'en tant qu'observateur. Le pays avait choisi de se retirer de la zone franc en 1970 puis de la Communauté des États d'Afrique de l'Ouest (CDEAO) en décembre 1999 pour rejoindre l'Union du Maghreb Arabe (l'UMA), en dépit de sa position géographique stratégique entre le monde arabophone et une zone d'influence francophone (Taine-Cheikh, 2004). En revanche, il bénéficie de temps en temps de l'expertise de l'AUF, bureau Afrique de l'Ouest (BAO), pour la formation des enseignants de français du CREL à l'utilisation des outils numériques dans l'enseignement, délivrée à l'Université en 2015⁸⁸.

3.10. Place sociopolitique de l'arabophonie en Mauritanie : la langue arabe, une prééminence retrouvée ?

Nous avons vu dans les passages précédents les réformes et les raisons d'ordre politiques et idéologiques qui ont finalement conduit la Mauritanie à faire de la langue arabe l'unique langue officielle et langue de scolarisation depuis avril 1999. En revanche si la langue officielle est l'arabe, le français a toujours constitué une langue importante et largement utilisée comme langue d'usage et de travail. Cela n'a pas empêché la poursuite de la politique d'arabisation en Mauritanie. Cette politique d'arabisation constitue à cet effet l'élément le plus visible de son attachement et de sa relation avec le monde arabe comme le décrivait C. Taine-Cheikh :

En quarante ans, l'image de la Mauritanie s'est profondément modifiée : son centre de gravité s'est lentement éloigné de l'Afrique noire occidentale francophone. L'annonce, en décembre 1999, de sa sortie de la Communauté des États de l'Afrique de l'Ouest (CDEAO) n'est qu'un autre signe visible de cette évolution, après sa sortie de la zone franc et de l'ensemble des pays francophones dans les années 1970. Malgré la présence d'importantes minorités Négro-africaines, la Mauritanie ne cesse de se rapprocher du

⁸⁸ Formation qui avait eu lieu au Campus Numérique de l'Université de Nouakchott, en Mauritanie. Consultable dans : Rapport d'activité Agence Universitaire de la francophonie, Bureau Afrique de l'Ouest, 2015. Consultable sur : <https://www.auf.org/wp-content/uploads/2017/04/RA-2015.pdf>

Maghreb et consolide ses liens organisationnels avec ses voisins arabophones au fur et à mesure que se distendent ceux avec ses voisins du sud et de l'est. La politique linguistique du pays depuis son indépendance reflète parfaitement cette évolution et constitue même un instrument majeur de sa politique générale. Actuellement, on retrouve, dans les places respectives accordées à l'arabe (langue officielle sur laquelle se fonde l'identité nationale) et au français (langue étrangère d'ouverture – dont la primauté est de plus en plus menacée par l'anglais), à la fois ce que souhaitait la majorité maure dès les années 1960 et ce qui constitue la situation dominante dans les pays maghrébins (Taine-Cheikh, 2004:19).

Pourtant, le système éducatif et pédagogique mauritanien actuel est au carrefour d'influences multiples : d'abord très voisin et influencé par le modèle pédagogique français (les manuels utilisés, formation en partie des formateurs et enseignants-chercheurs mauritaniens en France, le poids de l'histoire, la colonisation notamment), mais également du monde arabe car les enseignants mauritaniens sont aussi formés dans des pays du Maghreb arabe (Tunisie, Maroc, Algérie), parfois du Moyen-Orient (en Syrie, en Arabie-Saoudite). Les enseignants de l'ESP, tout comme ceux de l'ENS que nous avons interrogés lors des entretiens semi-directifs ont été formés en Mauritanie, puis ont pu poursuivre, pour certains d'entre eux, leur cursus dans le Maghreb et terminé parfois leurs études en France où ailleurs dans le monde (cf. tableaux 27 et 28 profil socioprofessionnel des enseignants, p.140-141).

D'autre part, le fait que la Mauritanie soit un pays de trait-union entre le Maghreb arabe et les pays d'Afrique subsaharienne francophones est une richesse importante sur le plan socio-économique et culturel. Cette situation peut constituer ainsi un atout important, si elle est valorisée, grâce à la coexistence de modèles didactiques et de cultures d'enseignement différents dans le système éducatif mauritanien. Au CREL, par exemple, on trouve des enseignants qui ont comme formation de base l'arabe et qui interviennent dans les cours en français. Ces derniers ont participé à l'élaboration des manuels de FLE que nous avons indiqués dans le tableau 32. Le responsable du module langue et communication en arabe (LCA) est spécialisé en critique littéraire arabe mais enseigne le français dans les cours de renforcement linguistique l'Université au département d'études arabes où il est enseignant permanent (cf. *infra*, p.289). Ce sont donc des échanges pédagogiques de cette nature qui peuvent contribuer à un enseignement plus efficient des langues secondes en Mauritanie. C'est ainsi que Miled soulignait en (2005) que :

Cette collaboration favorise indirectement un transfert méthodologique vers une langue, en l'occurrence l'arabe, dont la didactique n'est pas suffisamment développée par rapport

à celle des langues étrangères présentes dans le même contexte arabophone (Miled 2005 :45).

Si donc l'État mauritanien a toujours fait en sorte que le pays puisse se rapprocher davantage du monde arabe, a contrario et concrètement, la Mauritanie entretient des échanges, bilatéraux économiques et culturels très importants avec les pays francophones, ceux de l'Afrique de l'Ouest notamment⁸⁹.

Le dernier Rapport de l'AFD portant sur l'Aide Publique au Développement (APD) dans les pays du G5 Sahel montre que la France se classe au troisième rang après les Pays-Bas et le Canada sur la période 2005-2015, et au deuxième rang de bailleur ayant apporté une contribution significative avec l'UNICEF en Mauritanie et dans les pays du G5 Sahel sur la période 2010-2014 (AFD, Rapport d'évaluation, 2018)⁹⁰.

Les données de 2017 de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) montrent les pays dans lesquels les étudiants mauritaniens sont les plus présents en vue d'y poursuivre leurs études :

⁸⁹ Cela a conduit l'État mauritanien à revoir sa position politique car il a signé en mai 2017 des accords bilatéraux de libre circulation de personnes et des biens avec certains pays de la CEDEAO (principalement l'exemption de visa) : la Côte d'Ivoire, la Guinée, le Mali, le Niger, le Sénégal. Le même type d'accord a été également signé d'autre part entre la Mauritanie, le Burkina Faso et le Tchad dans le cadre du G-5 Sahel. Consultable sur : « <https://www.ecowas.int/communique-final-accord-dassociation-entre-la-cedeao-et-la-republique-islamique-de-mauritanie/?lang=fr> »

⁹⁰ AFD, 2018, op.cit., p.76

Destinations des étudiants originaires de Mauritanie				
Pays d'accueil	2012	2017	% du total 2017	Évolution 2012-2017
1 Arabie saoudite	457	1 023	22,4%	+124%
2 France	1 362	1 010	22,1%	-26%
3 Maroc	552**	883	19,3%	+60%
4 Tunisie	374**	610	13,4%	+63%
5 Sénégal	ND	227	5,0%	-
6 Turquie	6	168	3,7%	+2 700%
7 Etats-Unis	59	108	2,4%	+83%
8 Emirats arabes unis	32	98	2,1%	+206%
9 Qatar	57	73	1,6%	+28%
10 Allemagne	83**	67	1,5%	-19%
TOTAL	3 723*	4 567	100%	+23%

**Estimation. **2013. ND : non disponible.*

Source : Institut Statistique de l'UNESCO ; Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, Sous-Direction des Systèmes d'information, des études statistiques, Ministère de l'Intérieur, 2019⁹¹

La source documentaire de cette fiche statistique Mauritanie n'est pas accompagnée de commentaires sur les données chiffrées. On peut toutefois grosso modo y voir que l'Arabie-Saoudite est le pays qui a le plus accueilli d'étudiants mauritaniens en 2017, suivi de la France et du Maroc. La répartition des étudiants par discipline et niveau dans ces pays nous aurait permis de déterminer une typologie des études poursuivies. Il est néanmoins très peu probable que ces étudiants y suivent des études dans le domaine des sciences du langage ou de la didactique des langues (en Arabie-Saoudite notamment). En 1998 par exemple dans le cadre d'une coopération universitaire, le CREL comptait trois assistants techniques marocains en appui à l'équipe pédagogique sur place pour préparer et renforcer le niveau en français des étudiants mauritaniens désireux de poursuivre leurs études au Maroc. Les accords passés avec les Universités Cheikh Anta Diop de Dakar et Gaston Berger de Saint-Louis permettent également des échanges d'enseignants, la poursuite d'études (surtout au niveau du 3ème cycle) et de missions d'enseignement (AFD, 2009 :10).

⁹¹ Consultable sur : Mauritanie 2018-2019 (campusfrance.org)

Les échanges du point de vue culturel entre la Mauritanie et le monde arabe paraissent modestes, comparés à ceux de la France et des autres pays francophones. La coopération culturelle entre les établissements d'enseignement supérieur mauritaniens et maghrébins a d'ailleurs beaucoup diminué depuis 2016, avec la création d'instituts et d'écoles supérieures en Mauritanie. Nous avons déjà montré précédemment les efforts consentis dans ce sens par l'État mauritanien avec la création de plusieurs établissements d'enseignement supérieurs en Mauritanie. C'est finalement dans des domaines pointus, mais de moins en moins, que les Mauritaniens partent se recycler à l'étranger.

Le renforcement des capacités d'accueil du CREL pour les formations linguistiques sur place pour mieux accompagner les étudiants avant et pendant leur cursus universitaire au niveau national est de même un point positif parmi les réformes apportées. Auparavant les étudiants mauritaniens boursiers à l'étranger, suivaient des cours de remédiation linguistique, l'année de langue dans le pays d'accueil, au Centre de linguistique appliquée de Dakar (CLAD) au Sénégal, au Maroc ou en Tunisie, payés par le MESRS avant qu'ils s'inscrivent en cursus normal de troisième cycle. En revanche les établissements d'enseignement supérieur mauritaniens, font souvent appel à des enseignants et chercheurs étrangers. C'est le cas de l'ESP qui emploie depuis 2017 quatre enseignants expatriés (trois Tunisiens et un Français) comme responsables des départements de Génie Mécanique, Électronique-électrotechnique-Automatique, Informatique-Réseau Télécom, Génie Informatique, Automatique et Génie Industriel (Rapport ESP, 2017) et dans d'autres établissements d'enseignement supérieur, comme à la Faculté de médecine (FM). C'est donc dans des domaines pointus que la Mauritanie fait encore appel à ses partenaires du monde arabe.

Si l'on compare les subventions apportées par la France, à la Mauritanie, à travers le projet AMPRUN dont le budget était de 1 067 000 € entre 2008-2011 et de 70. 000 euros en 2012, on peut s'apercevoir que du point de vue financier, la France a nettement diminué ses subventions. Toujours est-il que l'appui de la France à la Mauritanie, les échanges culturels entre les établissements et d'instituts d'enseignement supérieur français et mauritaniens, avec ceux des autres pays francophones permet ainsi d'apprécier nettement que ces échanges ne sont pas à poids égal avec ceux des pays du monde arabe. La France dispose d'un réseau particulièrement important constitué de multiples structures (Institut français, SCAC, lycée

français, Alliances françaises, projet AFRAM) sur lesquelles, elle s'appuiera pour maintenir son influence dans le pays. Les échanges de la Mauritanie avec le monde arabe continueront à se développer sur plusieurs plans (économique, commercial, diplomatique et culturel) mais les réformes apportées récemment au sein de l'enseignement supérieur mauritanien, surtout entre 2009-2016 (Réforme LMD, création d'une faculté de médecine, de l'ESP et de plusieurs autres instituts d'enseignement supérieurs), réduiront forcément le départ et la poursuite d'études supérieures d'étudiants mauritaniens dans ces pays, de même que dans les autres pays francophones, c'est le souhait d'ailleurs des autorités publiques et du MESRS. Les enseignants-chercheurs mauritaniens continueront certainement à mener leurs recherches en codirection/cotutelle avec des universités étrangères du fait que la recherche doctorale est encore en consolidation en Mauritanie.

Conclusion du chapitre 3

Afin de comprendre l'état actuel du système éducatif mauritanien, nous avons proposé une analyse diachronique de la situation en faisant appel à des éléments historiques. L'analyse diachronique a permis de montrer que plus de vingt-ans après la réforme de 1999, le système éducatif a aujourd'hui besoin d'enseignants bilingues capables d'utiliser les deux langues. Tous les élèves du primaire ont aussi suivi l'enseignement arabe (langue de culture) et français (langue scientifique). Toutefois, les enseignants déplorent le niveau linguistique des élèves, tant en arabe qu'en français. Ce constat sur la faiblesse des résultats nous a été signalé lors de nos différentes enquêtes en Mauritanie (entre 2017 et 2019), et plusieurs facteurs peuvent en être à l'origine. En premier lieu, la scolarisation massive de ces dernières années a entraîné un énorme besoin d'enseignants et les établissements de formation initiale, l'ENI et l'ENS ne pouvaient accroître démesurément leur capacité d'accueil. De nouveaux enseignants avaient alors été recrutés en 1999, dans l'urgence. Certains étudiants de niveau licence ou maîtrise avaient été sollicités directement à l'Université Al-Aasriya de Nouakchott, même si leurs disciplines étaient différentes de leurs futurs enseignements. Des formations accélérées leur avaient permis de rejoindre des établissements scolaires le plus rapidement possible. Certaines formations accélérées avaient même été réduites au minimum. Avec une formation initiale si brève, il n'est alors pas étonnant d'observer sur le terrain que nombre d'enseignants ne maîtrisent pas leur langue d'enseignement ou ne connaissent pas le contenu de leur enseignement. Car il y a non seulement une réforme des langues d'enseignement, mais également des contenus et pédagogies d'enseignement qui sont en balance. L'échec du système de l'enseignement public a favorisé l'émergence et la promotion de l'enseignement privé, incitant les parents de tous les profils socio-économiques à aller vers un enseignement plus attrayant.

L'analyse historique, a montré que la question de l'identité, autour notamment de la langue arabe, a eu comme conséquence une politique d'arabisation progressive, réduisant la place du français dans le système éducatif, et empêchant dans le même temps la mise en œuvre d'une politique linguistique et éducative réelle vis-à-vis des langues nationales. Elle nous a aussi permis de montrer que la langue officielle, l'arabe, ne fait pas l'unanimité auprès de tous les citoyens mauritaniens. La communauté arabo-berbère y est favorable, par contre les autres, communautés qui ont des langues maternelles différentes de l'arabe ne sont pas toujours d'accord sur le choix de cette langue comme langue officielle et langue d'enseignement. Cette

tension autour du choix des langues se traduit sur le terrain par une démotivation pour leur apprentissage (les arabo-berbères optant pour l'arabe/les autres communautés pour le français). La Mauritanie est finalement passée de deux langues à une langue de scolarisation après avoir fonctionné pendant près de vingt ans avec deux filières d'enseignement, l'une accueillant majoritairement des arabophones et l'autre des francophones.

Concernant enfin la coopération économique et culturelle, comme nous venons de le montrer, entre le monde arabe, la France et les autres pays de l'espace francophone, la Mauritanie aura certainement intérêt à la préserver durablement et à consolider ses rapports avec l'ensemble de ses partenaires. L'intervention ponctuelle d'enseignants étrangers (Tunisiens et Marocains à l'ESP, par exemple), et la poursuite d'études d'étudiants mauritaniens dans ces pays en sont des preuves. La place de la France et de la langue française restera importante en Mauritanie, du fait des relations historiques, linguistiques et culturelles qui les lient.

Après avoir vu, au chapitre 3, les enjeux des réformes du système d'enseignement en Mauritanie de 1967 à 1999, nous allons maintenant nous occuper dans le chapitre 4 de montrer les conséquences de ces différents changements et leurs répercussions dans le système éducatif dans son ensemble et dans la scolarité des élèves mauritaniens. La situation de l'enseignement supérieur y est dans le même temps présentée et analysée.

CHAPITRE 4

Un système éducatif à bout de souffle : entre inquiétude et perspective ?

Les politiques éducatives menées au cours des vingt dernières années, en prenant l'exemple de certains pays subsahariens, montrent le retard de la Mauritanie, en matière d'enseignement des langues secondes. Les résultats sont encore inquiétants, plus de vingt-ans après la réforme de 1999 dont les objectifs avaient été de rehausser les niveaux des élèves du primaire et du secondaire dans les matières scientifiques. Le rapport d'État sur le système éducatif national (RESEN-Mauritanie, 2003-2004), établi quatre ans seulement après la réforme, sur des élèves du primaire de niveaux 2^{ème} et 5^{ème} en comparaison avec des pays de la sous-région, montre que les acquisitions des élèves mauritaniens sont nettement plus faibles. Les difficultés concernent aussi bien les matières enseignées en français (Maths, Sciences naturelles, Physique chimie) qu'en langue française (RESEN-Mauritanie, 2003-2004, cité dans RESEN-Mauritanie, 2006). Le rapport d'État attribuait cet échec relatif à la formation initiale des enseignants du primaire et recommandait qu'ils ne soient recrutés pour la formation à l'École normale des instituteurs (ENI) que des titulaires du baccalauréat. Le tableau 13 ci-dessous présente quelques éléments du niveau d'apprentissage des élèves mauritaniens par rapport à ceux de certains pays subsahariens.

Tableau 13 : Les scores moyens d'acquisitions des élèves mauritaniens de l'enseignement primaire dans une perspective de comparaison internationale (RESEN-Mauritanie, 2003-2004)

Années d'études et discipline		2 ^{ème} année-Maths		5 ^{ème} année-Maths		5 ^{ème} année-Français	
Année	Pays	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
1995-1996	Burkina Faso	52,6	24,1	46,1	15,6	44,0	15,7
1995-1996	Cameroun	59,5	22,1	50,0	16,8	55,1	18,0
1995-1996	Côte-d'Ivoire	44,4	19,2	40,5	14,1	50,0	15,7
1995-1996	Sénégal	45,4	23,1	37,6	16,8	34,9	16,9
1997-1998	Madagascar	66,2	21,5	58,3	16,8	42,3	15,7
2003-2004	Mauritanie	32,0	23,4	22,8	15,9	20,9	13,3
2003-2004	Tchad	41,1	25,6	32,6	14,9	28,8	15,3

(Source : RESEN-Mauritanie, 2006)⁹²

⁹² PASEC, 2006, *La qualité de l'éducation en Mauritanie. Quelles ressources pour quels résultats*, Programme d'analyse des systèmes éducatif de la CONFEMEN(PASEC), OIF- CONFEMEN, Dakar, p.82. Consultable sur : <http://documents.worldbank.org/curated/en/813861468279338356/pdf/592390RESEN0Mauritanie02006.pdf>

Les données contenues dans ce tableau 13 sont, certes, anciennes mais elles ont été réutilisées dans le dernier Rapport d'État du système éducatif national de 2010 (RESEN-Mauritanie, 2010) et dans le RESEN-Mauritanie, 2006. Nous les avons reprises ici pour montrer les constats faits sur le terrain en Mauritanie, au niveau de l'enseignement primaire, et les difficultés qui ont été observées quatre ans après la réforme de 1999. L'étude avait été conduite par le Programme national d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC-Mauritanie, 2003-2004) avec l'appui et l'assistance technique de l'équipe de la Conférence des Ministres de l'Éducation des Etats d'expression française (CONFEMEN), à la demande du Ministre de l'Éducation Nationale mauritanien. Elle visait à comparer les acquisitions scolaires des élèves de 2^{ème} et 5^{ème} année du primaire, mesurées sur un échantillon représentatif de plus de 1500 élèves pour chaque niveau, avec celles des autres pays ayant bénéficié d'évaluations du même type. Cette étude permet toutefois de montrer l'importance d'intégrer les langues maternelles, langues mauritaniennes dès les premières années de la scolarisation, parce qu'elles peuvent permettre une meilleure acquisition et consolidation des apprentissages scolaires comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 2 (cf. Chapitre 2, p.44).

Ce tableau 13 montre ainsi que même le Tchad, un pays ayant un niveau de développement voisin à la Mauritanie, présentait de meilleurs scores en 2004. L'avènement d'un enseignement bilingue implique d'abord la formation d'enseignants bilingues préalablement à la mise en place d'une pédagogie adaptée au contexte multilingue mauritanien. Or, comme nous l'avons précisé précédemment, la réforme de 1999 n'avait pas été planifiée dans les temps. D'où les nombreux dysfonctionnements et manquements constatés sur le terrain (disponibilité en matériels pédagogiques, formation des enseignants dans les deux langues, disponibilité et distribution des ressources de façon équitable dans tout le pays...). Outre les difficultés liées à la disponibilité des ressources, les différents rapports (RESEN-Mauritanie, 2006, 2010...) soulignent aussi que les principaux problèmes en matière d'acquisition scolaire des élèves mauritaniens, au même titre que ceux de certains pays d'Afrique subsaharienne, se situent également dans l'application effective des programmes scolaires officiels dans les salles de classes et dans leur contenu. Le rapport du ministère de l'Éducation nationale (MEN) et de l'Agence Française de Développement (AFD) de 2012⁹³ quant à lui, dans ses deux parties,

⁹³ Ministère de l'Éducation nationale, Agence française de Développement, 2012, *Appui à l'élaboration et à l'opérationnalisation d'une stratégie rénovée de mise en œuvre du bilinguisme*, Rapport n° 2, 50 p. Consultable sur : www.education.gov.mr/IMG/pdf/strategiedubilinguisme.

dresse aussi le même constat négatif et formule un ensemble de propositions pour que la Mauritanie parvienne à mettre sur pied un système scolaire bilingue plus efficient.

En effet, parmi les problèmes posés dans ce rapport, il y a la situation de la formation continue des enseignants du primaire, du secondaire et des formateurs à l'ENS qui est en effet très faiblement soutenue en Mauritanie. Les importants changements intervenus dans le système éducatif ces dernières années (depuis la réforme 1999 notamment), avec les nouvelles fonctions attribuées aux deux langues d'enseignement (l'arabe et le français) comme nous l'avons vu précédemment, ainsi que la part importante du numérique dans la formation des enseignants, sont autant de facteurs qui devraient pourtant inciter à reconsidérer l'actuel dispositif de formation professionnelle des enseignants et des formateurs. Nous verrons d'ailleurs, plus loin dans notre travail, la place et l'usage des outils multimédias pourtant essentiels, mais qui ne sont encore que très peu prises en compte, par exemple, dans le programme de formation des élèves-professeurs des disciplines scientifiques à l'ENS. Les élèves-professeurs nous ont fait part de leurs opinions sur la question, en avril-mai 2019 lors de notre travail de terrain en Mauritanie (cf. graphe 6, p.167). Par conséquent, nous avons jugé nécessaire de présenter ici, dans le chapitre qui va suivre, le sujet de la formation continue et initiale des enseignants en Mauritanie, avant de revenir par la suite, sur la situation spécifique des enseignants et formateurs de l'ENS puis de l'ESP et des élèves-professeurs en formation à l'ENS (début de formation initiale, durée du stage pratique, volume horaire des stages pendant les deux années de formation, usage d'outils numériques, expérimentation, etc.). L'ensemble de ces questions seront ainsi explicitées dans les chapitres 6, chapitre 7 et le chapitre 8 de notre travail.

4.1. Quelle place pour la formation continue dans la formation initiale des enseignants du second degré ?

La formation des instituteurs du primaire (premier cycle) est assurée par l'unique École normale des instituteurs (ENI) et celle des enseignants du secondaire par l'ENS. Les enseignants n'ont cependant pas toujours à leur disposition le matériel et les supports didactiques nécessaires à la pratique de leur métier, et ils n'ont pas non plus la possibilité

d'avoir de l'appui pédagogique à travers de la formation continue. Puisqu'en Mauritanie la formation continue est peu pratiquée dans le système scolaire. Les enseignants qui bénéficient de la remise à niveau ou d'accompagnement pédagogique sont ceux qui passent le concours des élèves-professeurs du second degré en interne, souhaitant par exemple passer le grade de professeur du collège à celui du lycée, et qui reviennent à l'école normale supérieure (ENS) pour une durée de deux années de formation. Du côté des enseignants du primaire, une fois sortis de la formation de l'ENI, ils ne bénéficieront pas toujours de l'appui pédagogique. Et pourtant dans toutes les régions du pays, il existe une direction régionale de l'enseignement (DREN) où il serait possible d'organiser de l'appui et de l'encadrement pédagogique, de façon périodique, aux enseignants en fonction dans ces régions. Le dernier Rapport National sur le Développement Humain (RNDH) soulignait que certaines des difficultés auxquelles fait face le système éducatif au niveau de l'enseignement fondamental et secondaire, se situent dans le : « déficit en enseignants et l'insuffisance de la formation continue » de même que dans « l'insuffisance de travaux pratiques (utilisation de laboratoires) et des moyens pour l'encadrement et le suivi de proximité » (RNDH-Mauritanie, 2015: 66-67).

Les programmes de formation des enseignants ne semblent donc pas avoir beaucoup progressé depuis de nombreuses années en raison surtout d'absence de stratégie et de projet pédagogiques. Souhaitant réformer ces programmes, à la lumière des résultats attendus à l'échéance de la phase II du PNDSE en 2020, le ministère de l'Éducation nationale a fait appel à plusieurs partenaires. Ainsi l'Agence française de développement (AFD) en partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale (MEN) ont mené une étude " *Propositions pour une stratégie rénovée* " (MEN-AFD, 2012). Il ressort de cette étude des difficultés portant aussi bien sur le profil des élèves-maîtres en formation que sur celles des formateurs eux-mêmes. En effet, la question de la formation initiale et continue des enseignants, de leur niveau de compétence linguistique à l'entrée et à la sortie des écoles normales (ENS, ENI), de leur gestion et accompagnement du point de vue administratif (carrière, affectations, primes d'éloignement, primes de bilinguisme) se pose avec beaucoup d'acuité, et de façon urgente. Ce rapport insiste enfin sur la nécessité « d'améliorer les compétences linguistiques et pédagogiques des enseignants via leurs modalités de formation initiale et continue et de certification » (MEN-AFD, 2012: 5).

On voit bien par-là que c'est surtout au niveau de l'accompagnement pédagogique des formateurs et dans le renforcement de leurs compétences linguistiques, et en particulier en didactique du français ou en didactique de l'arabe que des efforts devront être consentis. Nous allons ainsi voir dans le chapitre 6 que certains formateurs en français de l'ENS estiment la formation continue comme un moyen nécessaire pour améliorer et adapter leurs pratiques. Ils sont en effet d'anciens maîtres des écoles, et donc pas des spécialistes en didactique des langues ni en didactique du français sur objectifs spécifiques.

D'autres études évaluatives réalisées précédemment (RESEN-Mauritanie, 2006, 2010) ; puis plus récemment dans le Rapport d'évaluation de l'AFD⁹⁴ (AFD, 2018) portent sur l'analyse des systèmes éducatifs des pays de la zone sahélienne dont la Mauritanie et montrent qu'effectivement le niveau initial des élèves-maîtres à leur entrée en formation et la qualité de la formation dispensée dans les écoles normales avaient aussi un impact considérable dans les acquisitions et la progression des élèves :

Les résultats de l'analyse effectuée par la cellule d'évaluation en 2005 sur l'impact de la durée de la formation initiale des ENI montrent que les élèves-maîtres n'avaient pas, pour la plupart, les connaissances minimales exigibles au recrutement. Ils révèlent également que la formation reçue à l'ENI n'a pas permis aux élèves d'acquérir ces connaissances. En effet, bien que les tests analysés aient été conçus sur la base des programmes du fondamental, la majorité de la population des enseignants a un score moyen inférieur à la moyenne requise (50/100), et plus particulièrement en mathématiques où plus de 70 % des élèves-maîtres se trouvent dans cette situation. A cela s'ajoute que le nombre d'élèves-maîtres ayant dépassé les 75 % de la note globale est très minime, particulièrement en arabe et en mathématiques. En regard des résultats obtenus par les élèves-maîtres, l'étude permet également de constater que le Bac semble le diplôme de recrutement le mieux indiqué (RESEN-Mauritanie, 2010: 73).

Les recommandations du ministère de l'Éducation et de l'AFD (2012) méritent d'être appliquées, d'autant plus que la situation de l'enseignement bilingue est loin d'être satisfaisante et efficiente, comme nous l'avons décrit auparavant (absence d'accompagnement pédagogique, enseignants ne maîtrisant pas les langues d'enseignement et leurs contenus, manque d'enseignants bilingues, difficultés d'édition et de distribution des manuels...), en cause aussi

⁹⁴ Agence Française de Développement, 2018, *Évaluation de l'action de la France pour l'éducation de base dans les pays du G5 Sahel, rapport final Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger, Tchad (2005-2015, n°73, Juillet, 2018, 134 p. Consultable sur : <https://www.afd.fr/fr/evaluation-de-laction-de-la-france-pour-leducation-de-base-dans-les-pays-du-g5-sahel>*

le niveau de recrutement des enseignants à leur entrée à l'ENI, mais également le profil des formateurs eux-mêmes. Mais en réalité, le problème se trouverait davantage, il nous semble, dans la répartition des matières scolaires entre les deux langues. L'enseignement des disciplines scientifiques comme les mathématiques et la physique-chimie en français et les disciplines dites culturelles comme les sciences humaines (l'histoire, la géographie, la philosophie) en arabe. Un tel système d'enseignement a montré ses limites car nous avons allors vu que l'arabe et le français ne sont toujours pas bien maîtrisés par les élèves pour diverses raisons (cf. *infra*, p.101). Nous avons également pu voir que l'entrée à l'université, dans le supérieur mauritanien en général, et en particulier dans les filières scientifiques, se fait avec plus de difficulté du fait que le français y est le principal médium d'enseignement.

Au-delà de la question de la formation initiale des enseignants et des compétences linguistiques qu'ils doivent désormais atteindre au terme de leur formation pour être titulaires dans la fonction publique enseignante, c'est la formation des formateurs et celle des enseignants sous toutes ses formes (courte ou longue, individuelle ou collective, en Mauritanie ou à l'étranger) et dans différents domaines (animation, élaboration de fiche pédagogique, pédagogie de l'oral, pédagogie en contexte multilingue, compétence interculturelle, évaluation continue et finale, gestion de classes hétérogènes...) qui doit être renforcée pour mieux les outiller.

Nous allons nous focaliser à présent dans le chapitre qui va suivre sur la place de la formation en didactique des langues vivantes et particulièrement des langues d'enseignement (l'arabe et le français) dans la formation initiale des enseignants, après avoir abordé la question de leur formation initiale et continue en Mauritanie.

4.2. Place de la didactique du et en français dans la formation initiale des enseignants

Le français reste une langue importante en Mauritanie, en dépit des différentes réformes linguistiques ayant finalement conduit à un système unifié où l'arabe est devenu la langue de scolarisation, et le français la langue d'enseignement. « Le français est de ce fait une matière scolaire de plein droit. Il est également la langue qui permet d'aborder les matières scientifiques. On apprend donc en français et on apprend d'autres disciplines en français » (Véronique,

2015 :7)⁹⁵. Ainsi, selon C.-Noyau, « le français a la fonction de " langue de travail", peu présent hors de l'école, mais très prisé pour l'accès aux métiers « modernes » (avantage des francisants sur les arabisants sur le marché du travail » (Noyau, 2017 : 176)⁹⁶.

S'agissant par contre de ce dernier point, à propos de l'accès à l'emploi, en lien avec la maîtrise de l'arabe ou du français, tout dépend en effet du secteur d'activité. La tendance n'est pas toujours la même selon que le secteur d'activité relève du privé ou du public comme l'ont bien démontré Wane (cf. *supra*, p.69) et Taine-Cheikh (cf. *supra*, p.38). Ce qui est certain, de notre point de vue, c'est que les conditions de recrutement, l'égalité de chance face à l'emploi dans plusieurs domaines en Mauritanie, ont toujours constitué un problème de taille dans les années 1980 puis au début des années 1990. La gestion de cette situation avait conduit l'État à établir des quotas entre arabisants et francisants dans tous les concours de la fonction publique.

En outre, nous avons vu dans la première partie de notre travail (Chap.2, p.38) la place du français et de l'arabe dans la société mauritanienne. L'utilisation de la grille d'analyse proposée par Robert Chaudenson a permis de montrer le *status* élevé du français (du point de vue institutionnel, administratif ou scolaire) alors que son corpus est beaucoup moins important dans la mesure où les interactions quotidiennes de base s'effectuent dans les langues mauritaniennes. Les demandes croissantes de candidats souhaitant passer leurs certifications DELF/DALF, dans les Alliances franco-mauritaniennes sont également autant de preuves qui justifient les enjeux autour de la langue française et du statut de "langue privilégiée" dont parlait C.-Taine-Cheikh dans les passages précédents.

Paradoxalement, ce statut de langue privilégiée n'empêche pas que le niveau en français des élèves et étudiants mauritaniens ne se soit pas amélioré. Son statut didactique comme langue d'enseignement, depuis la réforme éducative de 1999, semble avoir considérablement impacté le niveau de compétence communicative et langagière des étudiants lorsqu'ils entament leurs études à l'Université (Faculté des lettres, Faculté de médecine, Écoles normales supérieures,

⁹⁵ Véronique, G.-D., 2015, Pour une filière « Didactique du français pour la Mauritanie » à l'Université de Nouakchott, Rapport de Mission, 16-20 février 2015, Nouakchott-Mauritanie, op.cit., p.7

⁹⁶ Noyau, C., 2017, « L'entrée dans l'écrit : cas du bilinguisme arabe-français chez les élèves mauritaniens », in *Insaniyat, Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, n°77-78, Juillet-Décembre, 2017, p.176. Consultable sur : L'entrée dans l'écrit : cas du bilinguisme arabe-français chez les élèves mauritaniens (openedition.org)

Grandes écoles...). Une telle situation a conduit à un bon nombre d'établissements à instaurer tout au long de l'année universitaire des cours de remédiation en langue (français, arabe) ou d'avoir tout simplement un département dédié exclusivement à cet effet, comme c'est le cas ici à l'ENS et à l'ESP. Face à ces besoins, la question est de savoir désormais comment optimiser les ressources pour permettre une meilleure prise en charge de ces cours de remédiation linguistique ? Comment former des enseignants spécialisés en didactique des langues, du français et en didactique de l'arabe aussi ? Où ces enseignants pourront-ils être formés et par qui ?

Le CREL par exemple ne peut à lui seul répondre à la demande des différents établissements d'enseignement supérieur en termes de cours de renforcements linguistiques aux étudiants, enseignants et cadres des secteurs publics et privés. La photo suivante montre le seul Centre en charge des cours de langues vivantes à l'Université en Mauritanie⁹⁷.

Photo 1 : L'entrée du CREL (Avril, 2017)



(Source : Enquête préliminaire en Mauritanie, Mars-Avril 2017)

Le problème est par ailleurs beaucoup plus complexe que cela, lié certainement à des positionnements et décisions politiques au sein du MESRS, des différents départements de l'Université, et autres acteurs de l'Enseignement supérieur, qui retardent la mise en place de cette politique. Entre 2009 et 2015, le pays a essayé de créer une filière de didactique du français, sans jamais parvenir à la mettre en place. Pourtant la Mauritanie a intérêt à œuvrer pour une formation en didactique du français mais aussi en didactique dans différentes

⁹⁷ Rien qu'en 2008, le CREL a dispensé 30 820 heures à 3 060 personnes, dont 2 262 instituteurs et a vu une augmentation de 20% du nombre d'étudiants recevant une formation linguistique en français (2009 : 6). Consultable sur : https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Fiche_Curie_Mauritanie.pdf

disciplines à l'Université afin de couvrir les besoins dans ce domaine, non seulement pour l'heure actuelle, mais plus encore pour les années à venir. Ce sont l'ensemble de ces difficultés que nous traitons dans ce passage de notre travail.

Pour rappel, en 2012, le Rapport final du ministère de l'Éducation qualifiait la situation des enseignants et formateurs mauritaniens, comme suit :

[...] que ce soit en formation initiale ou continue, on constate en Mauritanie l'insuffisance de qualification des formateurs de formateurs dans la didactique des différentes disciplines. Cet état de fait, combiné à d'autres facteurs, se répercute négativement sur les performances des enseignants (instituteurs et professeurs) et par ricochet sur les acquisitions des connaissances des élèves (MEN-AFD, 2012 : 79).

À l'UNA, malgré l'ouverture d'écoles doctorales à partir de 2014, le nombre de masters professionnels reste encore relativement très faible à la FLSH. Le département des Lettres et de littératures françaises ou le département de linguistique et des langues nationales n'ont pas encore ouvert de formation en didactique du français. Aucun des deux départements ne propose donc, à ce jour, une formation ayant une orientation professionnelle en français langue seconde, ou en FLE. Or, c'est à ce niveau de la formation universitaire que les étudiants désirant cette spécialité devraient être formés dans ces domaines. Cela permettrait, par exemple, de pallier le manque d'enseignants et de formateurs dans les matières scientifiques dans l'enseignement secondaire mauritanien comme ce fut le cas au moment de la réforme de 1999, comme nous allons aussi l'expliquer plus loin au chapitre 6.

Il n'y a donc pas, comme nous le verrons dans le tableau 18 (cf. *infra*, p.92) un module de spécialisation orienté vers la didactique et l'enseignement du français à la FLSH, aussi bien au niveau du département de LLN qu'au département de LLF. Et pourtant des investissements sont consentis en aval (recrutement d'enseignants vacataires retraités, de professeurs de français du secondaire, etc.) pour assurer des cours de remise à niveau en langue française dans plusieurs établissements d'enseignement supérieurs. Une formation initiale en didactique des langues à l'Université dans le département de français et le département d'études arabe permettrait donc, à ceux qui souhaitent faire leur carrière dans l'enseignement des langues d'intégrer les écoles normales (ENS, ENI) avec des connaissances et savoir-faire dans la discipline de l'enseignement des langues. Ceci permettrait également d'optimiser les moyens et le temps consacrés à la reconversion des enseignants vacataires retraités (formations ou stages d'été en

Mauritanie, ou en France au profit des professeurs de français du CREL)⁹⁸. Nous allons voir à ce titre, au chapitre 6 que les formateurs qui interviennent dans l'enseignement des langues secondes en Mauritanie à l'ENS, comme à l'ESP, sont spécialisés dans différents domaines, certes en sciences du langage ou en littérature française, mais pas spécifiquement en didactique du français (cf. *infra*, tableau 27 et tableau 28, p.140-141). L'analyse du profil linguistique des élèves-professeurs de l'ENS a montré dans le même temps que certains d'entre eux avaient un niveau en français langue d'enseignement *infra* B1 (cf. tableau 24, p.138). On peut à partir de cet instant constater combien, il serait important dans les années à venir de régler durablement la question de façon générale, de la formation des enseignants en arabe langue de scolarisation, en français d'enseignement, dans l'enseignement mauritanien des langues vivantes.

Selon les recommandations du rapport (MEN-AFD : 2012), et c'est cette remarque que nous faisons lorsque nous sommes sur le terrain, une réelle demande existe pour des formateurs compétents en didactique du français langue seconde. L'ENS n'a que trois formateurs en français pour l'ensemble des élèves-professeurs des filières scientifiques. Il s'agit de formateurs issus de l'enseignement secondaire, d'anciens instituteurs ou inspecteurs de l'éducation, à la retraite depuis plusieurs années, recrutés comme contractuels. Le rapport d'expertise rendu par G-D. Véronique en 2015 pour la relance de la filière FLE à l'UNA avait identifié des besoins de formateurs en langue française dans plusieurs structures. Le rapport avait conclu que le secondaire mauritanien avait besoin de formateurs de français compétents, comme il avait besoin d'enseignants susceptibles d'enseigner les matières scientifiques en français. Ensuite, le CREL a également des besoins en recrutement car certains de ses formateurs sont des professeurs détachés du secondaire. Par ailleurs, l'Alliance franco mauritanienne et d'autres instances de formation, sont en quête de formateurs de français (spécialistes du français sur objectifs universitaires (FOU), du français sur objectifs scientifiques (FOS) etc.) de qualité. Et enfin, au-delà de l'école publique, l'enseignement privé a aussi besoin de recruter des formateurs dûment qualifiés (Rapport, 2015, *ibid.* :7-8).

⁹⁸ Ces formations de remise à niveau en français langue d'enseignement, français sur objectifs spécifiques continuent d'être soutenues pendant l'été à l'école nationale des instituteurs, à l'école normale supérieure dans le cadre du projet Afram.

Nous pensons, par ailleurs, à la suite de M. Miled, que pour apporter des éléments de réponse à cette situation, certaines recommandations citées dans l'étude commanditée par l'Agence universitaire de la francophonie en direction de l'enseignement et de la formation en langue française dans le supérieur maghrébin mériteraient d'être rappelées, (Kadi-ksouri et al, 2016 : 115)⁹⁹ comme l'illustre le tableau 14 suivant :

Tableau 14 : Des propositions à l'enseignement du français dans le supérieur maghrébin

Axes	Composantes
Développement et renforcement du dispositif d'accompagnement linguistique des étudiants	Généralisation des tests de positionnement et des certifications en langue Création ou renforcement des centres de langues Formations intensives et immersion linguistique
Création de dispositifs de formation à distance ou hybride	Développement de modules de formation à distance et de formations hybrides Formation générale à la langue française Création d'une plateforme régionale ou de plateformes nationales de formation
Formation des enseignants de français	Formation continue des enseignants Formation doctorale en didactique du français Formation initiale des enseignants de français
Expertise pédagogique et didactique	Démarche qualité pour les formations de français Conception de référentiels de compétences/référentiel d'évaluation et de plans de formation Productions de ressources pédagogiques

(Source : <https://www.auf.org/.../parution-du-rapport-le-francais-dans-lenseignement>)

À l'origine, ces propositions concernaient particulièrement trois pays, en l'occurrence le Maroc, l'Algérie et la Tunisie, mais nous pensons qu'elles peuvent être étendues à la situation de l'enseignement du français en Mauritanie. Puisque, nous l'avons rappelé auparavant, dans ces pays comme en Mauritanie, les difficultés se rapprochent en ce qui concerne la didactique du et en français (Besoins de formateurs en FLS/FLE, de manuels adaptés, besoins en ingénierie pédagogique, formation continue des enseignants, entre autres). Le rapprochement est clair aussi, au niveau du statut didactique de la langue française et les fonctions qui lui sont assignées, entre le primaire, l'enseignement secondaire et le supérieur comme nous l'avons développé concernant la Mauritanie précédemment.

⁹⁹ Latifa Kadi-Ksouri, L., Mabrouk, A., Miled, M., 2016, « Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb : État des lieux et propositions », AUF, Région Maghreb, pp.114-115. Consultable sur : <https://www.auf.org/nouvelles/actualites/parution-du-rapport-le-francais-dans-lenseignement/>.

Les difficultés posées, à cet effet, dans le rapport de 2016, commandité par l'AUF au Maghreb, sous la direction de trois enseignants-chercheurs du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie, à la demande de responsables des établissements membres, portaient sur plusieurs points. D'abord la baisse du niveau en français des étudiants qui entraînent à l'Université au Maghreb, notamment que le fait que cette baisse de niveau avait des conséquences importantes sur le taux d'échec et d'abandon, la qualité des formations et la capacité pour les étudiants d'envisager une poursuite d'études à l'étranger. Le rapport avait ainsi fourni une description générale de la place du français dans l'enseignement supérieur des trois pays (Maroc, Algérie, Tunisie), une présentation des projets en place destinés à soutenir l'enseignement de la langue française dans le supérieur et des propositions pour un plan d'action afin de répondre aux problèmes identifiés. L'étude avait montré par conséquent que les difficultés de niveau linguistique que rencontraient les étudiants dans ces trois pays étaient liées, en partie, aux nombreux changements engagés dans ces pays à partir de 2008 :

[...] adoption du système LMD, diversification et professionnalisation de certaines formations au niveau des cycles licence et master, prise en considération des attentes du milieu ; la mise en place des dispositifs d'évaluation et de contrôle continu ; la restructuration de la recherche scientifique (accréditation des structures de recherche, formation à/par la recherche dans le cadre des écoles doctorales, production scientifique et revalorisation de la recherche... entre autres (Kadi-ksouri et al, 2016 :9-10).

C'est approximativement durant cette même période que la Mauritanie, avait entamé elle aussi des réformes importantes à l'université pour répondre à des besoins multiples comme la possibilité d'offrir aux étudiants mauritaniens d'effectuer leurs études supérieures sur place, le gel des bourses d'études à l'étranger, la mise en place du CREL pour appuyer et renforcer les niveaux de compétences linguistiques et communicatives des étudiants avant et pendant leurs études supérieures, la création du MESRS (cf. tableau 16, p. 88).

Force est de constater que malgré ces nombreux changements et réformes, les pays du Maghreb rencontrent aujourd'hui encore les mêmes difficultés, particulièrement au sujet de la maîtrise de la langue d'enseignement des matières scientifiques à l'université. Et l'étude concluait sur ces mots :

En effet, tout le monde s'accorde à souligner l'importance que revêtent l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères dans l'accès à l'information scientifique et l'ouverture sur les autres cultures. Les systèmes éducatifs des trois pays préconisent, encouragent et introduisent des mesures pour renforcer l'enseignement des langues étrangères, en

l'occurrence la langue française, dès les premières années du cycle primaire. Le volume horaire qui lui est consacré, pourtant conforme aux standards internationaux (entre 1600 et 2000 heures du primaire à la fin du secondaire) devrait suffire à l'élève maghrébin pour atteindre un niveau très correct dans le maniement oral et écrit, de cette langue. Toutefois, la réalité observée est tout autre. Les tests pratiqués dans les trois pays du Maghreb enregistrent un grand déficit en capacités linguistiques et communicatives (Kadi-ksouri et al, 2016: 10).

Enfin, le tableau 14 *supra* synthétise les quatre axes formulés par les auteurs pour le Maghreb. Comme on peut le constater, les propositions concernent aussi bien les étudiants et que les formateurs. Ainsi la partie qui nous intéresse le plus ici, c'est l'axe 3 (*Formation des enseignants de français*) et l'axe 4 (*Expertise pédagogique et didactique*). Bien entendu, la Mauritanie pourrait s'en servir en l'adaptant et en le contextualisant. Mais il faut signaler, néanmoins comme nous venons de l'expliquer, que la problématique de l'enseignement des langues en Mauritanie est très complexe. Cette complexité se trouve d'abord dans le fait de l'absence de formations professionnelles dans la discipline didactique du français à l'Université, dans les départements censés préparer les étudiants à ce métier. Ainsi les candidats se destinant au métier de professeur de français arrivent dans les écoles normales (ENS, ENI) avec un diplôme à orientation générale et théorique comme le montre le tableau 15 ci-dessous.

Tableau 15 : Des formations à visée professionnelles à la Faculté des lettres et des sciences humaines (FLSH) de l'Université de Nouakchott (2018)

Licence		Master recherche
Fondamentales	Professionnelles	Littérature arabe
Langue et lettres arabes	Environnement et développement durable	Géographie générale
Philosophie et sociologie	Tourisme et patrimoine	Histoire
Histoire et civilisation	Bibliothèque et documentation	Philosophie
Géographie		Sociologie
Langue anglaise		Langue et lettres françaises
Langue et lettres françaises		
Langues nationales et linguistique		
Traduction et interprétariat		
Langue chinoise		
Langue espagnole		

(Source : MESRS-UNESCO, 2018 : 69)

Ce tableau présente une typologie de l'ensemble des licences et masters professionnels dispensés à la faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université de Nouakchott. Les licences fondamentales : "Langue et lettres françaises" et de "langues nationales et linguistique" portent respectivement pour le premier sur l'étude de la littérature (africaine, française, magrébine ; l'étude de textes littéraires, la lecture, l'écriture entre autres...) et pour le second

sur la linguistique française et pas spécifiquement sur l'enseignement du FLE ou du FLS comme spécialité.

Personnellement, nous pensons que l'enseignement des langues n'est pas considéré en Mauritanie comme un métier en soi. C'est cette impression que nous avons de la situation et c'est ce constat qui ressort également des nombreux échanges que nous avons eus avec de nombreux acteurs sur le terrain. Certes, la volonté politique de promouvoir l'enseignement des langues existe, mais elle doit s'accompagner de discussions avec l'ensemble des acteurs et partenaires afin d'optimiser les ressources pour construire une filière de didactique des langues en lien avec les intérêts du pays. Il s'agit là de l'une des conditions préalables pour répondre aux demandes des différents établissements d'enseignement publics/privés mauritaniens en enseignants/formateurs du et en français. Enfin, le cloisonnement dans lequel se retrouve l'enseignement des langues à l'Université doit être pensé, car trois structures s'en occupent actuellement (en 2021), et cela depuis de nombreuses années, de l'enseignement des langues vivantes (le CREL, le Département des langues vivantes et le Département des langues nationales et de linguistique) alors ces différentes structures ont intérêt à être unifiées. La fermeture définitive de la filière FLE créée en 2009 à la FLSH et l'échec du projet de relance de ladite filière en 2015 montre la nécessité d'œuvrer pour un enseignement beaucoup plus coordonné des langues.

C'est à ce titre que nous allons, à présent, développer dans le passage suivant l'état de l'enseignement supérieur mauritanien. Dans ce passage nous présentons les réformes relativement récentes qui ont été apportées à l'Université mauritanienne pour permettre aux étudiants mauritaniens de suivre un enseignement de qualité. L'urgence et l'importance aussi de développer à l'Université des filières et formations professionnelles, en dépit des efforts déployés ces dernières années, pour permettre aux étudiants d'accéder plus facilement à l'emploi dans plusieurs secteurs socioéconomiques du pays à leur sortie, surtout dans le privé dont sait qu'il en est encore dans un état peu compétitif est de même présentée ici. La création du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS) en 2006, la revalorisation de la recherche à l'Université, le gel des bourses d'études d'étudiants mauritaniens à l'étranger, l'augmentation des capacités d'accueil des facultés mauritaniennes pour permettre aux élèves sortant de l'enseignement secondaire de faire leurs études supérieures

sur place, et les conséquences d'une telle situation sur la qualité de suivi et d'encadrement des étudiants est également discutée ici. Enfin, la place et l'importance du français pour la poursuite des études à l'Université dans plusieurs départements et filières est abordé.

4.3. La situation politique de l'Enseignement supérieur mauritanien : vers une démocratisation du système

Dans l'ouvrage qu'il a publié en 1997 sur le rôle de l'Enseignement traditionnel, autrement dit de l'Enseignement dans les mahadras, en Mauritanie et de ses évolutions récentes sous l'influence, en partie, de l'Enseignement moderne (l'école moderne), El Ghassem Ould Ahmedou fait le constat suivant sur la situation de l'Enseignement supérieur mauritanien au début des années 1980 : « Université sans locaux, sans équipements, sans personnel enseignant » (Ould Ahmedou 1997: 93)¹⁰⁰.

Effectivement, la Mauritanie a une tradition universitaire récente parce que la première et l'unique Université publique n'a été créée qu'en 1981, l'Université de Nouakchott (UN), rebaptisée Université de Nouakchott Al-Aasriya (UNA) depuis mai 2016. Cette nouvelle dénomination vise à « rationaliser les ressources pour une meilleure efficacité interne et externe du système » (MESRS-UNESCO, 2018 :7). Au niveau de l'organisation des enseignements, des formations et de leur efficacité, l'Université de Nouakchott visait, d'une part, à réduire le taux de redoublement important, surtout au premier cycle universitaire, qui était de 16 % en L1, 15 % en L2 et 17 % en L3¹⁰¹. Et d'autre part à diversifier les filières à visée professionnelle et à gérer le flux des bacheliers à l'entrée de l'Université (MESRS-UNESCO, 2018 :33). Le tableau 16: 86 suivant montre les différentes réformes qui ont concerné l'Enseignement supérieur entre 2006-2016. Après ce tableau, nous aborderons, diverses questions en lien avec la nouvelle structuration de l'Université effectuée à partir de ces réformes (Disponibilité de l'offre de la formation universitaire à l'échelle du pays, répartition des étudiants dans les différentes facultés et instituts d'enseignement supérieurs). Les améliorations apportées ou qui

¹⁰⁰ Ould Ahmedou, El-G., 1997, *Enseignement traditionnel en Mauritanie : La mahadra ou l'école « à dos de chameau »*, Paris, L'Harmattan, p.93

¹⁰¹ Ces pourcentages portent sur les années 2015-2016 et concernent uniquement quelques établissements d'enseignement supérieur, en l'occurrence (Faculté des Sciences et Technologies, Institut universitaire professionnel, Faculté des Sciences juridiques et économiques, Faculté des Lettres et Sciences humaines, Institut supérieur de comptabilité et administration des entreprises, Institut supérieur d'études technologiques, Faculté de Cheriaa, Faculté de Langue arabe et la Faculté de Médecine).

mériteraient d'être faites dans l'enseignement et la formation et les faiblesses du système universitaire à la lumière de ces nouveaux enjeux sont également abordés dans les passages qui vont suivre.

Tableau 16 : Les réformes de l'Enseignement supérieur entre 2006-2016

Année	Réforme	Remarque
2006	Traduite dans l'ordonnance n°2006-007 du 20 février 2006 qui fixe l'organisation de l'enseignement supérieur.	Adoption du système Licence-Master-Doctorat (LMD) pour l'ensemble des établissements d'enseignement supérieurs.
2009	Début effectif des études universitaires selon le schéma LMD à partir de la rentrée universitaire 2008-2009. Signature du décret 2009-163 en date du 26 avril 2009 qui fixe les modalités de création, d'organisation et de fonctionnement des laboratoires et unités de recherche scientifique (4 laboratoires et 51 Unités de recherches actuellement, réparties entre les différentes facultés mauritaniennes. Rénovation du statut des enseignants-chercheurs. Création du Centre national des œuvres universitaires (CNOU) au bénéfice de l'action sociale étudiante, entre autres.	Réécriture de nouvelles maquettes de formation dans tous les départements de l'Université. Ouverture de l'Institut supérieur de l'Enseignement technologique (ISET) à Rosso dans le Sud. Ouverture de l'Institut supérieur professionnel, de langues de traduction et d'Interprétariat (ISPLTI) à Nouakchott.
2014	Création du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS).	Ce ministère faisait partie jusqu'à présent du ministère de l'Éducation nationale (MEN).
2016	Décret 2016-044 portant sur la fusion de l'Université Nouakchott avec l'ensemble des différentes facultés.	Ouverture de formations doctorales (3 ED actuellement à l'UNA). Création de l'École supérieure polytechnique (ESP).

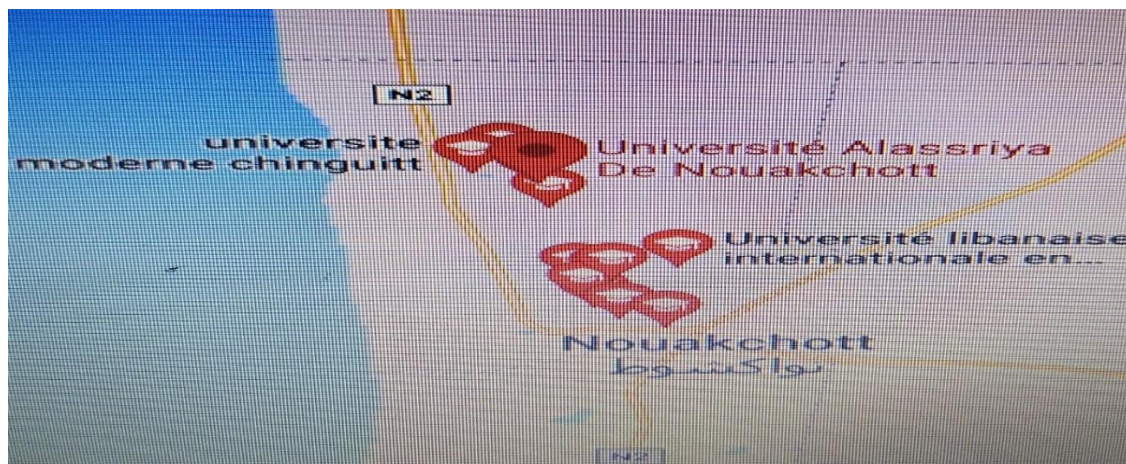
(Rapport-UNESCO-pôle Dakar, 2018)

Dès la réforme de 2006, l'État avait donc la volonté de promouvoir ce secteur et d'œuvrer pour que l'Enseignement supérieur soit, à partir de ce moment-là, un domaine plus ou moins autonome. En 2014, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS) est mis en place alors qu'il était pendant longtemps sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale. Le nombre d'étudiants inscrits à l'UNA a atteint en 2016, environ 21.700¹⁰². Cet effectif, concerne l'enseignement public et privé. C'est aussi cette réforme qui a profondément restructuré l'Enseignement supérieur mauritanien en adoptant le schéma du système LMD, et en permettant la promotion du secteur de l'Enseignement supérieur privé, qui était jusqu'à présent inexistant. En revanche, les disparités en termes d'offres de formation,

¹⁰² Sont inclus dans cet effectif, les étudiants boursiers inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur à l'étranger, ils sont environ 1 300 en 2016 et représentent 6 % des inscrits. La plupart, sont inscrits dans les universités des pays suivants : Maroc, Algérie, Sénégal, Tunisie, France (MESRS-UNESCO, 2018 : 24).

dans l'enseignement supérieur public, demeurent encore très fortes sur l'ensemble du territoire (MESRS-UNESCO, 2018).

Photo 2 : Localisation des Universités, Nouakchott-Mauritanie



Source : Création grâce à l'outil de Google maps

Nous n'avons pu trouver que le plan ci-dessus (photo 2) qui répertorie quelques universités avec leur localisation. La plupart des offres de formation dispensées dans des instituts et universités publics et privés se trouvent donc dans la capitale du pays, Nouakchott. Comme l'indique ci-dessous, l'offre de formation de 14 établissements, dont 5 relèvent du privé.

Tableau 17 : Des établissements d’enseignement supérieurs sous la tutelle/cotutelle du ministère de l’Enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS)

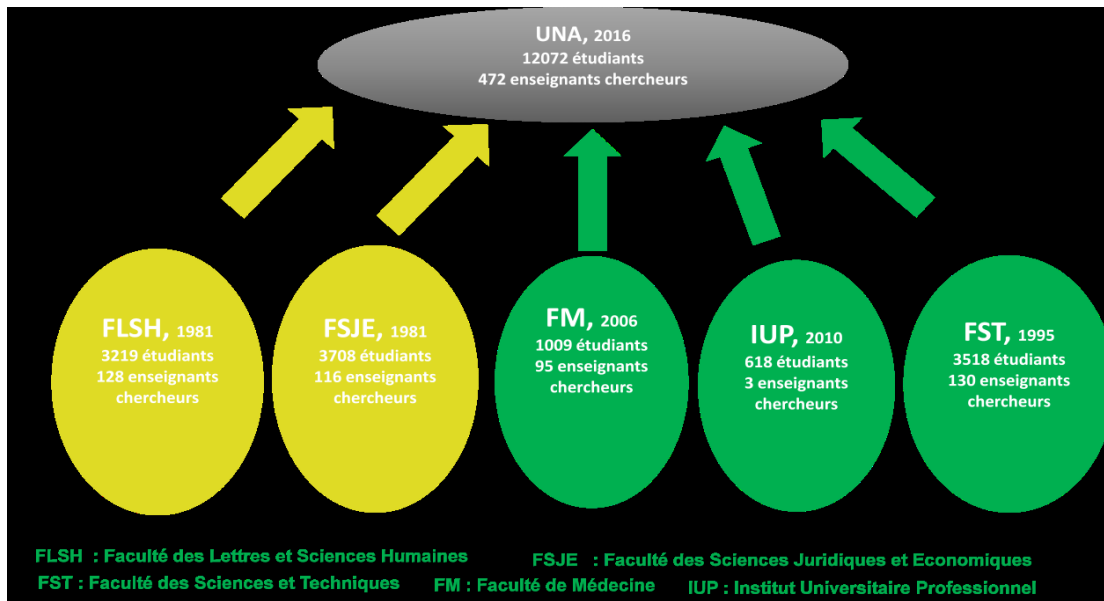
Offre publique	Offre privée
Université de Nouakchott Al Aasriya (UNA)	Université Chinguetti Moderne
Institut supérieur de l’enseignement technologique (ISET)	Université internationale libanaise
École des mines de Mauritanie (EMM)	Sup’Management
École nationale des travaux publics (ENTP)	GEU L’Académie
École normale supérieure (ENS)	Abdellahi Ibn Yassin
Institut supérieur professionnel de langues, de traduction et d’interprétariat (ISPLTI)	
Institut supérieur de comptabilité et d’administration des entreprises (ISCAE)	
École supérieure polytechnique (ESP)	
Institut supérieur d’anglais (ISA)	
Institut supérieur des sciences de la mer (ISSM)	

(Source : Rapport du MESRS-UNESCO, 2018 :)¹⁰³

Dans le tableau 17, seul l’Institut supérieur de l’enseignement technologique (ISET) ouvert à la rentrée universitaire de 2009-2010 à Rosso et l’Université des sciences islamiques d’Aïoun (USIA), sont situés en région. Cela montre la contribution de la réforme de 2006 dans la démocratisation du système de l’Enseignement supérieur et, dans le même temps, le nombre relativement faible des établissements d’enseignement publics ou privés dans les régions et autres villes du pays. D’ailleurs le rapport du MESRS-UNESCO précise que « la Mauritanie compte environ 600 étudiants pour 100.000 habitants, ce qui fait du pays l’un des moins couverts par l’enseignement supérieur dans la sous-région (MESRS-UNESCO, 2018, *ibid.*: 25). Comme le montre le graphe ci-dessous sur la répartition des étudiants entre les différentes facultés et instituts en 2016 :

¹⁰³MESRS-UNESCO,2018, *L’enseignement supérieur et la recherche en Mauritanie : éléments, d’efficacité*, UNESCO, Pôle de Dakar, p.4. Consultable sur : <https://poledakar.iiep.unesco.org/fr/mauritanie>.

Graphe 3 : Répartition des étudiants par faculté à l'UNA en 2016



(Source : Plan d'Orientation stratégique, UNA, 2017)

Ce graphe confirme ainsi l'insuffisance des infrastructures universitaires, et de l'offre de formation dans le supérieur mauritanien car les quatre facultés présentes sur ce graphe se situent toutes dans la capitale, Nouakchott. Nous verrons à ce titre, dans les passages qui vont suivre, les conséquences que peut causer ce type de situation sur la qualité de la formation et du suivi des étudiants. Lorsqu'on compare, par ailleurs, la Mauritanie à des pays voisins tels que l'Algérie, le Maroc ou le Sénégal qui comptent environ un millier d'étudiants pour 100.000 habitants : (Respectivement pour l'Algérie 3.251 ; le Maroc 2.552 et le Sénégal 957 en 2015) ; on s'aperçoit bien que la Mauritanie a encore des efforts à faire pour répondre à la demande en termes d'enseignement et de formation au niveau supérieur sur l'ensemble de son territoire (MESRS-UNESCO, 2018). Jusqu'en 2012, l'Université de Nouakchott (UN) était organisée autour de deux institutions : la faculté des Lettres et des Sciences humaines (FLSH) et l'Université des Sciences, de Technologie et de Médecine (USTM) qui comptait trois facultés et un institut : la faculté des Sciences juridiques et économiques (FSJE), la faculté des Sciences et Techniques (FST), la faculté de Médecine (FM) et l'Institut universitaire professionnel (IUP). C'est finalement en mai 2016 que l'Université de Nouakchott et l'USTM ont été fusionnées pour former un pôle universitaire comme le montre le graphe 3 ici.

D'autres difficultés apparaissent, du côté de l'organisation et de la finalité des études dans la formation universitaire, du fait de la prédominance des études académiques générales longues au détriment de formations supérieures courtes à vocation professionnelle (MESRS-UNESCO, 2018). En 2016, les diplômés en licence professionnelle représentaient 27% seulement de l'ensemble des diplômés en licence dans les institutions publiques au niveau local (hors USIA et ISERI)¹⁰⁴. Autrement dit, près des trois quarts (73%) des licenciés en 2016 sortaient d'une filière académique générale. Selon le rapport de 2018 du MESRS (MESRS-UNESCO, 2018), les seules filières professionnelles dont disposait l'Université en 2016 sont les suivantes¹⁰⁵:

Tableau 18 : La professionnalisation des formations au sein de l'UNA en 2016

	FST	FM	IUP	FSJE	FLSH	Total effectif UNA
Licences fondamentales	9			5	10	24
Licences professionnelles	10		4		3	17
Masters professionnels	4			5	1	10
Masters de recherche	5	1		2	6	14
Doctorat de médecine		1				1
Écoles doctorales	1			1	1	3
Unités de recherche	23	2		6	11	42
Laboratoires de recherche					4	4

(Source : MESRS-UNESCO, 2018)

Des efforts doivent donc être entrepris dans la professionnalisation des formations au sein des établissements d'enseignement supérieurs mauritaniens. Car comme le montre ce tableau 18 et selon l'Institut International de planification de l'éducation de l'UNESCO, c'est dans les facultés qu'on rencontre et constate le manque, voire l'absence de filières professionnelles. À la faculté des Sciences juridiques et économiques (FSJE), par exemple, il n'existait en 2016 aucune filière offrant une licence professionnelle, alors qu'en faculté des Lettres et Sciences humaines (FLSH) et en faculté des Sciences et Technologies (FST) les diplômés en licence professionnelle sortis en 2016 représentaient respectivement 10% et 38% de l'ensemble des diplômés en licence. Au total, seulement un licencié sur dix (11 %) en faculté fait une filière professionnelle. Le renforcement de la professionnalisation au niveau des facultés devrait donc, en premier lieu, consister à accroître les effectifs des filières professionnelles déjà existantes car leurs capacités d'accueil étaient insuffisantes (MESRS-UNESCO, 2018 :28-29). Mais

¹⁰⁴ L'Institut supérieur d'études et de recherche islamique(ISERI) et l'Université des sciences islamiques d'Aioun (USIA) sont placés sous la tutelle du ministère des Affaires islamiques et de l'Enseignement originel.

¹⁰⁵ Cinq-ans après aucune autre filière à orientation professionnelle n'a été créée à l'Université de Nouakchott. À part l'École Supérieure polytechnique en 2017 qui est un institut d'enseignement supérieur hors de l'Université.

également à renforcer le nombre des masters à visée professionnelle dans la mesure où les tendances montrent un taux légèrement plus élevé des masters recherche (14 masters recherche) contre 10 pour les masters professionnels dans ce tableau. Le Rapport de la banque mondiale (2001) montrait aussi des difficultés de ce type en indiquant que les sortants de l'enseignement supérieur avaient des diplômes de niveau master ou plus mais que ces diplômes n'étaient pas toujours en adéquation par rapport aux besoins réels du marché de l'emploi.

En 2018, le rapport du MESRS soulignait encore l'importance de cette tendance. À titre d'exemple, l'ampleur du chômage des diplômés du supérieur mauritanien est passé de 10 % en 2012 à 13% en 2014 (MESRS-UNESCO, 2018, p.45). Le chômage frappe non seulement de nombreux diplômés de niveau supérieur ou égal au baccalauréat mais aussi les plus jeunes ou moins qualifiés (21 % en 2014 pour les 14-34 ans) selon l'Enquête Permanente sur les Conditions de Vie des ménages Mauritaniens (EPCV, 2014, citée dans RNDH-Mauritanie, 2015 :77), cela est lié évidemment à d'autres facteurs beaucoup plus complexes que nous ne sommes pas en mesure d'énumérer, dans le cadre de cette étude, notamment le faible taux des recrutements dans le secteur privé (4%) et une fonction publique saturée (13%) (Rapport-Banque Mondiale, 2001 : 46).

Cette situation caractérisée par un nombre relativement faible de formations orientées vers des finalités professionnelles, dans les programmes des facultés et établissements supérieurs mauritaniens a toujours été une situation particulièrement préoccupante, et pourtant essentielle. En Mauritanie jusqu'au moment de la réforme LMD en 2009, les possibilités de faire des études dans des filières professionnelles ou d'études scientifiques à l'Université étaient limitées. Ce n'est qu'à partir de la réforme du système LMD que les facultés ont considérablement revus et réécrits leurs maquettes de formation pour y intégrer la dimension professionnelle. La création du MESRS en 2014 a fortement contribué à cette rénovation. Car de 2009 à 2016 plusieurs Instituts supérieurs ont également été créés : L'ESP, ISET, ISPLTI (cf. tableau 17, p.90) pour permettre aux étudiants mauritaniens d'effectuer leurs études universitaires dans le pays, tout en ayant la possibilité de choisir et d'être orientés vers des filières professionnalisantes. En ce qui concerne le nombre d'étudiants mauritaniens inscrits à l'étranger (boursiers), le MESRS a réussi, dans la foulée, à diminuer nettement leur nombre sur la période 2010-2016, avec des effectifs qui sont passés de 2 900 en 2010 à 1 336 en 2016,

notamment grâce à la création de l'école d'ingénieurs (ESP) et d'Instituts supérieurs et surtout la faculté de médecine accueillant les meilleurs bacheliers scientifiques (MESRS-UNESCO, 2018 :24).

Comme nous venons de le voir, l'amélioration qualitative de l'enseignement et de la formation dans le supérieur mauritanien a été rendue possible grâce aux différentes réformes engagées entre 2006 et 2016. Dans le même temps ces réformes ont été, semble-t-il, impulsées par des changements observés, au niveau mondial, dans le monde universitaire entre 1990-2000, sous la pression des lois du marché, obligeant la formation supérieure à rénover ses programmes, en termes de qualifications, de compétences linguistiques langagières et communicatives en lien avec un domaine professionnel, pour répondre aux besoins du marché de l'emploi « Dans beaucoup de pays ayant adopté le régime LMD, par exemple, la réécriture du curriculum a été initié à la faveur des changements des structures et du canevas des études propres à ce nouveau système » (Rogiers, Miled, Ratzu et al, 2012 : 142) ¹⁰⁶. Enfin, depuis 2016 l'Enseignement supérieur mauritanien compte environ trois écoles doctorales au sein de l'Université de Nouakchott Aasriya, réparties respectivement entre la FLSH, la faculté FSJE et la faculté de FM permettant ainsi aux étudiants mauritaniens de poursuivre leurs études de troisième cycle sur place ou en cotutelle avec des universités étrangères sous la codirection d'enseignants chercheurs mauritaniens comme l'illustre le tableau 16 (cf. *supra*, p.88).

De fortes disparités existent, par ailleurs, entre la scolarisation des garçons et celle des filles. Les informations disponibles au sein du ministère indiquaient qu'en 2016, sur environ 21.700 étudiants inscrits dans les établissements d'enseignement supérieurs au niveau local (public et privé) et à l'étranger, un tiers environ de cet effectif est constitué de filles, et les deux tiers de garçons (MESRS-UNESCO, 2018). Le bilan du PNDSE-phase II, avec des chiffres relativement voisins, fait aussi apparaître des disparités en termes d'accès et d'équité de genre, dans l'enseignement supérieur mauritanien. Le diagnostic sectoriel (RESEN-Mauritanie, 2010) montre que sur quelque 22 000 étudiants (21 832 en 2014-2015) les filles ne représentaient que 25%, pour une population mauritanienne d'un peu plus de 3,5 millions d'habitants, répartis

¹⁰⁶ Xavier, R., Miled, M. et al., 2012, *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p.38-39.

entre les établissements d'enseignement supérieurs nationaux et à l'étranger (RESEN-Mauritanie, 2010).

Enfin, le taux de scolarisation du supérieur augmente sans que le nombre d'établissements d'enseignement supérieur ne croisse parallèlement. Cette situation génère évidemment de nombreuses difficultés parmi lesquelles nous pouvons citer, par exemple, la qualité de suivi et d'encadrement des étudiants dans le supérieur mauritanien. Les disparités dans les moyennes d'encadrement dans les universités, les facultés, les écoles normales et grandes écoles sont très hétérogènes. Le tableau suivant permet de donner une idée dans le suivi et le niveau d'encadrement des étudiants dans les différentes facultés et instituts à l'UNA.

Tableau 19 : L'encadrement et le suivi des étudiants à l'Université

Instituts	Nombre d'étudiants par professeurs
École normale supérieure	9/10
Faculté des lettres et des sciences humaines	34
Faculté de médecine	11
Faculté des sciences juridiques et économiques	43
Institut supérieur d'études et de recherches islamiques	51/66

Source : MESRS-UNESCO, 2018

En 2016, comme l'illustre ce tableau 19, au niveau national, le taux moyen d'encadrement des étudiants est de 28 étudiants pour un professeur permanent, entre 9 et 10 étudiants par professeur permanent à l'ENS, 34 étudiants pour un professeur au sein des facultés de l'UNA, avec un faible taux observé à la faculté de Médecine, 11 étudiants par professeur et un taux plus élevé enregistré à la FSJE, 43 étudiants par professeur. Alors qu'au niveau des grandes écoles, des niveaux d'encadrement aussi élevés que 51 ou 66 étudiants par professeur, sont observés à l'Institut supérieur, d'études et de recherche islamiques (ISERI) ou à l'Institut supérieur, de comptabilité et d'administration des entreprises (ISCAE) MESRS-UNESCO, 2018:31). Il semblerait que ce taux moyen d'encadrement soit en baisse, par rapport à 2012 où la situation était beaucoup plus difficile à gérer, avec une valeur constatée de 41/1 étudiants pour un enseignant (2018).

Il reste donc, compte tenu de l'hétérogénéité du niveau d'encadrement constatée dans les établissements d'enseignement supérieurs, des efforts à faire par les autorités et différents acteurs du MESRS en matière de formation et de recrutement d'enseignants pour ramener le niveau d'encadrement des étudiants mauritaniens au niveau de valeurs observées dans certains pays de la sous-région, car d'après les sources en provenance de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU): « en termes de comparaison internationale, le niveau d'encadrement en Mauritanie se situe en-dessous de la moyenne de 23 pour 1 observée pour un ensemble de 29 pays africains »(2018 : 31).

Les autres difficultés que peuvent causer ce type de situation, c'est aussi l'appréciation de la qualité des formations délivrées dans ces établissements d'enseignement supérieur. Puis le manque du temps des enseignants du supérieur mauritanien de pouvoir se consacrer à la recherche et à la publication d'articles scientifiques. Lors de notre enquête de terrain en Mars-Avril 2019, nous avons interrogé les formateurs et enseignants des deux établissements, à savoir de l'ENS et de l'ESP, mais aucun d'entre eux n'avait publié un seul article, même si les trois formateurs de l'ENS sont vacataires et retraités et n'ont jamais eu comme objectif de s'orienter dans la recherche. Seul le professeur de l'ESP (cf. tableau 27, p.141) est chercheur et membre du Groupe de recherche en linguistique et didactique (GLIDA) de l'UNA et du Réseau maghrébin des technoclectes (REMATE), et travaille pour publier très prochainement un article. Les professeurs de français de l'UNA sont toutefois très investis dans la recherche, depuis 2015-2016 à travers le Groupe des grands formateurs¹⁰⁷ avec l'appui du projet AFRAM et ont publiés des manuels en français pour les étudiants des filières scientifiques de l'UNA. Mais aussi des manuels pour les élèves-maîtres de l'ENI (cf. tableau 32, p.160).

4.4. La place du français dans l'enseignement supérieur mauritanien à partir de la réforme 2009

La réforme LMD a été adoptée en 2009 dans l'enseignement supérieur mauritanien, comme nous l'avons souligné précédemment. Cependant les textes mis en place pour indiquer l'apprentissage des langues étrangères et des langues vivantes à l'Université sont précisées dans le décret du 21 mars 2016 portant sur le cadre général du régime des études et les conditions

¹⁰⁷ Est constitué d'enseignants de la FLSH de l'université de Nouakchott, du CREL et de l'ENS.

d'obtention des diplômes nationaux dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat). Le décret 2016-044 précise notamment, le fait que l'apprentissage des langues étrangères est une composante transversale¹⁰⁸ à toutes les filières de l'Université de Nouakchott. Autrement dit tous les étudiants, quels que soient leurs filières ou départements ou parcours ont l'obligation de suivre, dès leur entrée à l'université, des cours de langues étrangères. L'article 18 et 19 du présent décret précise que :

- **Le module d'enseignement** est la structure de base du régime des études. Il comporte un certain nombre d'éléments qui varient entre un et trois éléments de module cohérents, qui peuvent être enseignés dans une ou plusieurs langues ;
- **Les modules d'enseignement de chaque parcours** sont subdivisés en deux types : des modules obligatoires et des modules optionnels ;
- **Les modules d'enseignement obligatoires** sont les modules d'enseignement suivis par tous les étudiants inscrits à un parcours donné. Ils sont fixés, pour chaque filière ou parcours dans le cadre de la coordination entre les offres de formation au niveau national. Ils représentent les trois quarts (3/4) des crédits et se subdivisent en modules fondamentaux et modules transversaux ;
- **Les modules fondamentaux** sont liés à la filière ou au parcours et représentent les trois quarts (3/4) du volume horaire global réparti aux modules obligatoires et ils ont un nombre équivalent des crédits ;
- **Les modules transversaux** aux parcours comprennent des modules complémentaires à la formation tels que l'informatique, la culture d'entreprise, et les langues étrangères. Ils représentent le un quart (1/4) des crédits relatifs aux modules d'enseignement obligatoire ;
- **Les modules d'enseignement optionnels** ont pour but d'approfondir la spécialisation ou l'ouverture à d'autres parcours ou de faciliter l'orientation progressive de l'étudiant et de l'habiliter à l'insertion professionnelle. Ils représentent au plus le un quart (1/4) de la totalité des crédits.

(Source : <https://www.mesrstic.gov.mr/wp-content/uploads/2016/12/orienta>)

¹⁰⁸ Article 19 du décret 2016-044 portant sur le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention des diplômes nationaux dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat). Consultable sur : Des décrets et des arrêtés de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – MESRS (mesrstic.gov.mr). <https://www.mesrstic.gov.mr/wp-content/uploads/2016/12/orienta...> · Fichier PDF

Nous n'avons cité ici que des passages du présent décret, à titre d'exemples, puisque le décret comporte en tout quatre-vingt-dix articles. Le tableau 20 suivant apporte d'autre part des informations sur les cours de renforcement en français dans quatre départements à la FLSH.

Tableau 20 : Cours de français à l'Université mauritanienne (réforme LMD)

Départements	Intitulé de la matière	Volume horaire consacré
Études arabes	Technique de l'expression écrite	Environ 75 heures semestrielles
Langue et littérature françaises	Technique de l'expression écrite	Environ 754 heures semestrielles
Langues nationales et de Linguistique	Technique de l'expression écrite	Environ 75 heures semestrielles
Médecine	Langue et communication	Environ 75 heures semestrielles

(Source : Emploi du temps, Département de LLN 2019, annexe 11)

Dans le système Licence-Mastère-Doctorat (LMD), la majorité des filières scientifiques, techniques et professionnelles consacrent un volume horaire minimal, de 12h par mois, environ 75 heures semestrielles, au module de français. Ce sont des cours suivis en même temps que les cours disciplinaires. L'enseignement est prévu tout au long de l'année. Ce tableau est utilisé à titre illustratif, et donne quelques exemples de cours en langue française suivis par des étudiants des départements d'études françaises, d'études arabes et en faculté de médecine. Ce tableau montre toutefois que les volumes horaires alloués aux cours de renforcement linguistique sont relativement modestes si l'on considère le niveau linguistique initial des étudiants, à leur entrée à l'université (A1/A2 pour le plus grand nombre) comme l'illustre d'ailleurs le référentiel des compétences des étudiants du département de français de l'Université (cf. *infra*, annexe 11, p.316). Lors de nos entretiens avec certains enseignants, nous leur avons entendu dire que bon nombre étudiants finissent leurs d'études et restent parfois plusieurs années après leurs études avant de valider le module linguistique appelé « langue et communication (LC) ». Ce module est transversal et doit être validé pour les étudiants des filières francophones en langue arabe et pour ceux des filières arabes en langue française. D'autres modules obligatoires et transversaux sont également inclus dans le programme de formation au sein du département de français de l'Université de Nouakchott, notamment en langues nationales (wolof, soninké, pular), comme le montre le tableau 2 (cf. *supra*, p.46).

En dehors des cours de renforcement en français à l'université, d'autres structures font face à des demandes de formation en langue française pour diverses raisons, et concernent des publics variés.

4.5. Émergence des certifications : un enjeu pour apprendre le français

La coopération linguistique et éducative de la France en Mauritanie s'appuie sur un réseau francophone et scolaire dynamique qui compte un Institut français et cinq Alliances franco-mauritaniennes, dont les effectifs d'étudiants sont en constante augmentation. Annuellement, trois sessions, de cent-cinquante à deux-cent étudiants au moins, sont ouvertes à l'Alliance française de Nouakchott, sans compter celles des autres antennes de l'Alliance à l'intérieur du pays (Taine-Cheikh, 2004)¹⁰⁹. Le succès des Alliances françaises interpelle et doit aussi être interprété comme un des signes des difficultés que rencontre le système éducatif mauritanien. Ce point est confirmé par la prolifération des écoles privées, non confessionnelles pour la plupart, et la demande croissante d'inscription d'origine mauritanienne au lycée français Théodore Monod (Questions de Base, 2011).

L'augmentation des établissements d'enseignement privés (20% environ) qui viennent de surcroit concurrencer l'école publique en difficulté est une réalité comme nous l'avons signalé précédemment (cf. *supra*, p.63). Compte-tenu de l'importance que prennent ces établissements privés dans le pays, le MEN essaie autant que faire se peut de mieux les encadrer (Étude du Partenariat mondial pour l'Éducation, 2018).

Les inscriptions pour passer les certifications du Diplôme d'Études en Langue Française (DELFL) et du Diplôme Approfondi de Langue Française (DALFL) dans les Alliances françaises mauritaniennes montrent l'enjeu que représente l'apprentissage du français pour les Mauritaniens. Comme le montre la liste des candidats qui ont passé leur certification au CREL en 2014-2015.

¹⁰⁹ Taine-Cheikh, C., 2004, op.cit., p.15

Effectifs des candidats à l'examen du DELF/DALF dans les Alliances franco-mauritaniennes et au CREL (année 2014-2015)			
Nombre de candidats DELF/DALF tout public 2014-2015	Moyenne d'âge	Total admis	Non-admis
243	1990-1993	95	148
	1985-1989		
	1977-1979		

(Source : <https://pagus-pagina.typepad.fr/reseauafmauritanie>)

L'effectif des candidats présenté ici est une synthèse des procès-verbaux du jury d'examen au DELF/DALF tout public. Ce sont les résultats nationaux à la session de mars 2014 des candidats qui ont passé leur certification au CREL et dont les résultats sont publiés sur le site de l'Alliance française de Nouakchott- Mauritanie. Pour rappel, en Mauritanie, bien que l'Alliance française soit le principal opérateur habilité à délivrer les diplômes, elle travaille avec le CREL. Les formateurs et enseignants en français du CREL dispensent des cours à l'Alliance française et sont de même sollicités lors des sessions d'évaluation certificatives. Nous n'avons pas eu de données récentes pour l'examen du DELF/DALF en Mauritanie. Nous avons pourtant été à l'Alliance française lors de notre enquête de terrain en Mauritanie en 2019, mais nous n'avons jamais pu obtenir de documents officiels par le biais de l'administration. Les résultats de chaque année (nombre d'inscrits, de présents et d'admis par Alliance) sont affichés ou diffusés sur le site internet de l'Alliance française de Nouakchott qui coordonne certaines des activités pédagogiques et administratives des Alliances franco-mauritaniens¹¹⁰. Plusieurs enseignements peuvent déjà être tirés de ces résultats : La faiblesse du taux de réussite, car parmi les 243 candidats inscrits, seuls 95 candidats ont été reçus, et un nombre relativement faible d'abstention (au total une quinzaine de candidats inscrits n'ont pu passer l'examen). Il apparaît aussi de ces résultats que la moyenne d'âge des candidats est relativement jeune, elle varie entre 24/26 ans et 25/29 ans. Ce sont de jeunes adultes étudiants souhaitant poursuivre leurs études en langue française à l'Université mauritanienne ou à l'étranger. On remarque aussi des profils plus âgés variant entre 35/37ans désirant très probablement poursuivre des études au niveau du troisième cycle, Master 2 ou doctorat. Ces derniers profils peuvent également

¹¹⁰ En 2019, lors de notre passage à l'Alliance française de Nouakchott, la Directrice était en déplacement dans l'une des antennes de l'Alliance, à Nouadhibou au Nord-Ouest de la Capitale, et la secrétaire administrative n'était pas en mesure de nous fournir des données de cette nature sans l'aval de son supérieur hiérarchique. Notre objectif était d'avoir des documents officiels en lien avec l'activité du centre (Rapport d'activité récent, nombre d'apprenants suivant les cours intensifs avant de passer leurs certifications, le profil socio-professionnel de ces apprenants en 2019, des chiffres exacts et récents des réussites et échecs des candidats aux examens, etc.).

correspondre à des fonctionnaires, qui suivent la formation sur leur initiative personnelle ou sur recommandation de leurs services, pour parfaire leurs compétences linguistiques en langue française. Le CREL est à ce titre régulièrement sollicité par différents ministères pour des formations intensives d'une partie de leurs personnels. Comme l'illustre le contrat conclu en 2019 entre le CREL et le Ministère de l'Agriculture et de l'Élevage pour une formation en français de son personnel (cf. annexe 14, p.349).

Certes les données présentées ici sont anciennes mais elles permettent d'avoir une idée du nombre de candidats intéressés par les certifications. Les élèves de terminales des lycées privés et publics mauritaniens et les étudiants qui ont le projet de s'inscrire en 1ère ou 2ème année dans une université française ont l'obligation obtenir le niveau B2 du DELF ou du TCF afin d'introduire un Dossier d'Admission Préalable (DAP) auprès du SCAC de l'Ambassade de France en Mauritanie. D'autres types d'accords sont passés entre l'Alliance française de Nouakchott avec certains établissements d'enseignement supérieur pour permettre à leurs étudiants de passer leur certification à l'intérieur de leurs cursus de formation initiale. C'est le cas notamment de l'ESP qui fait passer à ses élèves-ingénieurs, et à une partie de son personnel enseignant, des certifications DELF/DALF en interne sous la supervision d'équipes mixtes composées d'enseignants de l'ESP et d'enseignants /formateurs de l'Alliance.

Nous essayons de présenter dans le passage ci-dessous quelques matières à partir desquelles les étudiants du département de français de l'université sont évalués. Ces deux plannings d'examens permettent d'entrevoir les contenus et modules d'enseignement au sein de ce département. Au-delà de ces données notre objectif ici est de montrer qu'il est tout à fait possible d'intégrer dans le programme actuel du département de français de l'université des modules centrés et orientés sur l'enseignement et la didactique des langues afin de répondre, ne serait-ce que partiellement, aux besoins en didactique du français et des langues secondes dans le pays.

4.6. L'importance de créer une filière de didactique des langues à l'Université

L'importance d'avoir une filière de didactique des langues à l'Université de Nouakchott, en Mauritanie, nous semble essentielle. La mise en place de cette structure pourrait répondre aux besoins du système éducatif actuel en termes de formateurs et d'enseignants dans la discipline didactique des langues secondes, de l'arabe et du français dont le pays a pourtant grandement besoin. À défaut, il faudrait créer des modules en didactique du français langue étrangère et en arabe au sein du département de linguistique et des langues nationales en lien avec le département d'études arabes. Les éléments favorables pouvant permettre de mettre en place un tel département existent déjà. Prenons à cet effet le planning de l'examen du semestre III et semestre VI du département de linguistique et des langues nationales¹¹¹

Planning des examens du semestre III, Département LNL, 2016			
Date	Horaires	Matière	Matière
Lundi 22/02/2016	14 h-16 h 16h-18h	Lexicologie Anthroponymes, toponymes régionaux et nationaux	Amphithéâtre 1
Mardi 23/02/2016	14 h-16 h 16h-18h	Universaux du langage Syntaxe	Amphithéâtre 1
Mercredi 24/02/2016	14 h-16 h 16h-18h	Littératures francophones Classification des langues	Amphithéâtre 1
Jeudi 25/02/2016	14 h-16 h 16h-18h	Langue et communication française (LCF) Langue et communication arabe (LCA)	Amphithéâtre 1
Samedi 27/02/2016	14 h-16 h	Phonologie et langues de Mauritanie	Amphithéâtre 1

Source : Planning examen semestre III- Département LNL, 2016

¹¹¹ La copie de cet emploi du temps se trouve dans l'annexe 11. C'est le responsable du département de français qui me l'avait envoyée par email le 16 février 2016. La copie n'est pas très lisible, c'est pour cette raison que je ne l'ai pas présentée directement dans le corps du texte ici. Voici d'ailleurs le message du responsable du département lorsqu'il m'avait envoyé les documents : « Voici le planning de l'année académique et le calendrier des examens des trois semestres impairs. J'espère que la qualité des images te permettra de les lire »

Calendrier contrôle final, semestre 5-Département LNL, 2016		
Date	Horaires	Matière
Lundi 22/02/2016	8h30-10h30 11h-13h	Politique linguistique en Mauritanie Littérature de Mauritanie
Mardi 23/02/2016	8h30-10h30 11h-13h	Analyse du discours Introduction à la sociolinguistique
Mercredi 24/02/2016	8h30-10h30 11h-13h	Variation spatiale Méthodologie de la recherche
Jeudi 25/02/2016	8h30-10h30 11h-13h	Diversité culturelle Mouvement des populations

Source : Planning examen semestre 5- Département LNL, 2016

On peut constater dans ces deux plannings des examens des étudiants en licence 3 et master 1 que la formation dispensée dans ce département a une orientation dans le domaine des sciences du langage compte tenu déjà des matières qui sont proposées aux examens. Les étudiants qui sortent de ce département et qui souhaitent faire carrière dans l'enseignement comme professeurs de français passent le concours des enseignants du second degré pour entrer à l'ENS. Il apparaît aussi au travers de ces tableaux que les étudiants sont formés pour enseigner la grammaire, la syntaxe, voire la morphologie du français. On voit de même l'absence de modules en didactique du français ou de l'arabe, en ingénierie pédagogique, sur les métiers des langues, sur l'organisation et la construction de l'unité d'enseignement ou de l'unité didactique, sur l'évaluation en langue aussi. Or, c'est à ce niveau de la formation universitaire que la spécialité en didactique de l'arabe et du français langue seconde doit être développée. Cela est faisable d'autant plus que l'Université possède, au niveau du département d'études arabes comme dans le département de français, des enseignants bilingues arabe/français, mais aussi des enseignants en langue française suffisamment compétents.

Certes, le programme actuel de formation du département de français de l'université est véritablement appréciable mais il doit s'ouvrir et intégrer d'autres matières, d'autres modules centrés sur l'enseignement des langues vivantes. La recherche à l'Université doit désormais être renforcée et orientée dans cette perspective. Surtout que les liens entre les sciences du langage et la didactique des langues sont relativement proches. Les contenus d'enseignement dans un département des sciences du langage et dans un département de didactique du français se recoupent très souvent, comme le soulignait Chiss (2009) « Si la formulation des problèmes ne

se fait pas à l'identique en sciences du langage et en didactique des langues, les deux domaines sont unis par une communauté de préoccupations [...] » (Chiss, 2009 :135).

Prenons à titre d'exemple notre travail de recherche ici. Lorsque nous cherchons à connaître les difficultés que rencontrent les enseignants et formateurs dans l'exercice de leur métier, il me semble que nous nous posons des questions d'ordre didactique. Par contre, lorsque nous analysons les productions écrites des élèves-professeurs et des élèves-ingénieurs ou que nous essayons d'évaluer leurs niveaux de compétences communicatives, nous nous occupons ici de problèmes qui relèvent plus précisément de la linguistique.

Dans ce dernier point du chapitre 4 de notre travail de recherche nous avons donc essayé d'émettre des suggestions, sur ce qui à nos yeux pourrait se faire, pour optimiser l'enseignement des langues vivantes à l'université et répondre finalement à une demande pressante concernant les besoins en FLS, français langue d'enseignement dont la Mauritanie a besoin. Nous avons indiqué plus haut le rapport d'expertise de 2015 conduit par le professeur George Daniel Véronique en vue de relancer la filière de didactique du français en Mauritanie. Le souhait de mettre en place une filière de didactique du français n'a finalement pas abouti malgré les efforts et la volonté politique de certains acteurs de l'enseignement supérieur. Les recommandations issues de ce rapport n'ont donc pas permis de reconstruire la filière FLE. La filière FLE avait été créée en 2009 mais elle avait des difficultés à fonctionner correctement pour des raisons multiples (absence de suivi administratif des étudiants et de la filière, problème de sensibilisation et d'orientation des étudiants à l'entrée à l'université, des finalités de la formation, des débouchés, entre autres.). Enfin, comme on peut le constater, il existe une volonté politique de mettre en place une filière de didactique des langues pour former les étudiants au métier de l'enseignement du et en français, mais de nombreuses contraintes d'ordre (institutionnelles, politiques, ressources humaines inadéquates, enseignants et formateurs pas suffisamment formés dans la spécialité) semble encore faire obstacle à la mise en place de la structure.

Conclusion du chapitre 4

Les différentes réformes éducatives ont concerné tous les niveaux ou cycles du système éducatif, mais c'est la réforme LMD de 2009, puis celle de 2014, qui ont eu le plus d'impact sur la configuration actuelle du système universitaire mauritanien. Les départements ont revu leurs maquettes, avec tout ce que cela comporte comme difficultés, en termes de modifications importantes dans la conception des contenus de formation. En revanche, c'est la réforme de 2014 qui a particulièrement contribué à la promotion du système universitaire. Elle a permis notamment, l'ouverture d'établissements d'enseignement supérieurs publics comme l'ESP ouverte en 2016, l'ISSET de Rosso en 2009 ou l'Institut supérieur professionnel de langues, de traduction et d'interprétariat (ISPLTI) en 2014 (cf. tableau 16, p.86). Ces établissements ont pu venir appuyer et réduire les capacités d'accueil des plus anciens établissements d'enseignements supérieurs, l'Université de Nouakchott et l'ENS créées respectivement en 1981 et en 1970. Du côté de l'enseignement supérieur privé, l'offre reste encore très limitée et mériterait d'être améliorée à l'avenir.

L'adoption du système LMD a non seulement contribué, de façon significative, à la réorganisation des programmes et des contenus de formation, mais elle a surtout aidé à une meilleure définition des profils de sortie des étudiants à la fin de leurs cursus, et favoriser leur mobilité tout en leur assurant un meilleur accès au monde du travail. Néanmoins, beaucoup reste encore à faire dans l'enseignement, la formation et la recherche dans le supérieur mauritanien, en termes de diversification d'offres de formations universitaires, en permettant, par exemple, aux bacheliers mauritaniens dans les régions de faire leurs études sur place, en termes aussi de professionnalisation des formations et d'amélioration de la scolarisation des filles entre autres. Les innovations qui ont été apportées dans la prise en compte de l'enseignement des langues nationales au sein du département de LLN de l'Université, sont de mêmes à saluer.

C'est ainsi que nous allons aborder dans le chapitre suivant différents points de notre travail de recherche. Nous y présentons la situation linguistique des élèves-ingénieurs et des élèves-professeurs, les choix théoriques et méthodologiques que nous avons faits pour cette recherche, les procédures que nous avons adoptées pour le recueil des données, de leur analyse

et de leur interprétation, les obstacles aussi que nous avons rencontrés sur le terrain en Mauritanie et comment nous avons fait pour les résoudre. Ce chapitre 5 clôt finalement la première grande partie, la partie générale et contextuelle, et nous permet d'entamer la deuxième grande partie, la partie analytique de notre travail de thèse.

CHAPITRE 5

La dimension de la recherche du point de vue de l'objectif et de la méthodologie : quelle préoccupation et quels questionnements ?

(...) La didactique des langues se doit, par sa définition même, d'entretenir d'étroits rapports avec d'autres sciences humaines (Chiss, 2009 :135)¹¹². C'est cette perspective que nous avons adoptée, tout au long de notre travail, en sollicitant diverses ressources empruntées parfois à la sociologie, à la sociolinguistique, à l'histoire notamment sur la colonisation, la diffusion de la langue et de la culture française en Mauritanie, à la politique en rappelant les crises politiques et institutionnelles en Mauritanie. D'autres ressources bibliographiques comme des rapports d'État nationaux sur le système éducatif mauritaniens, des rencontres scientifiques, journées d'études et colloques sur la situation du système éducatif et de l'enseignement des langues secondes en Mauritanie ont été consultés. Nous allons ainsi continuer à tirer des enseignements, tout au long de ce travail de thèse, à partir d'autres domaines scientifiques pour appuyer notre réflexion, et dans le seul but ici est de : comprendre les enjeux (politiques, didactiques et pédagogiques, institutionnels...) de la formation en « français langue seconde », « langue d'enseignement » dans les filières à orientation scientifiques et techniques au sein des établissements d'enseignement supérieurs mauritaniens, en l'occurrence à l'ENS et à l'ESP. Mais au-delà de la situation de ces deux établissements, c'est la question de l'enseignement en français des matières scientifiques, en contexte plurilingue et multilingue qui est au centre de cette recherche.

Ainsi ce présent chapitre s'articulera autour de trois axes : après avoir présenté la situation linguistique, communicative et langagière préoccupante des étudiants mauritaniens en formation dans des disciplines scientifiques et techniques, nous présenterons notre méthodologie de recherche (l'approche utilisée, les outils mobilisés, le bilan des travaux et différentes étapes du travail de terrain).

¹¹² Chiss, J-L., 2009, « « Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée », *Synergie Roumaine*, n°4, p.135. Consultable sur : <https://gerflint.fr/Base/Roumanie4/chiss.pdf>.

5.1. Le niveau de compétence langagière préoccupante des étudiants mauritaniens des filières scientifiques de l'ESP et de l'ENS, quelle approche pédagogique et méthodologique utiliser ?

Nous avons examiné dans les chapitres précédents la question des compétences communicatives et langagières, de même que les difficultés concernant le niveau de compétences linguistiques des étudiants mauritaniens, insuffisant lorsqu'ils abordent leurs études supérieures. Les nombreuses réformes éducatives que le pays a connues depuis son Indépendance en 1960 et leurs conséquences sur la scolarité des élèves ont été présentées au chapitre précédent (cf. chapitre 4, p.71). Nous avons également expliqué que ces réformes concernaient surtout des interventions sur le statut didactique des langues (l'arabe désormais langue de scolarisation /le français langue d'enseignement). L'arabe étant la langue de scolarisation, les élèves sortent de l'enseignement secondaire avec des lacunes, voire un niveau en arabe et en français pas toujours suffisant¹¹³. Face à ces différentes difficultés, les procédures d'accompagnement pédagogiques ne sont pas toujours prises, sur le terrain, pour aider les enseignants à faire face (disponibilité des manuels, formation d'enseignants bilingues, formation continue, etc.). Cette situation est à l'origine du Programme national de développement du Système Éducatif (PNDSE I, 2001-2012 et PNDSE II, 2012-2020) dont le pays a pu bénéficier avec l'appui de ses partenaires locaux et internationaux. L'absence de prise en charge des langues nationales à l'école, dès la scolarité de base, complique davantage la scolarité des élèves. Ce sont ainsi l'ensemble de ces différentes situations qui ont eu des répercussions sur le système éducatif dans son ensemble. À quel moment, finalement, la Mauritanie sortira-t-elle de cette situation difficile ? Par conséquent, la Mauritanie est dans la même situation que beaucoup de pays d'Afrique francophone ou arabophone, concernant l'insuffisance des choix et le manque de réponses adéquates d'une langue d'enseignement qui réponde aux besoins éducatifs et socio-économiques pour le pays. L'absence de prise en charge des langues nationale/langues maternelles (soninké, hassanya, pulaar ou wolof) au niveau de la scolarité de base génère de nombreux problèmes. D'où les difficultés que rencontrent les élèves dans leurs parcours scolaires, comme l'explique bien M. Miled (2010) :

¹¹³ C'est cette idée qui revient (depuis les années : 2000-2010) de façon récurrente dans le discours des enseignants, différents acteurs de l'éducation et parents d'élèves est que finalement le niveau des élèves baisse dans les deux langues, en arabe et en français.

La [...] spécificité au Maghreb arabe est celle des changements de fonctions scolaires dévolues aux L1 et L2, autrement dit le passage d'une langue à une langue autre. En effet, des disciplines scientifiques et techniques dispensés en arabe, au primaire et au collège, le seront en français au lycée (en Tunisie) et à l'université (au Maroc et en Algérie). La transition vers le français comme langue d'enseignement ne va pas sans poser des difficultés, aussi bien dans la maîtrise de l'outil linguistique que dans l'acquisition des savoirs disciplinaires véhiculés par l'idiome étranger (Miled, 2010 b : 43-44)¹¹⁴.

En effet, ces pays du Maghreb arabe présentent approximativement des situations de politiques linguistiques similaires, en ce qui concerne particulièrement l'enseignement des langues secondes (arabe/français). Dans ces pays, le français est tantôt utilisé comme une langue seconde, tantôt comme une langue étrangère et tantôt comme une langue d'enseignement et l'arabe une langue de scolarisation. L'enjeu des langues étrangères et spécifiquement de la langue française dans ces contextes « [...] est primordial, aussi bien d'un point de vue culturel que politique » soulignait Valérie Spaëth (Spaëth, 1998 : 6)¹¹⁵. Cette situation est à l'origine, par exemple, des cinq réformes de politiques linguistiques et éducatives décidées en Mauritanie entre 1959 et 1999 comme nous l'avons décrit au chapitre 3. En dehors des considérations de nature politique, l'urgence est désormais d'apporter une réponse didactique et pédagogique à l'enseignement des langues secondes, puisque paradoxalement, la langue française et l'arabe aussi changent de statut sans pour autant que les méthodes d'enseignement/d'apprentissage et la formation des enseignants puissent s'adapter à la nouvelle situation des deux langues. C'est cette situation qui prévaut en Mauritanie depuis la réforme de 1999, où le français est restreint à l'enseignement de quelques matières et l'arabe la langue scolaire exclusive.

Alors que la langue de scolarisation, depuis la réforme de 1999, préuniversitaire (enseignement primaire, enseignement secondaire) s'effectue quasiment en langue arabe, l'entrée dans l'enseignement supérieur marque pour de nombreux étudiants mauritaniens une rupture subite avec la formation antérieure. Nous assistons, en effet, à un redéploiement de la langue française dans les filières scientifiques et techniques, dans les écoles préparatoires,

¹¹⁴ Miled, M., 2010, « Quelle convergence didactique du français et de l'arabe dans le contexte arabophone ? », *l'Enseignement du français dans les pays de langue arabe*, in, Actes du Séminaire-CIEP, décembre, pp.43-44. Consultable sur : <https://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/conferences/l-enseignement-du-francais-dans-les-pays-de-langue-arabe/docs/actes-seminaires>.

¹¹⁵ Spaëth, V., 1998, *Généalogie de la didactique du français langue étrangère, l'enjeu africain*, CIRELAF-Agence de la francophonie, Diffusion Didier Erudition, p.6

écolés d'ingénieur et écoles normales supérieures. L'ESP et l'ENS de Nouakchott relèvent de cette catégorie d'établissements d'enseignement supérieur où le français est la principale langue d'enseignement et la langue de formation.

Ainsi, les élèves-professeurs en formation à l'ENS dans des disciplines scientifiques, principalement en sciences naturelles, mathématiques et en physiques-chimie ; et les étudiants de l'ESP qui suivent des cours de spécialité, en Ingénierie réseaux et télécommunication (IRT), en Génie mécanique (GM), en Mines-pétrole-gaz (MPG), en Électricité-électronique-électrotechnique et automatique (3EA) et de Génie civil hydraulique environnement (GCHE) font face à une « rupture linguistique » puisque le français sert de vecteur à l'apprentissage et à l'enseignement de ces matières scientifiques et techniques. À maintes reprises, au cours des débats et rencontres scientifiques, en Mauritanie (2016, 2017:143)¹¹⁶, la question du profil linguistique des étudiants se destinant à la formation de professeur du secondaire, avait été abordée. En 2013, une enquête conduite par le CREL confirmait qu'environ 92% des élèves-professeurs des filières scientifiques qui entraient en formation à l'ENS étaient d'un niveau infra B1 en français, et devaient par conséquent suivre des cours de remédiation en français pour leur permettre d'exercer leur futur métier avec le plus de sérénité (cf. enquête-CREL/AFRAM, 2013, annexe 11, p.321).

En décembre 2016, lors du Colloque international organisé en Mauritanie, dans sa communication intitulée « *Enseigner des disciplines scientifiques en contexte multilingue* », ¹¹⁷ Laurent Gajo indiquait que lorsqu'il s'agit de dispenser des cours dans des disciplines dites non-linguistiques, il est nécessaire de faire le lien entre ces disciplines et le français, langue d'enseignement. Comment l'enseignant peut-il faire ce lien entre le français, langue étrangère ou seconde, et le plurilinguisme des apprenants ? Pour le cas de la Mauritanie, il précisait que l'intégration et la construction des savoirs dans les disciplines concernées, doit se faire en prenant appui sur les ressources en arabe pour enseigner le français. Autrement dit, il s'agira

¹¹⁶ « *Didactique du et en français en contexte multilingue* », Master-class du 5 au 8 décembre 2016, ENS-Nouakchott, Mauritanie. Organisé à l'ENS et en partie au CREL, des enseignants et chercheurs des universités marocaines, françaises et suisses y ont pris part et permis de soulever certaines difficultés de l'enseignement du et en français en Mauritanie et d'énoncer quelques perspectives. Quelques notes des communications de certains participants sont consultables sur : <https://projetafram.wordpress.com/2016/12/>

¹¹⁷ « *Quelles didactiques du français pour l'enseignement-apprentissage du/et en français à l'Ecole Normale Supérieure ?* », Colloque International du 14 au 16 Novembre 2016, Nouakchott-Mauritanie. Consultable sur : www.cridem.org/C_Info.php?article=683293

d'établir un lien entre le savoir métalinguistique acquis dans la langue de scolarisation (l'arabe) et l'apprentissage de la langue étrangère ou seconde ici le français (Colloque ENS, 2016).

Selon Laurent Gajo, Il existe plusieurs méthodes pour valoriser le français au sein de la diversité culturelle et linguistique d'un pays. Tout d'abord, l'enseignement bilingue. Dans ce cas, on utilise le français comme seconde langue d'enseignement d'une autre discipline (histoire, maths, biologie, etc.). Cela remplit deux objectifs. D'une part les élèves pratiquent le français plus intensément sans avoir d'heures de cours supplémentaires. D'autre part, le fait de parler d'un même sujet dans plusieurs langues permet de l'approfondir car les concepts ne sont pas toujours les mêmes dans les différentes cultures (Gajo, 2014)¹¹⁸. Une autre méthode consiste à développer des passerelles entre des langues proches, par exemple les langues romanes (français, italien, espagnol). On peut ainsi développer des voies d'accès rapides à une langue donnée sur la base de la connaissance préalable d'une langue de la même famille. Les approches interculturelles, de leur côté, permettent d'éveiller l'enfant aux autres dès l'entrée à l'école, en passant notamment par des livres bilingues ou par une reconnaissance de sa langue familiale dans le travail scolaire (Gajo, 2014, *ibid*).

De son côté, Chantal Parpette préconise d'utiliser le français sur objectif spécifique (FOS/FOU), lequel serait le plus approprié pour apporter des réponses à la problématique de l'enseignement et de l'apprentissage en français dans les filières scientifiques et techniques mauritaniennes :

[...] l'enseignement du FOS en Mauritanie est essentiel, étant donné que le français est langue d'enseignement. Ainsi la formation didactique des enseignants de français, la collaboration entre les enseignants de français et de disciplines scientifiques aux niveaux fondamental et secondaire, et sur la recherche en didactique deviennent une priorité (Parpette, 2015)¹¹⁹.

¹¹⁸ Gajo, L., 2014, « Enseigner le français comme langue seconde : les nouveaux défis ». Consultable sur : <https://www.rts.ch/decouverte/monde-et-societe/culture-et-sport/les...>

¹¹⁹ Parpette, C., 2016, « *Le français langue d'enseignement : de la formation à l'enseignement.* », Nouakchott-Mauritanie, page internet, sans pagination. Consultable sur : [PROJET AFRAM \(wordpress.com\)](http://PROJETAFRAM.wordpress.com). Pour rappel, il s'agit ici des passages (que nous avons reformulés) de sa communication à l'ENS, en Mauritanie, en décembre 2016 lors du colloque sur l'enseignement en français dans les établissements universitaires. Seuls des synthèses des différentes communications son consultable sur le site de l'université consulté le 19/07/2020.

Au-delà de la mise en place des cours de FOS/FOU, il faudra nécessairement que les enseignants et formateurs soient préparés et formés à ces nouvelles pratiques d'enseignement. Ils devront être formés dans les deux langues d'enseignement en Mauritanie afin qu'ils puissent les utiliser avec le même degré de maîtrise. En revanche, le problème se trouve toutefois dans le fait que le bilinguisme arabe-français, en fonction des disciplines et des matières enseignées, le recours aux langues maternelles en présence, n'est pas exprimé de façon très explicite dans le programme scolaire en Mauritanie. Comme le soulignaient Lecointre et Nicolau au sujet de l'enseignement bilingue en Mauritanie : « [...] on admet par exemple que les formateurs soient sélectionnés, formés et exercent dans les deux langues. Mais la pérennité de ces pratiques reste fragile, faute de textes officiels, ce qui rend aléatoire une véritable exigence de bilinguisme chez les formateurs » (Lecointre, Nicolau, 1996 : 473)¹²⁰.

Il nous semble d'ailleurs que la réforme de 1999 n'a fait qu'accroître et renforcer davantage le cloisonnement dans l'enseignement des langues secondes et des langues étrangères. Certains formateurs, par exemple, n'adhèrent pas toujours à l'idée de recourir à l'une ou à l'autre langue. Ils préfèrent rester uniquement dans la langue d'enseignement. C'est l'opinion de certains formateurs de l'ENS, avec qui nous avons discuté, et qui ne considèrent pas utile d'employer d'autres langues que la langue d'enseignement, sauf si le besoin se présente, comme pendant les sessions de formation intensives des instituteurs francisants ou arabisants qui ne comprendraient pas un mot, un concept abstrait en arabe ou en français. Ce n'est donc que dans ces situations précises que le recours à l'une ou l'autre langue est fait pour reformuler ou expliciter des termes ou passages d'un cours, comme le précise les propos d'un formateur de l'ENS lors de notre échange à ce sujet. Pour lui, l'alternance des langues en classe n'est pas mauvaise, mais son usage systématique est à proscrire, comme il l'exprime dans l'extrait 3 (cf. extrait 3, p.156).

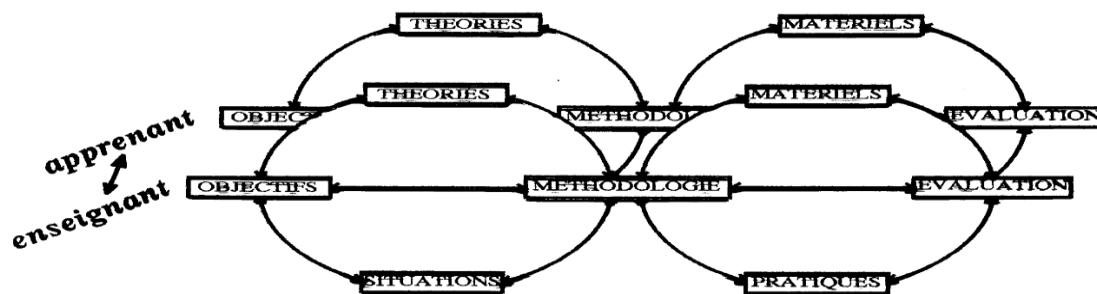
Dans les passages qui suivent nous présentons : l'approche méthodologie et les domaines disciplinaires qui sous-tendent cette recherche, les étapes de recueil du corpus, la rédaction et la présentation des questionnaires des enquêtes menées en Mauritanie, et enfin les résultats issus de ces enquêtes, de leurs analyses et de leurs interprétations.

¹²⁰ Lecointre, S., Nicolau, J.-P., (1996), « Langues et Enseignement technique et professionnel en Mauritanie », Persée, pp. 465-488. https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1995_hos_6_2_1368

5.2. L'approche méthodologique de la recherche et les disciplines sollicitées

Pour aborder notre objet d'étude, sous plusieurs angles, différentes disciplines sont sollicitées, à des échelles diverses. Pour mieux illustrer notre approche, nous reprenons ici, la représentation schématique du champ de la didactique des langues et des cultures (Schéma 1). Cette représentation a été proposée par Christian Puren en 1998 lors du Congrès consacré à l'enseignement des langues dans les grandes écoles, à Saint-Etienne.

Schéma : Le champ de la didactique des langues (Puren, 1998 :6)



L'ensemble des éléments de cette représentation ont un intérêt pour notre travail. Ils sont utilisés tout au long de notre étude ici, mais l'aspect qui retient le plus notre attention, c'est la notion « *d'Objectifs* » dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue. Nous retrouvons également cette notion dans le Français sur objectifs spécifiques (FOS) ou dans le Français sur objectifs universitaires (FOU) dans les travaux de J. M- Mangiante, C. Parpette, (2004, 2011). D'autres auteurs aussi comme F. Chnane-Davin et J. Pierre Cuq (2009 :19)¹²¹ soulignent l'importance de la notion d'objectif et précisent qu'elle est « centrale à tous les sens du terme en FOS ».

En effet, les choix didactiques dans l'enseignement du français sur objectifs spécifiques en contexte universitaire et dans le supérieur mauritanien en général constituent depuis plusieurs années une préoccupation importante, puisque le français est la langue d'enseignement de plusieurs secteurs et filières de l'Université. Cette préoccupation est d'ailleurs devenue très urgente depuis la réforme de 1999, puis avec l'introduction du système

¹²¹ Chnane-Davin, F., Cuq, J.-P., 2009, « FOS-FLS : des relations en trompe l'œil ? », Armand-Colin, *Le français Aujourd'hui*, n°164, p. 9. Consultable sur : « <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-1-page-73.htm> »

LMD à l'Université à partir de 2006. Nous avons d'ailleurs montré auparavant que, les réformes qui ont été apportées dans le supérieur mauritanien durant cette période, en termes de changements et les enjeux auxquels le système universitaire faisait face étaient importants (réécriture des maquettes de formation des départements, professionnalisation des formations, introduction des langues vivantes dans les programmes comme module obligatoire, etc.).

Dans ce contexte, par exemple, les étudiants de la faculté de médecine ont besoin de cours adaptés à leur discipline puisqu'ils font face à des situations de communication spécifiques qui exigent aussi une formation linguistique en FOS des enseignants en charge de ces cours). Les élèves-ingénieurs de l'ESP tout comme les élèves-professeurs de l'ENS ont également besoin de cours en français malgré le fait que les uns sortent de l'Université avec un diplôme de niveau minimum licence et les autres directement de l'enseignement secondaire après le baccalauréat

Il existe en outre, un autre problème de taille en Mauritanie, partagé avec de nombreux pays d'Afrique francophone, c'est que l'enseignement des langues vivantes et particulièrement des langues secondes, n'est toujours pas suffisamment contextualisé. Nous avons expliqué dans l'introduction de notre travail que, du point de vue sociolinguistique, le statut du français et de l'arabe littéraire est très clair, toutes les deux sont des langues secondes et des langues étrangères compte tenu des langues premières en présence et que, c'est du point de vue de leurs statuts didactiques que des interventions doivent désormais être faites afin de répondre au mieux aux besoins en termes de compétences communicatives et langagières des élèves et étudiants mauritaniens. À cela s'ajoute d'ailleurs le fait que certaines recherches sur la didactique des langues en Mauritanie montrent l'inadéquation des pratiques et des méthodes d'enseignement de ces langues secondes (cf. typologie des thèses, annexe 12, p.350). Le français et l'arabe littéraire restent encore enseignés comme des langues maternelles au primaire, puis comme des langues vivantes au secondaire et à l'université, alors qu'elles sont toutes les deux des langues étrangères. Cette situation concerne toutefois d'autres pays d'Afrique francophones multilingues. Comme l'écrivait déjà B.-Maurer, « le concept de FLS, sur le terrain africain, peine à trouver encore sa traduction didactique et les pratiques oscillent encore FLM et FLE » (Maurer, 2011:245).

Ce qui est enfin paradoxal, c'est le fait aussi que même les communications et bilans issus de nombreuses rencontres scientifiques en Mauritanie autour de l'enseignement des langues et du français, comme le colloque de mars 2016 "*le français en situation en Mauritanie*"¹²² ne sont jamais publiés officiellement pour faciliter et mieux accompagner les enseignants et les formateurs dans l'exercice pratique de leurs métiers sur le terrain. Cette situation avait conduit Bruno Maurer à souligner aussi que :

Le constat est particulièrement criant pour les travaux nombreux et de qualité, produits en Afrique par les équipes de chercheurs africains et ce n'est qu'à la faveur d'un passage dans un pays que, visitant l'université ou passant dans une direction ministérielle, on peut mettre la main sur des rapports et des analyses dont les conclusions gagneraient pourtant à être largement diffusées. [...] il y a là un constat inquiétant pour l'état même de la recherche en didactique des langues en contexte africain qui, ne parvient pas à faire circuler ses recherches, en est conduite, imitant en cela Sisyphé, à recommencer toujours le même chemin sans pouvoir aller beaucoup plus loin... (Maurer, 2011, *ibid.* : 226)¹²³.

Dans cette perspective, cette recherche relève bien de la didactique des langues, domaine d'intervention plurielle, mais également de la didactique du français langue seconde et du français sur objectifs spécifiques. Ainsi, nous sollicitons dans cette recherche, sans restriction, toutes les disciplines susceptibles de contribuer à la compréhension, à l'interprétation et à l'analyse de notre problématique. Car « l'analyse d'une problématique didactique s'opère par la comparaison des perspectives différentes obtenues en faisant varier successivement les angles d'observation » (Puren, 2003:4-5)¹²⁴.

5.2.1. Le format des questionnaires et des entretiens

Nous présentons dans cette partie de notre travail la méthodologie que nous avons choisie pour mener notre recherche. Nous y exposons la manière dont nous avons fait pour travailler auprès des enseignants et différents acteurs à l'ENS et à l'ESP de Nouakchott en Mauritanie.

¹²² Groupe de recherche en linguistique et en didactique, 2016., « Le français en situation, Colloque pluridisciplinaire international organisé par le Groupe de recherche en Linguistique et Didactique, Université de Nouakchott-Mauritanie. Consultable sur : [le_francais_en_situation_1_.pdf](#) (lafef.net)

¹²³ Maurer, B., 2011, « La contextualisation : l'exemple francophone africain », *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Philippe, Blanchet., Patrick, Chardennet., (Dir), pp.225-229. Le colloque de décembre 2015 à l'ENS est à mettre également dans le compte de ces manifestations et journées d'études sur l'enseignement du et en français mais jamais publié.

¹²⁴ Puren, C., 2003, « Pour une didactique comparée des langues », in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 129, p.121. Consultable sur : <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-1-page-121.htm>

La définition de ces deux contextes et de l'ensemble des acteurs qui ont participé à cette recherche nous a permis de préciser leurs opinions, leurs positions et de proposer une interprétation de leurs pratiques et de leurs représentations. Nous y présentons comment nous avons fait pour mener nos enquêtes entre 2017 et 2019, les conditions de leur réalisation et l'organisation de notre planning de travail. Les choix que nous avons faits et la manière dont nous avons procédé pour traiter et interpréter les données issues de ce terrain sont présentés tout au long de ce travail. Mais nous tenons à préciser d'ores et déjà que l'approche que nous avons choisie pour cette recherche est une approche compréhensive comme dans la sociologie compréhensive car elle nous a permis d'être au plus près de notre terrain de recherche, au contact des enseignants, des formateurs et des étudiants en privilégiant, comme le souligne C. Puren (2003 :121) « la centration sur les acteurs ». L'entretien semi-directif et l'entretien semi-guidé sont donc les deux méthodes que nous avons choisies pour le recueil du corpus de notre travail de thèse. À cet effet, le corpus a été constitué entre 2017 et 2019 sur la base de questionnaires soumis aux enseignants, élèves-ingénieurs de l'ESP, aux formateurs et élèves-professeurs de l'ENS. Des enregistrements sous forme d'entretiens semi-guidés avaient été aussi réalisés en guise de compléments de l'enquête, afin d'approfondir les échanges sur des questions qui ont peu ou pas été longuement développées dans la partie du questionnaire direct : la place de la langue d'enseignement dans l'apprentissage et la maîtrise des matières scientifiques, les projets en cours pour la création de manuels adaptés au contexte mauritanien, la formation des enseignants en didactique du français et de l'arabe (cf. annexe 6, annexe 7 et annexe 8 :p.290-299).

En 2017, lors de l'enquête préliminaire de quatre semaines que nous avons effectuée à l'Université de Nouakchott, en Mauritanie nous avons pu tester et vérifier la pertinence de notre premier questionnaire. Ce premier travail de terrain a été particulièrement fructueux dans la suite de notre travail de recherche car il nous a permis de reformuler le questionnaire des étudiants et celui des enseignants. Cependant, l'apport le plus important de ce premier travail de terrain, se trouve dans le fait qu'il nous a conduit à réorienter et à recentrer notre thème de recherche, dont la problématique portait au départ sur « l'Enseignement de l'arabe et du français dans le supérieur mauritanien », en ciblant particulièrement deux établissements d'enseignement supérieurs, à savoir l'ENS et l'ESP plutôt que l'Université de Nouakchott qui était déjà un contexte suffisamment important et difficile à circonscrire dans le cadre de cette

présente étude. L'université de Nouakchott comporte plusieurs facultés et toutes dispensent des cours en langue française et en arabe et à des degrés variés. En choisissant de resserrer notre travail sur ces deux établissements, nous avons pu élaborer un plan de thèse plus cohérent et avancer plus vite dans la phase d'écriture.

Par ailleurs, cette première enquête en Mauritanie nous a conduit également à revoir notre méthode de travail et à faire un choix entre l'enquête par questionnaires et l'entretien semi-guidé. Nous avons remarqué, à l'époque, une forme de réticence de certains informateurs qui préféraient l'entretien semi-directif (les étudiants notamment) plutôt que de passer par un entretien semi-guidé. C'est pour cette raison que nous avons été amené à modifier notre méthode de travail, pour l'adapter à notre contexte en utilisant l'entretien en face à face avec les formateurs et enseignants, et l'entretien semi-directif avec les élèves-professeurs et élèves-ingénieurs. L'entretien semi-guidé ou l'entretien compréhensif nous a également paru très intéressant comme méthode de recueil des données car il nous a souvent permis d'avoir des données plus denses que celles que nous n'aurions très probablement pu avoir dans les questionnaires directs. Cette méthode de recueil des données donc est intéressante car elle permet comme le souligne Philippe Blanchet « la (re) construction de la connaissance, plutôt que son élucidation, par le biais de techniques appropriées [...] » (Blanchet, 2017 :132)¹²⁵. Par exemple, l'écoute des entretiens, leurs retranscriptions, leurs analyses et leur interprétation permet, de choisir divers extraits en fonction de leur pertinence et de pouvoir décider où et à quel endroit tel ou tel autre extrait pourrait être utilisé dans le corps du texte.

L'entretien dans les sciences humaines et sociales est de nos jours très sollicité. C'est une méthode très appréciée depuis les travaux de Carl Rogers (1942), et a été utilisée aussi bien dans les enquêtes sociales du XIX^e siècle, dans le travail de terrain des ethnologues, ainsi que dans des entretiens cliniques de la psychologie. Son utilisation dans ces nombreux domaines s'explique pour plusieurs raisons. Premièrement par sa tendance à accorder davantage d'importance à l'informateur et par le fait que les données qualitatives proviennent de la parole recueillie en face à face, souvent de façon spontanée, sur bande magnétique. Même s'il emprunte à l'entretien semi-directif certaines de ses techniques habituelles notamment un

¹²⁵ Blanchet, P., Chardenet, P., (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Montréal, Ed. Des archives contemporaines, Agence universitaire de la francophonie (AUF), p.132. Consultable sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588>

travail avec des informateurs, il s'éloigne toutefois de celui-ci sur certains points. Par exemple concernant la posture du chercheur, c'est-à-dire la possibilité qu'il a de reformuler une ou plusieurs questions lors de l'entretien en cours, d'interrompre la conversation ou de revenir en arrière¹²⁶. Dans cette perspective, l'enquêteur n'est pas non plus obligé de suivre de manière linéaire le questionnaire pendant l'entretien. La démarche va consister plutôt à mener l'entretien comme dans une conversation entre "pairs" autour d'un sujet plutôt que d'un échange sur des questions succinctes avec des réponses très souvent brèves ou peu productives comme dans le cas d'un entretien semi-directif classique. Il s'agit donc, ici, de mettre l'enquêté en situation de confiance, « de savoir faire preuve de curiosité et d'empathie » souligne J.-C. Kaufmann (2014 : 23). On voit dès lors que l'entretien compréhensif privilégie très peu le cadre trop formel et rigide d'un entretien classique pour se rapprocher du style de la conversation sans que cela ne nuise bien entendu aux objectifs de l'enquête. Sur ce premier plan, il s'oppose de façon très nette au questionnaire préétabli de l'entretien semi-directif en laissant de plus en plus de place à l'écoute de la personne qui parle.

L'entretien compréhensif peut aussi se dérouler de façon différente, parfois à l'improviste, il n'est jamais le même. Chaque entretien contribue de façon particulière à l'objet de la recherche et amène l'enquêteur à utiliser des instruments adaptés. Au cours de l'enquête préliminaire que nous avons menée entre mars et avril 2017, nous avons été amené, par exemple, à interroger des informateurs sans jamais avoir pris de rendez-vous avec eux, nous les avons interrogés sur le vif, sans que cela ne soit prévu au départ. Ces entretiens se sont révélés d'ailleurs très productifs, par moments, par rapport à ceux qui avaient été programmés à l'avance. C'est ce que J.-C. Kaufmann (2014 :68) appelle « les effets de vérité », c'est-à-dire le fait que les données produites en situation ordinaire, en dehors de toute programmation, soient parfois plus riches et variées, que celles qui sont recueillies dans un entretien directif. Mais de façon générale, la plupart des entretiens ont été réalisés après avoir pris contact avec nos informateurs parce que le principe de l'entretien compréhensif est aussi de bien choisir ses informateurs. Certains entretiens se sont déroulés à l'Université, et d'autres dans des

¹²⁶ Il s'agit ici, selon J. Kaufmann (2014 :10-19), d'exclure cette forme de « *neutralité* » que l'on retrouve dans l'entretien semi-directif, une fois le questionnaire rédigé et distribué, l'enquêté est tout seul et devra répondre aux questions. Or, le principe souhaité dans l'entretien compréhensif est plutôt que « [...] l'enquêteur s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté. »

circonstances hors de l'Université, par exemple chez certains enseignants, quand cela n'était pas possible à l'université pour diverses raisons.

5.2.2. L'élaboration du corpus : entre l'entretien directif et semi-directif

En 2019, pour la deuxième période de notre enquête de terrain, le contact avec les enseignants/ Formateurs, les étudiants, élèves-professeurs a été direct et a permis de procéder à des entretiens formels au travers de quatre types de questionnaires (« Enseignants », « Formateurs » « Élèves-professeurs de l'ENS », « Étudiants de l'ESP ») décrits dans les paragraphes suivants. En cas de questions spécifiques ou de demandes de précisions, nous avons procédé à des entretiens semi-guidé avec les enseignants et formateurs surtout parce qu'ils se sentent plus vite à l'aise dans cet exercice que les étudiants pour les raisons que nous avons évoquées précédemment. La difficulté pour nous, c'était de faire le choix entre l'entretien semi-directif et l'entretien semi-guidé. À quel moment fallait-il choisir l'un ou l'autre ?, avec qui où et comment ? D'ailleurs réaliser un entretien enregistré n'est pas toujours facile dans un contexte comme la Mauritanie, même lorsque celui-ci est formel, c'est-à-dire programmé à l'avance, car on peut à tout moment être interrompu par diverses situations imprévues (un enseignant de passage dans le bureau de l'enquêté, un appel téléphonique, l'entrée d'une personne chargée de distribuer de la boisson chaude...). Mais en dépit de toutes ces contraintes, il nous fallait quand même obtenir des données complémentaires par le biais de l'entretien semi-guidé compte tenu de la « qualité » de cette méthode comme nous l'avons dit auparavant. Les photos n°3 et Photo n°4 ci-dessous indiquent les deux établissements où nous avons effectué nos enquêtes de terrain à Nouakchott en Mauritanie.



Photo n°3 : l'entrée de l'ENS de Nouakchott

(Source : enquête Mauritanie, mars-avril 2019)



Photo n° 4 : ESP de Nouakchott

(Source : <http://espnouakchott.net/node/950>)

L'ENS, se situe dans la commune de Ksar au Nord de la Capitale, Nouakchott. Et l'ESP au Sud dans la commune de Sebkha signifiant en dialecte local, hassanya « la source du sel » car la zone est très salée (cf. Carte 1, *supra*, p.32). L'implantation de l'ENS est beaucoup plus ancienne et elle trouve dans une zone universitaire, non loin du CREL, de l'Université Libanaise Internationale, de l'ancienne Université de Nouakchott, aujourd'hui Faculté des Sciences juridiques et économiques. Nous avons donc travaillé dans ces deux contextes en faisant des va-et-vient entre les deux établissements, il est possible de pouvoir les rejoindre en moins d'une heure. L'ENS a toutefois constitué notre terrain d'investigation privilégié car nous avons l'intention de mieux comprendre comment se passe la formation des élèves-professeurs, appelés à enseigner les matières scientifiques dans les établissements d'enseignement secondaire. C'est là où nous avons eu le plus d'échanges avec les élèves-professeurs, les coordinateurs pédagogiques et formateurs. Nous n'avons pas pu avoir une photo du panneau extérieur de l'ESP, même sur le site en ligne de l'Établissement, ni pu prendre une photo sur le vif, comme la photo n°2 du CREL ou de l'ENS. L'ESP étant un établissement sous la cotutelle du Ministère de la défense nationale et du MESRS, les militaires en sentinelle à l'entrée n'ont pas accepté pas que des photos soient prises même si nous avons obtenu de la direction des affaires académiques l'autorisation d'accéder à l'Établissement avec le moins de contraintes. En Mauritanie, les enseignes sont toujours bilingues et rédigées en arabe et en français comme le montre l'ensemble des photos.

Le questionnaire des enseignants de l'ESP et formateurs de l'ENS avait pour objectif de connaître le parcours des enseignants et des formateurs afin de déterminer leurs profils socio-professionnels exacts. La première partie du questionnaire se présente en quelque sorte comme un *curriculum vitae* mais centré davantage sur les compétences professionnelles : Formation de l'enseignant (Pays de formation, domaine de spécialisation, langues utilisées au travail, participation à des équipes de recherche, encadrement d'étudiants...). La deuxième partie aborde des questions d'ordre méthodologique (Manuels utilisés, besoins en formation, conditions de travail, critères d'évaluation des élèves-professeurs et des apprenants). Les questionnaires ont été réalisés de deux manières différentes : lors des entretiens, nous avons soumis aux trois formateurs de l'ENS un questionnaire chacun, leur laissant le temps d'y répondre pour les récupérer la semaine suivante. Au moment de les reprendre, voyant que certaines questions n'avaient pas été renseignées, nous en avons profité pour discuter avec les enseignants en enregistrant la conversation. Pour ce qui est des enseignants de l'ESP, c'est à

notre retour en France que nous leur avons envoyé le questionnaire car nous n'avions pas eu le temps de leur soumettre les questionnaires, mais nous avons pu mener des entretiens semi-guidés avec l'un d'entre eux. Au total, six (06) enseignants et formateurs répartis entre les deux établissements (ENS et ESP) ont été enquêtés.

L'enquête des élèves professeurs de l'ENS et des étudiants de l'ESP répondait à des critères différents. Pour les étudiants de l'ESP, il s'agissait de comprendre leurs objectifs d'apprentissage (niveau en langue à l'entrée à l'ESP, niveau visé par la suite), leurs motivations, leurs perceptions de l'école supérieure polytechnique, leurs objectifs professionnels pour le long terme ; alors que celle des élèves-professeurs visait à recueillir leurs opinions sur la formation au métier de professeur qu'ils étaient en train de suivre (Durée de la formation, nombre de stages suivis, capacités à rédiger une fiche pédagogique, d'animer un cours...). Le questionnaire des élèves-professeurs est rédigé de façon plus dense (trois pages) que celui des étudiants de l'ESP, avec des questions ouvertes leur permettant d'argumenter leurs réponses. L'enquête a concerné quarante-deux (42) élèves-professeurs, tous en première année de formation à l'ENS dans différentes disciplines, Sciences naturelles (SN), Physique-chimie (PC) Mathématiques et physique-chimie (MPC), Sciences-naturelles et physique-chimie (SNPC). Ces élèves-professeurs étaient répartis en trois groupes-classes selon leur niveau linguistique et leur test de positionnement initial (A2/B1). Nous avons pris le soin de rencontrer chacune des trois classes, en période de cours, à des moments différents pour leur exposer nos objectifs et expliciter le questionnaire sur des questions qui paraissaient ambiguës. Aucune traduction en langue arabe n'avait été faite, même si dans le groupe-classe de niveau (A2) certains élèves-professeurs avaient un niveau en français ne leur permettant pas toujours de comprendre la formulation de certaines questions de l'enquête ni d'y répondre correctement. C'est pourquoi nous avons allégé le texte de leur enquête pour leur permettre d'y répondre plus facilement. Cela n'empêche que de nombreuses difficultés ont été recensées dans leurs réponses (Fautes d'orthographe, problèmes de cohérence, difficultés d'ordre syntaxiques...). Nous verrons à titre d'exemple que l'hétérogénéité des compétences linguistiques des élèves-professeurs est très importante entre ceux qui sont considérés comme ayant le niveau B1 et ceux de niveau A2. La lecture des copies nous a aussi permis de nous rendre compte, de l'existence très probable, à l'intérieur même des différents groupes, d'écarts de niveaux importants.

À propos du questionnaire des apprenants de l'ESP, il a concerné un échantillon de quarante-quatre (44) étudiants inscrits tous en première année de l'école d'ingénieur dans des domaines très divers, entre autres, en Ingénierie réseaux et télécommunication (IRT), en Génie mécanique (GM), en Mines-pétrole-gaz (MPG), en Électricité-électronique-électrotechnique automatique (3EA) et en Génie civil hydraulique environnement (GCHE). Le remplissage des réponses aux questionnaires a été fait en notre présence, cela nous a pris environ 3 heures, entre l'explication des objectifs et attentes de l'enquête, la distribution des trames de questionnaires et la phase d'écriture proprement dite. Contrairement aux étudiants de l'ESP, les élèves-professeurs enquêtés sont répartis en trois groupes distincts, homogènes concernant leurs niveaux en français, deux groupes de niveau B1 et un groupe de niveau A2. C'est ainsi qu'ils ont été positionnés à leur entrée en formation à l'ENS.

Afin d'avoir des données complémentaires sur les pratiques et outils pédagogiques utilisés par les enseignants, les difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur métier, nous avons fait quelques entretiens enregistrés. Nous avons réalisé trois entretiens semi-guidés auprès de trois enseignants et formateurs, en guise de compléments d'information, soit environ un peu plus d'une heure d'enregistrements (cf. tableau 29, p.142).

Tous les enregistrements ne sont évidemment pas retranscrits dans notre travail ici, puisque lors de l'écoute des enregistrements, nous avons ciblé les passages qui nous paraissaient pertinents à l'objet de notre étude et à l'analyse que nous voulions mettre en place. Nous avons aussi participé à la surveillance, à l'évaluation et à la correction de copies d'enseignants et formateurs de différentes disciplines à l'école supérieure polytechnique¹²⁷. En effet,

¹²⁷ Le coordinateur des cours de français m'avait très bien reçu, comme le directeur des affaires académiques aussi. C'est pour cette raison, lors de ce travail de terrain en Mars-Avril 2019, et compte tenu de ma présence régulière dans l'Établissement, on m'avait proposé quelques heures de surveillance et correction de ces évaluations. J'ai, également, eu le plaisir de rencontrer certains de mes camarades de promotion de l'Université de Nouakchott des années 2000, devenus professeurs titulaires à l'ESP. Voici un extrait du mail que le chargé des affaires académiques de l'ESP, en réponse à mon message lui expliquant que je souhaitais mener une recherche sur l'enseignement du français à l'ESP : « Salaam Monsieur Diop, Je vous souhaite bonne réussite dans votre thèse et vous encourage à rester en contact avec l'ESP qui va continuer à développer l'enseignement du FLE pour ses élèves. Nous avons par ailleurs l'ambition de donner un exemple dans ce domaine pour les autres établissements d'enseignement supérieurs. Je vous mets en contact avec le responsable de l'enseignement des sciences humaines et sociales à l'ESP. C'est lui qui supervise l'enseignement du FLE dans les différentes composantes de l'ESP » (Mardi, 02/avril 2019).

l'établissement a décidé en 2019 de revoir le niveau de compétence linguistique des enseignants titulaires ou vacataires en leur faisant passer la certification DALF de niveau C1 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ces évaluations certificatives ne concernaient pas les enseignants de langue française, mais ceux des disciplines scientifiques et techniques. L'objectif étant de les amener à parfaire et à améliorer leurs compétences en français, d'après l'entretien que nous avons eu avec le coordinateur des cours de français. Nous avons de même reçu la proposition de donner quelques cours de français en intensif, mais le temps ne nous avait pas permis de pouvoir le faire (séjour très court). Cela nous aurait permis, par exemple, d'entrevoir sous un angle différent, les difficultés d'apprentissage que rencontrent les étudiants de l'ESP. Nous avons quand même pu voir, en corrigeant les copies, que la plupart des enseignants ont un niveau « satisfaisant » en langue française pouvant leur permettre d'enseigner dans cette langue, même s'il ressort des copies corrigées des difficultés en lien avec la connaissance de certains genres textuels (écrire un texte argumentatif, un texte explicatif, faire une synthèse ou un résumé de texte...).

Enfin, pour les besoins de l'analyse et de la présentation des résultats de la recherche, des extraits de réponses au questionnaire des élèves-professeurs et des élèves-ingénieurs sont cités et intégrés dans le corps du texte de notre travail, comme tels, sans qu'ils soient modifiés. Ces extraits permettent en effet de montrer la nature des difficultés et le niveau de compétence dans la production de l'écrit des étudiants. Des renvois sont faits pour permettre de localiser ces extraits de réponses aussi bien dans le corps du texte qu'au niveau des annexes où ils sont répertoriés. Des extraits d'entretiens enregistrés réalisés auprès des formateurs et des enseignants sont également cités dans différents endroits de notre travail. Ces extraits d'entretiens enregistrés ont été retranscrits par le logiciel de transcription "Amber script" et révisés par nos soins alors que les extraits de réponses proviennent directement des réponses écrites des élèves-professeurs, des élèves-ingénieurs, des enseignants et formateurs à partir des questionnaires que nous leur avons soumis au moment de l'enquête en 2019. Comme pour les entretiens enregistrés, les quatre questionnaires de notre enquête en Mauritanie et les réponses correspondantes ont été intégralement saisis dans le logiciel d'analyse et de traitement de données "Survemonkey" (cf. questionnaires de l'enquête en Mauritanie : attentes et objectifs

des différentes questions, p. 123). Les résultats obtenus ont été interprétés, analysés et présentés dans notre travail sous forme de graphes et de tableaux, etc.

Avant d'entamer l'écriture de la deuxième grande partie de notre travail de thèse, nous allons à présent, dans les passages qui suivent, exposer différentes données de notre recherche, à travers différents tableaux. Le tableau 21 ci-dessous fournit des informations sur le calendrier de notre recherche, suivi des quatre questionnaires de l'enquête, de leur présentation analytique, et du tableau 22 : « tableau récapitulatif des enquêtes de l'ENS et de l'ESP, données, variables et leurs interprétations ». D'autres données plus exhaustives sont présentées au fil du travail ou dans les annexes.

Tableau 21 : calendrier et activités de recherche

Activités	Assemblages des documents scientifiques	Périodes
Objet et méthodologie de la recherche		
Eclaircissement de la problématique, des concepts, des outils et grilles d'analyse,		Septembre 2017-Mars 2018
Recueil des données		
Analyse du contexte		
Bibliographie	Recherche et lecture de publications relatives à la situation sociolinguistique et sur le système éducatif de la Mauritanie. Rédaction d'une typologie de thèses de didactique des langues sur la Mauritanie soutenues en France au début des années 1990 jusqu'en 2015.	Septembre 2016- Juin 2017. Puis ponctuellement.
Sujet au début de la recherche : L'enseignement dans le supérieur en Mauritanie : didactique comparative de l'arabe et du français		
Rencontre de personnes ressources	Rencontre des enseignants, test de nos questionnaires à l'Université de Nouakchott. Entretiens semi-guidés avec trois enseignants (enregistrés) Assemblage de quelques documents sur l'enseignement supérieur en Mauritanie	Mars-avril 2017 première enquête de terrain en Mauritanie
	Réécriture finale du questionnaire à la suite de la 1 ^{ère} enquête de terrain	Septembre-Octobre 2018
Sujet : Réorientation et délimitation du contexte de la recherche : L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN MAURITANIE : Didactique comparative de l'enseignement et de l'apprentissage du et en français à l'École Normale Supérieure (ENS) et à l'École Supérieure Polytechnique (ESP)		

Enquête sur les apprenants et enseignants de l'ESP, et formateurs et élèves-professeurs de l'ENS.	4 enquêtes auprès des enseignants et apprenants de l'ESP, aux formateurs et élèves-professeurs de l'ENS.	Mars- Avril-Mai 2019
Analyses et traitement des données	Saisie des quatre questionnaires (apprenants, enseignants, élèves-professeurs et formateurs) et des réponses dans le logiciel de traitement de données : https://fr.surveymonkey.com . Transcription des entretiens	Juillet-Août-Septembre 2019 Décembre 2019, Janvier 2020
Rédaction		
Construction du 1 ^{er} plan, rédaction introduction et première partie : novembre à fin Juin 2018 Reconstruction nouveau plan, retravail de la 1 ^{ère} partie et début rédaction des chapitres successivement : À partir de Septembre 2019		

Photo n° 5 : L'entrée de la FLSH- Université de Nouakchott (2017)



Voici une ancienne photo de l'entrée de la FLSH de l'Université de Nouakchott (UN), avant qu'elle ne soit délocalisée, actuellement située environ à trente km de la ville dans la nouvelle Université, dénommée Université de Nouakchott Al Aasriya (UNA), depuis la réforme de 2016 dont l'objectif consistait à mieux gérer et rationaliser les ressources, en regroupant les différentes facultés au sein d'un seul pôle universitaire. Elle est évidemment éloignée de l'ancienne université, qui abrite aujourd'hui la FSJE. L'UNA regroupe donc depuis 2016 les quatre autres facultés (FLSH, FM, FST, IUP). Le CREL se trouve d'ailleurs sur l'ancien site. Cette photo a été prise en 2017 lors de la journée sur l'environnement. C'est donc à la FLSH de l'UNA que nous avons entamé nos premiers travaux de terrain en 2017. Nous y sommes également retournés en 2019 pour les besoins de l'enquête car les enseignants du CREL interviennent directement sur le site du CREL pour les cours de remédiation en français mais aussi régulièrement à l'UNA dans les différentes facultés et départements. Lorsque nous avons rendez-vous avec certains enseignants, nous y allions. En ce qui nous concerne, c'est dans

l'ancienne université que nous avons fait nos études jusqu'à la maîtrise en 1999. C'est là-bas que l'on retrouve également l'Agence Universitaire de la francophonie de Nouakchott.

Nous allons dans les lignes qui suivent présenter les différents questionnaires de notre travail de terrain à l'Université de Nouakchott, à l'ENS et à l'ESP en Mauritanie entre mars 2017 et mars-avril 2019 : (questionnaire enseignants/formateurs, élèves-professeurs et élèves-ingénieurs). Ces questionnaires portent sur différents thèmes et ils constituent le noyau de notre travail de thèse car c'est à partir d'eux que nous avons pu constituer notre corpus et obtenir des données variées que nous ont servies, tout au long de la phase d'écriture, à étayer et à appuyer notre réflexion pour répondre à nos nombreuses interrogations et différents questionnements de recherche, notamment sur la situation professionnelle et les niveaux de compétences langagières et communicatives des élèves-ingénieurs et élèves-professeurs, la situation sociolinguistique des langues en Mauritanie sur l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes (l'arabe et le français) à l'université, à l'ENS et à l'ESP etc.

5.3. Questionnaires de l'enquête en Mauritanie : attentes et objectifs des différentes questions

Compte tenu de l'importance et de la longueur des quatre différents questionnaires, nous avons essayé de les synthétiser en présentant les objectifs et les attentes des différentes questions posées à nos enquêtés, sans prétendre traiter et expliciter ici intégralement toutes les questions. Il s'agit donc pour nous d'expliquer l'intérêt pédagogique et didactique des quatre questionnaires ici en tentant d'apporter des éclaircissements sur les différents thèmes abordés. Le processus de recueil des données est exposé précédemment (cf. *supra*, p.110-118). Les résultats obtenus de ce travail d'enquête en Mauritanie, leur analyse et leur interprétation sont détaillées ci-dessous (cf. *infra*, p.136). C'est pour cette raison que nous n'allons pas revenir ici sur ces différentes considérations.

- Questionnaire 1 : enquête des enseignants de l'école supérieure polytechnique (ESP) ;
- Questionnaire 2 : enquête des élèves-ingénieurs de l'ESP ;
- Questionnaire 3 : enquête des élèves-professeurs des filières scientifiques de l'ENS ;
- Questionnaire 4 : enquête des formateurs de l'école normale supérieure (ENS).

Un résumé est donné à la fin de chaque questionnaire. Il s'agit d'une explication des objectifs visés au niveau de chaque question. Vu que certains thèmes se recourent, c'est-à-dire qu'une même question peut revenir dans l'un ou l'autre questionnaire, leur explication a été ainsi groupée pour éviter toute répétition. C'est le cas par exemple de la question n°1 des enseignants de l'ESP et des formateurs de l'ENS, et les questions n° 4 et n°5 ci-dessous.

Questionnaire 1 :

Enquête des enseignants de l'ESP

1. Dans quel pays avez-vous suivi vos études ou poursuivi votre formation doctorale ?
 - Dans un pays de l'espace arabophone, précisez :
 - Dans un pays de l'espace francophone, précisez :
2. Dans quel domaine se situe vos études doctorales ? Précisez :
 - En langue et littérature
 - En Linguistique
 - En didactique des langues
 - Dans une autre discipline.
3. Concernant votre travail d'enseignant à l'ESP, est-ce que vous avez des besoins en formation ? Si oui, dans quel domaine ? Pour quelle finalité ? Expliquez :
4. Est-ce que vous entretenez des échanges avec des formateurs ou enseignants d'autres universités ? Dans quelle circonstance (dans quel but) ? Quelles est votre participation à des équipes de recherche ? Avez-vous déjà publié un ou des articles ? Expliquez :
5. Est-ce que vous encadrez actuellement des étudiants préparant un mémoire ? Combien d'étudiants encadrez-vous par année ?
 - Oui nombre d'encadrement en cours :
 - Non
6. Quels manuels utilisez-vous pour vos cours de français à l'ESP ? Quelle est la provenance de ces manuels ? Précisez :
7. Sont-ils adaptés aux situations socio-culturelles des apprenants ?
 - Oui/
 - Non, si non pourquoi ?
8. Comment évaluez-vous vos apprenants en français ? Quelles sont les compétences et niveaux visées ? Expliquez :

Présentation analytique du questionnaire

La question n°1 ici cherchait à déterminer le profil exact des enseignants. Elle a permis par exemple de connaître le nombre d'enseignants spécialisés en didactique des langues à l'ENS : ceux qui enseignent le français aux élèves-professeurs des disciplines scientifiques tout comme ceux enseignant le français aux élèves-ingénieurs de l'ESP. Cette question a d'autre part permis d'évaluer les besoins de formation en didactique des langues, et en particulier en didactique du français et de connaître le nombre d'enseignants titulaires d'un doctorat ou d'une formation spécifique en rapport avec la matière ou discipline qu'ils enseignent. Les tableaux 27 et 28, profil socio-professionnel des enseignants et des formateurs des deux établissements, ont été obtenus à partir de cette question en corrélation aussi avec d'autres données tirées du tableau typologie des thèses.

Les questions n°4 et n°5 quant à elles (enquête des enseignants de l'ESP et des formateurs de l'ENS) ont permis d'évaluer le temps que les enseignants consacrent à la recherche au sein de l'Unité de Recherche en Enseignement/Apprentissage du français (UREAF) de l'ENS. Le réseau de relation entre pairs afin de déterminer les types d'échanges que les enseignants entretiennent avec leurs collègues à l'université de Nouakchott ou avec des collègues d'autres universités. Quels sont les thèmes, les sujets, les centres d'intérêt des réflexions ou des recherches menés dans ce département (les innovations et investigations dans la recherche) ? S'ajoute le nombre d'étudiants que les enseignants encadrent en moyenne par année, en plus de leur temps réel consacré à la recherche et à leurs cours magistraux.

Concernant la question 6 (enquête des enseignants de l'ESP et des formateurs de l'ENS) l'objectif était de connaître les types de manuels que les enseignants utilisent dans leurs cours en français. Quelle était la provenance de ces manuels ? Ce travail nous a permis d'établir une typologie des manuels utilisés par les enseignants. Nous n'avons malheureusement pas réussi à mettre en place une analyse plus fine de ces manuels afin de déterminer leurs contenus sur le plan grammatical, lexical et syntaxique ; les thèmes et sujets abordés, pour les deux langues (l'arabe et le français). Par exemple, quelle est l'approche pédagogique méthodologique et didactique développée dans ces manuels ? etc. Cela nous aurait certainement permis de déterminer, de façon plus précise, si ces manuels sont adaptés au contexte mauritanien. Il ressort

toutefois des échanges que nous avons eus avec certains enseignants à ce sujet qu'il n'est pas toujours facile d'aborder certains thèmes en classe, même à l'université, en dépit de l'évolution des représentations sur les langues.

Au sujet enfin de la question n°8 de l'enquête des enseignants de l'ESP, l'objectif était de mettre en évidence les modalités d'évaluation utilisées par les enseignants pour connaître la progression de leurs apprenants. Les enseignants parlent très souvent des difficultés des étudiants de leur « niveau faible » dans les deux langues en (arabe et français), mais ils ne disent pas toujours comment ils font pour remédier et améliorer certaines des difficultés de niveau linguistiques de leurs étudiants. Les réponses à cette question ont montré que les enseignants de l'ESP utilisent très souvent les tests de France éducation internationale. Alors que la question n°8 des formateurs de l'ENS visait, quant à elle, à recueillir l'avis des formateurs sur le niveau de compétence communicative et langagière des élèves-professeurs.

Questionnaire 2 :

Enquête des apprenants de l'ESP

1. Comment et selon quel critère avez-vous été orientés à l'École Supérieure Polytechnique ? Expliquez :
2. Pourquoi voulez-vous apprendre ou approfondir vos connaissances en français ? Expliquez :
3. Quel niveau de connaissances en français voulez-vous atteindre ?
 - Comprendre ce qu'on me dit
 - Parler couramment
 - Lire couramment
 - Comprendre ce que je lis
 - Ecrire couramment
 - DALF, DELF, B1, Autres :
4. Connaissez-vous le cadre européen commun de référence pour les langues ?
 - Oui
 - Non
5. Quel niveau voulez-vous atteindre par rapport à ce cadre européen ? Et pourquoi ? Expliquez :
6. Comment trouvez-vous l'enseignement du français à l'École Supérieure Polytechnique
 - De façon générale
 - Concernant vos professeurs et les méthodes qu'ils utilisent
 - Concernant les cours
 - Concernant le volume horaire
 - Concernant les conditions d'enseignement
 - Pensez-vous qu'il y a des améliorations à envisager ? Lesquelles ? Expliquez :
7. Quelles autres langues souhaiteriez-vous apprendre en dehors du français ? Pourquoi ? Expliquez :
8. Etes-vous satisfaits de vos cours de français à l'École supérieure polytechnique ? A quoi ces cours vous servent-ils ? Est-ce pour une meilleure compréhension de vos

cours disciplinaires (cours de spécialité) ou pour préparer un concours ou autres ?
Expliquez

9. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans votre apprentissage du français ? Est-ce ? :

- Dans la compréhension des cours
- Dans la lecture/ l'écriture
- Dans la méthodologie utilisée par l'enseignant. Expliquez :

10. Quelle est votre opinion concernant la sélection et l'orientation des étudiants pour l'entrée à l'ESP ? Et l'image de l'ESP à l'extérieur ? Expliquez :

1.1. Est-ce que vos professeurs utilisent parfois des ressources multimédias (Internet, plateformes d'échange) pendant vos cours de français ?

- Non
- Si oui, lesquelles ?

Présentation analytique du questionnaire

Concernant la question n°1 de l'enquête des apprenants de l'ESP, nous voulions comprendre comment et sur quel critère les étudiants étaient orientés dans cet institut d'enseignement supérieur. Quelle formation professionnelle envisagent-ils après l'année de langue ou les cours de remédiation en français qu'ils suivent à leur entrée à l'ESP ? Quel est le nombre exact d'étudiants accueillis dans cet établissement ? Cette question avait ainsi pour objectif de déterminer le profil des étudiants de l'ESP de Nouakchott. En effet, les élèves qui sortent de l'enseignement secondaire et sont orientés à l'ESP suivent des cours de langue française avant d'intégrer leurs cours disciplinaires, les grandes écoles ou en vue de préparer des concours nationaux. Les réponses obtenues à partir de cette question n°1 ont permis de faire le tableau 36.

À propos de la question n°2 des apprenants de l'ESP, elle visait à recueillir leurs avis sur leurs choix linguistiques, leurs représentations des langues qu'ils apprennent, sur le français et l'anglais notamment et d'analyser leurs opinions sur ces choix. Les questions n°3, n°4 et n°5

avaient, quant à elles, pour objectif de connaître le niveau de connaissance du Cadre européen commun de référence pour les langues des élèves-ingénieurs. Il s'agissait aussi de savoir quel niveau en français ils voulaient atteindre par rapport aux six niveaux de l'échelle du cadre européen. Les réponses obtenues ont permis d'établir les tableaux n°36 et n°37 (cf. *infra*, p210 et 2014). Par contre, pour les questions n°6 et n°8, elles visaient à recueillir leurs opinions concernant les méthodes pédagogiques utilisées par leurs formateurs. La question n°9 cherchait à savoir leurs difficultés en français et leurs motivations à apprendre le français. Pour ce qui est enfin de la question n°10, nous recherchions à savoir comment l'École supérieure polytechnique est perçue par les étudiants. L'image qu'ils ont de leur école en termes de notoriété et de prestige, etc. Le tableau 37 présente la répartition des réponses.

Questionnaire 3 :

Enquête des élèves-professeurs des filières scientifiques de l'ENS

1. Depuis quelle année êtes-vous reçu au concours d'entrée à l'ENS ? Vous êtes en quelle année et dans quelle discipline à l'École Normale Supérieure ? Expliquez :
2. Vous faites combien d'années de formation à l'ENS ? Précisez.
3. Comment trouvez-vous l'enseignement en français des matières scientifiques à l'École Normale Supérieure ?
 - Est-ce intéressant : Oui / non
 - Est-ce ennuyeux : Oui/ non

 - Est-ce que les méthodes utilisées par vos formateurs vous paraissent intéressantes ?
 - Oui/
 - Non

 - Est-ce que le volume horaire est suffisant, à votre avis, pour vous permettre d'améliorer votre niveau ? Oui / non
4. Connaissez-vous le cadre européen commun de référence pour les langues ?
 - Oui
 - Non
5. Quel niveau voulez-vous atteindre par rapport à ce cadre européen commun de référence pour les langues ?
Niveau A1/A2 B1/ B2, Autres, précisez
6. Est-ce que vos formateurs utilisent parfois d'autres langues, autre que le français, pour vous permettre de comprendre certaines notions ou concepts ?
 - Si oui, lesquelles ?
 - Non
7. Est- ce que l'utilisation de l'arabe et du français est importante en classe ou d'autres langues pour une meilleure compréhension des cours ?

8. Est-ce que vous faites des stages durant votre formation à l'ENS ? Combien de mois sur la durée totale de votre formation ? Des cours vous sont-ils confiés pendant ces stages ? Expliquez :
9. Est-ce que vous avez déjà assisté à un stage cette année ?
- Oui
 - Non
- Thème du stage.....
- Durée du stage.....
10. Est-ce que vous connaissez ce qu'est un document authentique ?
- Oui
 - Non
11. Connaissez-vous comment rédige-t-on une fiche pédagogique ?
12. Avez-vous reçu durant votre formation un cours sur l'usage des ressources multimédias en classe ?
- Si oui, lesquelles ?
 - Non
13. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans vos cours en français ?

Présentation analytique du questionnaire

La question n°12 avait comme objectif de s'interroger sur la place qu'occupent les technologies de l'information et de la communication (Tice) dans la formation initiale et continue des élèves-professeurs en formation dans les filières scientifiques à l'ENS. C'est une question ouverte dont l'objectif était de savoir si les élèves-professeurs avaient reçu pendant leur formation une initiation à l'usage des outils multimédias. Leurs réponses ont montré l'absence des Tice dans leur formation (cf. graphe 6, p.167). Comme pour la question n°1 de l'enquête des élèves-ingénieurs, la question n°1 des élèves-professeurs ici visait également à établir leur profil. Ce travail a permis d'obtenir le tableau 22. Concernant la question n°8 et n°9 de ce questionnaire 3, les élèves-professeurs ont donné différentes opinions au sujet de : (la durée des cours théoriques pendant la formation initiale et des stages pratiques, missions confiées pendant ces stages, absence de rapport en fin stage, etc.). La question n°10 et la

question n°11 portent sur les savoir-faire qu'ils ont acquis pendant leur formation à l'ENS (capacité à rédiger une fiche pédagogique, utilisation de documents authentiques en classe, entre autres. Quant à la question n°13, elle cherchait à situer les difficultés qu'ils rencontrent en langue française et leur capacité à enseigner leur spécialité en langue française.

Questionnaire 4 :

Enquête des formateurs de l'ENS

1. Dans quel pays avez-vous suivi vos études ou poursuivi votre formation doctorale ?
 - Dans un pays de l'espace arabophone, précisez :
 - Dans un pays de l'espace francophone, précisez.....
2. Dans quel domaine se situe vos études doctorales ? Précisez :
 - En langue et littérature
 - En Linguistique
 - En didactique des langues
 - Dans une autre discipline.
3. Concernant votre travail de formateur/ formatrice à l'ENS, est-ce que vous avez des besoins en formation ? Si oui, dans quel domaine ? Pour quelle finalité ? Expliquez :
4. Est-ce que vous entretenez des échanges avec des formateurs ou enseignants d'autres universités ? Dans quelle circonstance (dans quel but) ? Quelles est votre participation à des équipes de recherche ? Avez-vous déjà publié un ou des articles ? Expliquez :
5. Est-ce que vous encadrez actuellement des étudiants préparant un mémoire ? Combien d'étudiants encadrez-vous par année ?
 - Oui
 - Nombre d'encadrement en cours :
 - Non
6. Quels manuels utilisez-vous pour vos cours en français à l'ENS ? Quelle est la provenance de ces manuels ? Sont-ils adaptés aux situations socio-culturelles des apprenants ? Expliquez :
7. Ces manuels correspondent-ils aux objectifs actuels de l'enseignement en français des disciplines scientifiques ? Expliquez :
.....
8. Est-ce que vos étudiants des filières scientifiques ont le niveau requis pour comprendre vos cours ? Si non, expliquez les raisons :

9. Etes-vous en mesure d'utiliser l'arabe et le français lorsque vous enseignez dans les filières scientifiques ? Est-ce que vous pensez que c'est utile de recourir parfois à l'une ou l'autre langue pour la compréhension des cours ? Expliquez :
10. Que pensez-vous de l'utilisation de l'arabe et du français en classe ?
- En termes de motivation pour l'apprentissage de l'arabe ;
 - En termes de motivation pour l'apprentissage du français ;
 - En termes d'amélioration des méthodologies d'enseignement ;
 - En termes de travail collaboratif entre enseignants de langue arabe et enseignants de langue française ;
 - En termes d'amélioration dans la compréhension des cours ;
 - En termes d'amélioration des représentations négatives que certains peuvent avoir sur les langues. Expliquez
11. Pensez-vous qu'il y a des améliorations à envisager dans l'enseignement des langues secondes en Mauritanie ? Si oui, lesquelles ? Selon quelles priorités ?:
- Concernant les conditions de travail
 - Concernant les méthodes d'enseignement
 - Concernant les outils pédagogiques utilisés
 - Concernant l'évaluation des apprenants
 - Autres. Expliquez :
12. Est-ce qu'il y a de la collaboration entre les enseignants des différentes matières scientifiques à l'ENS ? Dans quelle circonstance ? Expliquez :
13. Est-ce qu'il y a un programme de langue française destiné aux filières scientifiques ?
- Si oui, lequel ?.....
 - Non
14. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'utilisation de ce nouveau programme destiné aux filières scientifiques de l'ENS ? Expliquez :

Présentation analytique du questionnaire

À propos de la question 9 et question 10 ici de l'enquête des formateurs de l'ENS, nous souhaitons avoir l'avis des formateurs en français au sujet de l'utilisation d'autres langues, autres que les deux langues d'enseignement. Car nous savons, par exemple, et nous l'avons expliqué *supra* que le système éducatif mauritanien faisait face à un manque considérable d'enseignants bilingues après la réforme de 1999. Il est donc important de connaître la proportion et le nombre d'enseignants bilingues capables d'utiliser les deux langues dans leurs classes. D'autre part est-ce que les enseignants pensent nécessaire, deux décennies environ après la réforme de 1999, de prendre appui sur les connaissances en arabe pour enseigner le français et vice-versa. Cette question visait ainsi à évaluer l'évolution des pratiques et des représentations de l'enseignement bilingue du point de vue des enseignants et des formateurs.

5.4. Tableaux récapitulatifs des enquêtés de l'ESP et de l'ENS : données, variables et leurs interprétations

Tableau 22 : Moyenne d'âge des élèves-professeurs de l'ENS enquêtés (Mars-Avril 2019)

Élèves-professeurs	Femme	Homme	Année de naissance	Age
6 élèves-professeurs	2	4	1996	24 ans
2 élèves-professeurs		2	1995	25 ans
10 élèves-professeurs	4	6	1994	26 ans
6 élèves-professeurs	2	4	1993	27 ans
5 élèves-professeurs	2	3	1992	28 ans
5 élèves-professeurs	3	2	1991	29 ans
5 élèves-professeurs	1	4	1989	31 ans
1 élève-professeur		1	1990	30 ans
2 élèves-professeurs	1	1	1986	34 ans
Total effectif	15	27		
Total général				42

Ce tableau 22 a été obtenu à partir des listes de présence en corrélation avec les listes d'admissibilité des élèves-professeurs lors de leur entrée à l'ENS en 2018. L'intérêt des informations de ce tableau est qu'elles permettent de montrer approximativement l'âge limite d'entrée dans la fonction publique enseignante en Mauritanie. Ce tableau concorde aussi avec le critère d'âge requis (fixé à 18 ans au moins et 37 au plus à la date du concours) pour l'entrée en formation à l'ENS conformément à l'appel à candidature sur le site du MESRS¹²⁸. Les élèves-professeurs sont toutefois essentiellement de jeunes adultes, la moyenne d'âge est de 30 ans avec des différences d'âge d'1 an et d'un maximum de 34 ans. Ce critère d'âge montre, par ailleurs, leur réussite dans leur parcours scolaire car la scolarisation commence en Mauritanie à partir de 6/7 ans. Ils sont environ trente élèves-professeurs par classe à suivre les cours de français¹²⁹. Seul quarante-deux (42) élèves-professeurs ont répondu à notre enquête. Cela correspond au nombre d'exemplaires de questionnaires que nous avons, sur nous, au moment de l'enquête. Les données issues de ces questionnaires ont été corrélées à d'autres données provenant de la littérature grise (résultats du concours des élèves-professeurs, de 2018, compte-

¹²⁸ Source : Site du MESRS, Commission nationale des concours.

Consultable sur : <http://www.cnc.gov.mr/VisAvis.aspx?av=160AV0>

¹²⁹ À noter que 165/273 élèves-professeurs suivent des cours de français en raison de 4H/ semaine.

rendu de séminaires et colloques sur la situation de l'enseignement des langues secondes en Mauritanie, différentes études nationales et rapports sur le système éducatif, etc.).

Tableau 23 : Moyenne d'âge des élèves-ingénieurs de l'EPS enquêtés (Mars-Avril 2019)

Élèves-ingénieurs	Femme	Homme	Année de naissance	Age
Électricité-électrotechnique-électricité-Automatique (3 EA)		7	1996	22 ans
Génie-Civil-Hydraulique et Environnement (GC-HE)	3	6	1997	23 ans
Génie mécanique (GM)		7	1996	22 ans
Informatique-Réseaux et Télécom (IRT)	5	4	1996	22 ans
Mine- pétrole- gaz (MPC)	2	10	1996	22 ans
Total effectif : 44				

Les apprenants suivant les cours de français à l'ESP représentent environ trente élèves-ingénieurs par classe et seuls 44 d'entre eux ont répondu à notre enquête. Pour nous faciliter la tâche et nous permettre d'enquêter un grand nombre d'apprenants, le coordinateur des cours de français avait regroupé deux classes dans un amphithéâtre. C'est pour cette raison que nous avons pu distribuer quarante-quatre questionnaires aux élèves-ingénieurs qui étaient présents. Ils sont répartis ici en fonction de leurs spécialités respectives, c'est ce que nous leur avons dit de bien préciser au moment de remplir le questionnaire. Il ressort déjà de ce tableau 23 la question de l'équité homme/femme comme dans celui des élèves-professeurs (Tableau 22). Conformément au règlement intérieur d'entrée à l'ESP, l'âge requis est de 22 ans au plus au moment des candidatures d'admissibilité. On note sur ce point, une relative homogénéité sur le critère d'âge par rapport, par exemple, au tableau 22 des élèves-professeurs. Toutes ces questions sont abordées de façon plus étendue dans la deuxième partie de notre travail.

Tableau 24 : Profil linguistique des enquêtés : élèves-professeurs de l'ENS et élèves-ingénieurs de l'ESP

Niveau en langue française	A1-A2	B1-B2	C1-C2	Wolof	Pulaar	Hassanya	Soninké	Autres langues
Effectifs enquêtés	21élèves-professeurs	21élèves-professeurs	Aucun	Non renseigné	Non renseigné	Non renseigné	Non renseigné	Non renseigné
	44 élèves-ingénieurs ayant un niveau entre le A2/B1							
Langue maternelle								
Total effectif : 86								

La caractérisation du profil linguistique des élèves-professeurs de l'ENS et apprenants de l'ESP a été faite à partir du dépouillement des questionnaires, des réponses élèves-professeurs, élèves-ingénieurs, et de nos remarques sur le terrain, car nous n'avons pas pu avoir de données officielles, par exemple, sur les résultats des tests de positionnement linguistiques effectués à l'entrée ou à mi-parcours dans les deux établissements (résultats perdus, manque de rigueur et d'organisation dans le suivi administratif et la progression des apprenants.)¹³⁰. Nous n'avons pas pu non plus, à notre niveau, proposer des épreuves d'évaluation écrites afin d'avoir notre propre appréciation du niveau en français des élèves-professeurs et élèves-ingénieurs, car nous nous attendions à avoir une trace des résultats de leur niveau linguistique à l'entrée dans les deux établissements. Nous avons toutefois précisé que les résultats de l'enquête des élèves-professeurs de l'ENS montrent des difficultés diverses au niveau linguistique (en orthographe, en conjugaison, dans la cohérence et la syntaxe de certaines phrases...). La production de l'écrit dans les réponses de certains élèves-ingénieurs semble toutefois relativement satisfaisante, probablement due au nombre moins élevé d'apprenants par classe à l'ESP, et éventuellement au degré de motivation plus important de la part des élèves-ingénieurs que celui des élèves-professeurs pour apprendre le français. Des exemples sont donnés dans la deuxième partie de notre travail pour illustrer la nature des difficultés de niveau de compétences linguistiques constatées dans les copies des élèves-professeurs. Dans le tableau 24 ci-dessus, les langues maternelles des enquêtés, élèves-professeurs et élèves-ingénieurs n'ont pas été renseignées étant donné que notre enquête porte sur les langues d'enseignement et que les réponses aux questionnaires ont été rédigées en français à l'écrit.

¹³⁰ Les seuls résultats des tests de positionnements faits à l'entrée à l'ENS, nous ont été fournis par le coordinateur pédagogique du département de français, lors d'un échange par email. Ces résultats sont les suivants et ils doivent être pris avec prudence étant donné que nous n'avons pas de preuves écrites : « À l'admission, à la rentrée en octobre 2018, ils ont subi un test de positionnement progressif (du A1-B2). Les résultats sont les suivants : A2: 65/100; B1: 45/100 et B2:55/100 ».

Tableau 25 : Profil disciplinaire des élèves-ingénieurs enquêtés de l'ESP en Mars-Avril 2019

Diplôme requis à l'entrée à l'ESP	Baccalauréat série C Mathématiques (Être aussi parmi les cent-vingt (120) premiers de cette série)				
Spécialité suivie actuellement	Électricité- électrotechnique- électricité- Automatique (3 EA)	Génie-Civil- Hydraulique et Environnement (GC-HE)	Génie mécanique (GM)	Informatique- Réseaux et Télécom (IRT)	Mine- pétrole- gaz (MPC)
Effectifs par spécialité	7	9	7	9	12
Total effectif : 44					

Ce tableau 25 reflète quasiment l'ensemble des spécialités enseignées dans cinq départements¹³¹ de l'ESP. La sélection des élèves pouvant entrer dans l'établissement repose sur la base des meilleurs résultats obtenus au baccalauréat mauritanien et uniquement dans la série C. D'autres diplômes sont également requis comme la licence, ou le master pour entrer à l'ESP, mais on voit bien qu'ici, globalement, tous sont titulaires du baccalauréat¹³². Ils sont orientés à l'ESP par le MESRS et intègrent immédiatement l'IPGEI pour une durée de deux ans, avant d'être admis en filières de spécialisation. Nous verrons dans la deuxième partie de notre travail, l'opinion des élèves ingénieurs sur ce critère de sélection pour entrer à l'ESP. Au moment de l'enquête, nous avons demandé à tous les élèves-ingénieurs de bien préciser dans leur questionnaire leur spécialité et département. Ce qui nous a permis de les regrouper ici par domaine de spécialités.

¹³¹ Seuls des élèves-ingénieurs inscrits au niveau du Département génie industriel (GI) sont absents de ce tableau.

¹³² Les autres étudiants qui peuvent être admis à l'ESP doivent venir de la Faculté des Sciences et Techniques (FST) des filières de Mathématiques et Informatiques ou Physique fondamentale de l'Université, après avoir réussi le concours d'entrée. Source : Rapport-ESP, 2017, pp. 10-11. (Annexe 9).

Tableau 26 : Profil disciplinaire des élèves-professeurs enquêtés de l'ENS en Mars-Avril 2019

Diplôme requis à l'entrée à l'ENS	Licence biologie	Licence génie rural	Licence géologie appliquée	Licence géologie fondamentale	Licence physique Fondamentale	Licence physique-Chimie	Licence électronique-électrotechnique-Automatique	Licence mathématiques appliquées
Spécialité suivie actuellement			Sciences-naturelles (SN)	Sciences-naturelles-physique-chimie (SNPC)	Mathématiques-physique-chimie (MPC)		Physique-chimie (PC)	
Effectif par spécialité			4	11	23		4	
Total effectif : 42								

Le constat qu'on peut faire au niveau du tableau 26, c'est la grande diversité des diplômes permettant l'entrée à l'ENS. L'ensemble des enquêtés ont été admis avec un diplôme de niveau licence. Nous les avons regroupés ici par domaine de spécialités à partir de leur réponse à la question 1 (cf. questionnaire n°3 :108-109). Tous sont appelés à enseigner au niveau du premier cycle du secondaire (Collège). Alors que les élèves-ingénieurs sont admis à suivre qu'une spécialité comme nous le montre le tableau 25, les élèves-professeurs ici peuvent opter pour un double cursus de spécialisation, c'est-à-dire qu'ils peuvent à la fin de leur formation enseigner dans deux disciplines différentes, soit en mathématiques et physique-chimie (MPC) soit en sciences naturelles-physique-chimie (SNPC) ou dans une seule discipline, par exemple en physique-chimie (PC) et en Sciences naturelles (SN). Finalement les aspects les plus importants à retenir dans cette table et sur lesquels nous allons discuter dans la deuxième partie de notre travail, c'est la question de la pluridisciplinarité dans la formation des élèves- professeurs, des modalités liées à leur recrutement et de leurs capacités à transmettre les savoirs et savoir-faire aux élèves.

Tableau 27 : Profil socioprofessionnel des enseignants enquêtés de l'ESP (2017/2019)

Département d'origine	Lieu de formation	Statut du formateur	Spécialité du formateur	Formation initiale (formation en début de carrière)
Université de Nouakchott/ CREL	Mauritanie/ Espagne/ Université de Besançon	Enseignant vacataire	Reconversion en FLE	Professeur de français de l'enseignement secondaire (lycée)
Université de Nouakchott	Mauritanie/ France	Enseignant vacataire	Linguistique/sociolinguistique	Maître de conférences en sciences du langage
Sciences humaines-ESP, Coordinateur enseignement du français	Mauritanie/ Université Ibn Tofail Maroc	Professeur titulaire	Sociolinguistique Urbaine	Docteur en sociolinguistique urbaine

L'intérêt des tableaux 27 et 28 est qu'ils permettent de déterminer le profil exact des enseignants et formateurs. Majoritairement les enseignants et formateurs en français sont vacataires. Tous ne sont pas spécifiquement formés en didactique du français. Certains ont dû se reconverter, dans le temps, vu les besoins en FLE/FLS sur le terrain. D'autres ont pu bénéficier de formations de courtes durées, sur place au CREL, à l'étranger, au Maroc, au Sénégal, ou en France par le biais des bourses d'été ou bourses de mobilité offertes par leurs départements d'origine, souvent avec l'appui du SCAC de l'Ambassade de France à travers le projet AFRAM.

Tableau 28 : Profil socioprofessionnel des formateurs enquêtés de l'ENS Mars-Avril 2019

Département	Lieu de formation	Statut du formateur	Spécialité du formateur	Formation initiale (formation en début de carrière)
Des langues	Mauritanie/ Université-Nanterre Paris 10 –France	Enseignant à la retraite	DEA de littérature française	Enseignant du premier degré
Des langues	Mauritanie	Enseignant à la retraite	Instituteur (maître des écoles)	Enseignant/Inspecteur du premier degré
Des langues	Mauritanie	Enseignant à la retraite	Instituteur (maître des écoles)	Enseignant/Inspecteur du degré

Tableau 29 : Le déroulement des entretiens semi-guidés (Mars-avril 2017-2019)

Enquêté	Date de l'entretien	Lieu de l'entretien	Durée de l'entretien
Professeur/ NB	Le 14 Avril 2017	CREL	30'31
Professeur/ IZ	Le 17 Avril 2017	Université de Nouakchott/ CREL	51'44
Professeur/ AS	22 Avril 2019	ENS	18'58

L'entretien semi-guidé a concerné ces trois enseignants/formateurs dans différents moments et contextes. Nous n'avons évidemment retranscrit que les séquences utiles à notre argumentation. Pour garder l'anonymat des enseignants ayant participé à ces entretiens semi-guidés, nous avons utilisé les initiales de leurs nom et prénom pour les identifier comme dans le tableau (professeur/NB, professeur /IZ, professeur AS) et enquêteur (Enq.) lorsque c'est nous-même qui prenions la parole pour poser des questions ou demander des éclaircissements. Il apparaît également que ces entretiens se sont tous déroulés en mars-avril 2017-2019, cela s'explique surtout par le fait que nous avons toujours ciblé la mi-mars et début avril pour être sûr d'arriver en Mauritanie au début des cours du second semestre, afin de rencontrer le maximum de personnes. Au fil de notre analyse, des informations plus élaborées sont données sur le déroulement des entretiens, des thèmes abordés (formation initiale du formateur, de l'enseignant, nombre d'années d'expérience, difficultés rencontrées dans l'exercice de leurs métiers, motivations à réorienter leurs carrières dans le métier de l'enseignement des langues, appartenance à une équipe de recherche).

Conclusion du chapitre 5

Comme tout travail de recherche de terrain, mise à part les contraintes liées à l'organisation de l'année universitaire en Mauritanie, perturbations et arrêts des cours suite à des mouvements de grève, périodes de vacances scolaires en décalage avec la France, notre collecte des données n'a pas échappé aux difficultés. Les contraintes liées à notre vie professionnelle de formateur en français en France et d'avoir à chercher des périodes favorables, pour aller en Mauritanie n'a pas toujours été facile à gérer. Mais l'ensemble des difficultés nous servi de leçon et permis de trouver d'autres solutions en faisant appel à différentes disciplines pour les résoudre. La collecte des données a été riche et intéressante. Surtout l'enquête préliminaire que nous avons réalisée en 2017, nous avait permis de rencontrer et discuter avec plusieurs personnes ressources (Chef de département, coordinateurs des cours de français, responsable d'études pédagogiques...) et de reformuler un nouveau questionnaire à notre retour en France. Au-delà des questionnaires et des entretiens, les divers échanges et la consultation de textes officiels et autres ressources documentaires nous ont permis, nous semble-t-il, de comprendre les enjeux de l'enseignement du français, des langues secondes et de leurs implications multiples en Mauritanie.

DEUXIÈME PARTIE

LA SITUATION PRÉOCCUPANTE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE SUPÉRIEUR EN MAURITANIE :

**Cas de l'École Normale Supérieure et de l'École
Supérieure Polytechnique de Nouakchott**

CHAPITRE 6

De la formation à l'enseignement en langue française à l'École Normale Supérieure

Les questions abordées dans ce chapitre portent sur les conditions actuelles de la formation des enseignants du secondaire à l'ENS et en particulier des élèves-professeurs des disciplines scientifiques¹³³. Il s'agira donc, entre autres, étant donné l'objet de notre étude, de montrer dans quelles mesures les compétences linguistiques, communicatives et langagières des élèves-professeurs en formation devront être consolidées. Le renforcement des cours de langue française peut participer à aider ces futurs professeurs dans l'exercice de leur profession. L'état actuel de leur prise en charge (constaté lors de l'enquête d'avril 2019) dans le dispositif des cours de remédiations linguistiques à l'ENS, nous paraît insuffisant¹³⁴, de même que leur accompagnement pédagogique. Et pas seulement, car le diplôme de niveau licence requis pour être recruté dans la fonction publique enseignante ne semble également pas suffisant (cf. chapitre 7.1, p.187), eu égard aussi aux dernières préconisations du rapport *pour une stratégie de mise en œuvre du bilinguisme* (MEN-AFD, 2012). La problématique de la formation des formateurs et de leur suivi pédagogique doit également être discutée dans ce chapitre, surtout quand on sait que les formateurs qui interviennent dans les cours de remédiations linguistiques ne sont pas toujours formés en didactique du français langue d'enseignement, ni en didactique disciplinaire. Le rapport sur la situation des enseignants du primaire et du secondaire (MEN-Agence espagnole de coopération internationale, 2012), paru quelques mois après celui du ministère de l'Éducation nationale et de l'Agence française de développement (MEN-AFD, 2012), rappelait que :

Il faut reconnaître que l'un des obstacles majeurs de la réforme de 1999 est sans conteste la question linguistique car celle-ci a introduit l'enseignement des disciplines scientifiques en français, du primaire jusqu'à l'Université. Ceci a engendré la remise en question de la formation linguistique des instituteurs et professeurs (MEN-Agence espagnole de coopération internationale, 2012 :28-29).

¹³³ Pour rappel, il s'agit d'élèves-professeurs admis à l'ENS au cours de l'année 2018-2019. Ils sont censés finir (2020) et donc entamer leur première année d'exercice en septembre prochain de cette année-ci.

¹³⁴ « 165 élèves-professeurs suivent depuis octobre 2018 des cours de français à raison de 4H/ semaine »

Le constat fait par d'autres études en plus de celles que nous venons de citer (Étude nationale 2005)¹³⁵ ou le RESEN-Mauritanie 2010 sur les formations dispensées dans les établissements de formation initiale (ENI, ENS), montre des difficultés de plusieurs natures, et particulièrement, concernant le manque de « formateurs dans la didactique des différentes disciplines, contenus de programmes formalisés et adaptés... » (MEN-Agence Espagnole de Coopération Internationale, 2012 :27-28). Aussi, le faible niveau de compétences linguistiques des étudiants inscrits dans des disciplines scientifiques et techniques dans l'enseignement supérieur (Université, École normale, École d'ingénieurs) est-il également pointé. L'ENS et l'ESP sont deux établissements supérieurs mauritaniens avec des différences importantes dans leurs structurations internes, leurs programmes, leurs objectifs pédagogiques, professionnels et institutionnels. Mais la clé de leur réussite se trouve probablement dans la formation de leurs élèves (élèves-professeurs/élèves-ingénieurs). Nous verrons, par exemple, dans les chapitres à venir à quel point l'ESP tient à offrir une formation de qualité à ses étudiants, compte tenu des besoins du marché de l'emploi en Mauritanie, mais également des accords de partenariats et d'échanges internationaux qu'elle a avec d'autres écoles supérieures d'ingénieurs, dont l'École Mohammadia d'ingénieurs de Rabat, l'École nationale de Tunis et l'École nationale des Ponts et Chaussées Paris-Tech¹³⁶.

Développer le champ de la recherche et de l'enseignement des langues devra être l'une des priorités de la politique éducative en Mauritanie, dans les prochaines années, surtout au niveau des établissements d'enseignement supérieur (Université, ENI, ENS). La Mauritanie devra donc former des enseignants et des formateurs ayant des compétences en (FLE) et en (FOS /FOU). Il nous semble à présent important d'apporter un éclairage sur l'organisation des enseignements et formations à l'ENS avant de revenir au fil de notre analyse sur la situation spécifique des élèves-professeurs et de leurs formateurs.

¹³⁵ Wedoud Kamil, H-A., Mint Mohamed Vall, N.(coord.) 2005, *Une approche d'amélioration de la qualité de l'éducation en Mauritanie*, Paris, L'Harmattan, coll. *Expériences africaines, Études de cas nationales*, n°8, 2005, 91 p.

¹³⁶ Depuis mars 2016, plusieurs séminaires sur la rénovation des cycles d'ingénieur en Mauritanie ont permis d'accueillir des experts, directeurs ou chefs de département d'Écoles d'Ingénieurs du Maroc, de Tunisie ou de France pour partager les expériences et la vision des bonnes pratiques en matière de formation d'ingénieurs.

6.1. L'organisation des formations professionnelles et pédagogiques à l'ENS

L'ENS, depuis sa création en 1970, a formé des milliers de cadres supérieurs de l'Éducation nationale. Nous n'avons par contre pas eu de chiffres réels des cadres ayant été formés dans l'Établissement pendant ces nombreuses années. L'ENS est placée sous la tutelle du MESRS. Sa vocation principale est d'assurer la couverture des besoins du ministère de l'Éducation nationale en matière de formation des professeurs et des inspecteurs de l'enseignement secondaire, des inspecteurs de l'enseignement fondamental, des planificateurs pédagogiques, des formateurs des Écoles normales des instituteurs et des techniciens des laboratoires. L'offre de formation est organisée dans quatre départements, et dans une unité de recherche : Sciences de l'éducation, Sciences exactes, Sciences humaines, Langues- Éducation et développement (MESRS-UNESCO, 2018). Le tableau 30 ci-après indique la répartition des enseignants et formateurs par disciplines et départements en 2009.

Tableau 30 : Répartition du corps enseignant par disciplines à l'ENS en 2009

Départements	Matières enseignées	Nombre d'enseignants
Sciences de l'éducation	Sciences de l'éducation	10
Sciences exactes	Mathématiques-Informatique	6
	Sciences physiques	2
	Sciences naturelles	5
Sciences humaines	Histoire et géographie	6
	Philosophie	2
	Instruction civique	1
Langues	Lettres arabes	3
	Lettres françaises	1
	Lettres anglaises	4
	Etudes islamiques	2
Centre de recherche	Éducation et développement	6
Total		48

(Source : https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Fiche_Curie_Mauritanie.pdf)

L'ENS a, en revanche, du mal à recruter, surtout dans les domaines des sciences exactes (AFD, 2009)¹³⁷ et des lettres françaises (spécialiste en FOS/FLE, ingénierie pédagogique notamment). Le tableau 31 *infra* concerne le domaine des formateurs de l'ENS et renseigne sur cette question, car il montre que les formateurs recrutés ne correspondent pas toujours au profil qui convient. Auparavant, l'ENS trouvait à la Facultés des sciences et techniques (FST) de l'Université un vivier de bons étudiants scientifiques. Mais du fait de la faiblesse des salaires

¹³⁷ AFD, 2009, « L'Organisation de l'enseignement supérieur », Ambassade de France en Mauritanie, 15 p. Consultable sur : https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Fiche_Curie_Mauritanie.pdf.

des enseignants du secondaire, ces étudiants préfèrent se tourner vers le secteur privé ou continuer leurs études à l'étranger. On peut remarquer également que dans le domaine de l'enseignement du français (des autres langues aussi), les effectifs sont faibles, alors que les besoins en terme de formateurs en français langue d'enseignement existent. Dans le tableau 30 que nous venons de voir, par exemple, les formations dans les deux premiers départements (Sciences de l'éducation, Sciences exactes) se font exclusivement en langue française. Les élèves-professeurs inscrits dans ces deux départements doivent suivre des cours de remédiation en langue française en même temps que leur formation disciplinaire. Cela donne déjà une idée sur les flux et sur le nombre important d'apprenants dans les cours de langue (environ trente élèves-professeurs par classe). En 2019, comme nous l'avons précisé *supra* (cf. note 98, p.113), 165 élèves-professeurs suivaient les cours de langue dont 42 seulement ont été enquêtés dans le cadre de notre travail de recherche.

Les données du tableau 30 ont certes été collectées en 2009, mais nous verrons ci-dessous qu'il y a eu peu d'évolution au niveau du personnel enseignant dans plusieurs départements. D'ailleurs, lors de notre enquête (en avril 2019), le responsable du département des langues nous a laissé entendre le manque de plusieurs formateurs et la lenteur dans les procédures de recrutement, en dépit des demandes formulées par plusieurs départements auprès du MESRS.

De nombreux Mauritaniens ont donc eu des diplômes supérieurs à l'ENS leur permettant d'assurer un enseignement de qualité dans les collèges ou les lycées mauritaniens. En 2009, par exemple, l'ENS comptait 538 élèves-professeurs dont 77 femmes, 30 étaient en formation d'inspecteur de l'enseignement et 508 en formation d'enseignant du secondaire (AFD, 2016)¹³⁸. Mais ces dernières années ont vu une dégradation considérable de la qualité de la formation des enseignants du secondaire. C'est surtout durant ces six dernières années, à l'échelle du pays, que l'on compte le moins d'enseignants ou professeurs du secondaire avec une formation de qualité peu appréciable. Les effectifs des diplômés sortants de l'ENS au cours de l'année 2015-2016, s'élevaient à 265 professeurs pour le secondaire (198 pour le Collège dont 38 femmes et 67 pour le Lycée dont 2 femmes (MESRS, 2015), contre 538 précédemment, en 2009.

Il reste aussi indiscutable que la qualité, le niveau de formation et de recrutement des candidats se destinant au métier d'enseignant a considérablement baissé. Cette situation découle

¹³⁸ Ministère des Affaires Etrangères et Européennes, AFD, 2016, *L'Organisation de l'Enseignement supérieur en Mauritanie*, Ambassade de France-Nouakchott-Mauritanie, pp.5-6.

aussi directement de plusieurs autres facteurs. En premier lieu, le niveau de compétence langagière des étudiants à leur sortie des établissements d'enseignement supérieur mauritaniens, et d'autre part, les réformes linguistiques que le pays a connues successivement ces dernières décennies. Par ailleurs, le métier d'enseignant n'est pas motivant, à cause de la détérioration des conditions de travail, de l'éloignement et des conditions de rémunération. Comme le souligne l'étude nationale sur l'amélioration de la qualité de l'Éducation en Mauritanie :

Le désengagement de la profession enseignante mise en évidence par toutes les études sectorielles pénalise gravement l'image de l'école et hypothèque les rendements attendus des investissements (Étude nationale sur l'amélioration de la qualité de l'éducation, 2005:89).

6.2. Statuts et modalités de recrutement des formateurs à l'ENS

Dans le tableau 30 ci-dessus nous avons essayé de mettre en évidence les départements et les différentes structures de formation à l'ENS. L'objectif ici est de voir les évolutions récentes dans les effectifs par départements, les modalités de recrutement à l'ENS et les statuts des enseignants et formateurs recrutés. En ce qui concerne le recrutement des enseignants-chercheurs, formateurs à l'ENS comme à l'ESP, et dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur, les conditions et modalités ont véritablement changé par rapport aux années précédant la réforme LMD appliquée en 2009. Ainsi, les enseignants du supérieur sont recrutés avec un niveau minimum de doctorat de 3^{ème} cycle, sur dossier de candidature et entretien devant le jury mixte du comité scientifique composé des professeurs permanents de l'Université de Nouakchott et des établissements demandeurs concernés. Le rapport du MESRS et de l'Unesco de 2018 indiquait que parmi les établissements d'enseignement supérieur mauritaniens, c'est au niveau de l'ESP que l'on rencontrait le moins d'enseignants ayant des diplômes du niveau doctorat. Seuls environ 33% d'entre eux avaient ce niveau. Toutefois la situation semble avoir bien évolué dans ce sens, car à l'ESP, les équipes enseignantes sont pluridisciplinaires avec des enseignants et ingénieurs venant de divers pays et structures de recherche. Depuis les recrutements de 2016-2017, cinq départements de l'ESP (Rapport- ESP, 2017) sont actuellement dirigés par des enseignants-chercheurs et ingénieurs qualifiés de différentes nationalités (Tunisienne 3, Française 1, Mauritanienne 1). C'est ce constat que nous avons également fait lors de notre enquête à l'ESP de Mauritanie. Dans tous les cas, voilà ce

que disait le dernier rapport 2018 du MESRS, sur le niveau de qualification des enseignants du supérieur mauritanien :

Le corps des enseignants du supérieur est par ailleurs très faiblement féminisé, avec seulement 43 femmes sur les 683 enseignants permanents, soit 6% du corps. Du point de vue de la qualification académique, un peu plus des trois quarts de cet effectif (76 %) dispose d'un diplôme académique équivalant au doctorat (thèse d'État, habilitation à diriger des recherches (HDR), doctorat unique, (PHD). Ce niveau de qualification correspond également à peu près à ce qui est observé au sein de l'UNA prise dans sa globalité, où 77% des enseignants permanents disposent d'un titre égal ou équivalant au doctorat, avec des variations de 59 % en faculté de Médecine jusqu'à 89% en faculté des Sciences juridiques et économiques (MESRS, 2018 : 29).

Le corps enseignant à l'ENS a par ailleurs légèrement augmenté, passant au total de 48 enseignants permanents /non-permanents en 2009 (tableau 30 :138) à soixante-sept (77) enseignants-chercheurs permanents en 2017 (MESRS, 2018), répartis entre les différents départements. Mais il faut rappeler que parmi ce corps enseignant, les enseignants vacataires représentent un total de quarante-neuf, contre vingt-huit enseignants-chercheurs permanents à l'ENS (MESRS, 2018). Cette situation génère des difficultés liées à la qualité de suivi et d'encadrement des étudiants et élèves-professeurs comme nous l'avons déjà signalé. C'est le cas aussi des enseignants que nous avons rencontrés et enquêtés en mars-avril 2019 car ils sont tous vacataires (enseignants du premier et second cycle à la retraite, inspecteurs de l'Éducation nationale) comme l'illustre le tableau 31 ci-dessous portant sur le profil socioprofessionnel des formateurs de l'ENS. Le corps des formateurs est enfin très peu féminisé, on rencontre aussi très peu de femmes formatrices à l'ENS comme d'ailleurs dans les autres établissements d'enseignement supérieur mauritaniens. L'effectif des femmes en 2015-2016 dans les établissements publics d'enseignement supérieur n'était constitué, par exemple, que de 43 femmes sur les 683 enseignants permanents, soit 6 % du corps enseignant, comme le précise le rapport du MESRS dans le passage précédent (MESRS, 2018).

Des efforts devront donc être faits sur le plan de la féminisation du personnel enseignant, car cela pourrait avoir une influence, par exemple, dans l'attractivité des étudiantes pour le métier de l'enseignement et de la formation. Parmi les enquêtes réalisées auprès des 42 élèves-professeurs de l'ENS, les femmes ne sont que 15. Et sur l'ensemble des trois classes d'élèves-professeurs qui suivent les cours de français à l'ENS, environ 96 élèves-professeurs, les femmes ne représentent que 32. D'autre part, l'amélioration des conditions de travail et de

l'accompagnement pédagogique des formateurs contractuels devront être renforcés même si la plupart d'entre eux ont suffisamment d'expérience dans le métier. La progression significative du nombre d'enseignants et de formateurs vacataires, 49 contre 28 enseignants-chercheurs permanents à l'ENS, sur un total de 77 enseignants-formateurs, devrait donc alerter les autorités et les responsables sur les besoins existants en termes d'enseignants et de formateurs en didactique du français et en didactique disciplinaire comme l'avons rappelé auparavant, en plus des demandes réelles de recrutement émanant des responsables de départements. De toutes les façons, dans le supérieur mauritanien, le recrutement d'enseignants devra être renforcé pour améliorer le niveau d'encadrement et de suivi des étudiants. Nous avons montré, par exemple, dans les chapitres précédents les situations difficiles observées dans certaines facultés et instituts de l'UNA, avec des taux importants d'encadrement par professeur (cf. tableau 19, p.95).

6.3. Formation et profils des formateurs en français de l'École Normale Supérieure

Hétérogène concernant le niveau en français des élèves-professeurs, l'ENS offre peu d'heures pour assurer un renforcement et un suivi de meilleure qualité à ces étudiants. De ce fait, face à l'hétérogénéité des niveaux, on est en droit de se demander si les formateurs en place ont le profil recherché pour ce type de formation. Ils ne sont que trois avec lesquels nous avons discuté et échangé. Leur nom n'a pas été précisé par souci d'anonymat. Parmi les trois formateurs, seul le premier a entamé une formation au niveau du troisième cycle (DEA en France-Université-Nanterre, Paris 10) ; les deux autres ont approximativement un profil similaire avec des différences au niveau de leur début de carrière à l'Éducation nationale. Le tableau qui suit permet d'avoir une idée des profils des formateurs qui interviennent à l'ENS dans les cours de renforcement en français au profit des élèves-professeurs des disciplines scientifiques.

Tableau 31 : Domaine disciplinaire des formateurs de l'ENS

Département	Lieu de formation	Statut du formateur	Spécialité du formateur	Formation initiale (formation en début de carrière)
Des langues	Mauritanie/ Université-Nanterre Paris 10 –France	Enseignant à la retraite	DEA de littérature française	Enseignant du premier degré
Des langues	Mauritanie	Enseignant à la retraite	Instituteur (maître des écoles)	Enseignant/Inspecteur de l'Éducation nationale, du premier degré
Des langues	Mauritanie	Enseignant à la retraite	Instituteur (maître des écoles)	Enseignant/Inspecteur de l'Éducation nationale, du premier degré

L'analyse des profils des formateurs en français à l'ENS, permet de montrer le manque de formateurs spécialisés dans l'enseignement et la didactique des langues, surtout dans le cadre du français sur objectifs spécifiques. Sur un total de 96 élèves-professeurs et parmi les 42 ayant répondu à notre enquête, seuls ces trois formateurs vacataires, rattachés au département de français, dispensent les cours de français. Mais l'effectif des élèves-professeurs inscrits à ces cours de remédiation linguistique est beaucoup plus important. Ils sont en effet 165 inscrits dans les séries scientifiques à suivre les cours de français depuis leur entrée en formation en octobre 2018.

Selon les résultats du tableau 31, concernant les critères de recrutement et le parcours professionnel avant l'intégration en tant que vacataire à l'ENS, on peut noter une certaine homogénéité dans le profil des trois formateurs qui dispensent les cours de langue française : tous sont instituteurs, puis inspecteurs de l'Éducation nationale avant d'être admis à la retraite. Mais ils n'ont pas de compétences précises dans le domaine de la didactique des langues, contrairement à leurs homologues enseignants de l'ESP, comme l'a montré le tableau 27. C'est vrai qu'ils semblent avoir une bonne expérience pédagogique et qu'ils ont une bonne connaissance dans la langue d'enseignement, le français. Ils ont généralement bénéficié d'une formation purement littéraire. C'est à partir de là que notre objet de recherche devient intéressant, car force est de constater que, bien qu'ils soient bien formés en pédagogie, ils n'ont pas été suffisamment formés pour prendre en charge les disciplines enseignées dans le secondaire. Autrement dit, la principale préoccupation réside dans le fait qu'il s'agira de voir comment parvenir à former en français, langue d'enseignement un futur enseignant, dans un domaine scientifique donné comme les mathématiques, la physique-chimie ou les sciences de la vie et de la terre, etc. Atteindre ces objectifs devra être l'une des priorités du ministère de

l'Éducation nationale dans les années à venir. L'essentiel sera donc d'asseoir la professionnalité des formateurs pour leur permettre de mieux former et accompagner les futurs enseignants en formation dans les écoles normales, notamment à l'ENS. Rappelons encore une fois que le rapport du MEN-AFD 2012 dans ses objectifs stratégiques avait recommandé à l'ENS « la formation d'une masse critique de formateurs à la didactique des disciplines dans un contexte multilingue » (MEN-AFD, 2012 :7).

6.4. Plurilinguisme des formateurs de l'ENS entre atout et contrainte ?

La compétence linguistique des formateurs de l'ENS est une réalité. Cependant, l'usage de l'arabe dialectal (hassanya) parlé et/ ou compris par un nombre relativement important de Mauritanien(ne)s (80% selon l'étude du PASEC-Mauritanie 2003-2004) ou de l'arabe standard, langue de scolarisation ne serait pas de nature à aider les élèves-professeurs, surtout ceux du niveau A2 à développer leurs compétences langagières et communicatives en langue française. Nombreux parmi eux disent et soutiennent pourtant que le recours à d'autres langues (l'arabe, le hassanya, etc.) est nécessaire car ils éprouvent diverses difficultés en langue française, cette insécurité linguistique traduit le besoin de s'améliorer en communication orale, le besoin de parfaire et de s'améliorer en orthographe, en syntaxe, de transcrire directement certaines notions et termes en français vers d'autres langues, ainsi que le besoin d'améliorer leur niveau en compréhension et production de l'écrit).

Or, c'est là que se situe le problème dans la mesure où ils sont appelés à enseigner leur discipline (les mathématiques, les sciences naturelles et la physique-chimie) en langue française. Les formateurs ont en moyenne un répertoire langagier quadrilingue composé de leur langue maternelle, du français, de l'une des langues véhiculaires (pulaar, wolof, hassanya...) ainsi que d'autres langues internationales (anglais, arabe standard). L'usage d'autres langues pendant le cours de français a ainsi été apprécié par les enquêtés à cause de leurs difficultés langagières en expression orale, orthographe de mots en français ; en dictée et dans la production de l'écrit. Ce sont ces termes qui sont revenus de façon récurrente dans leur copie en réponse à la question 7 de l'enquête, comme l'illustre l'extrait suivant (annexe) :

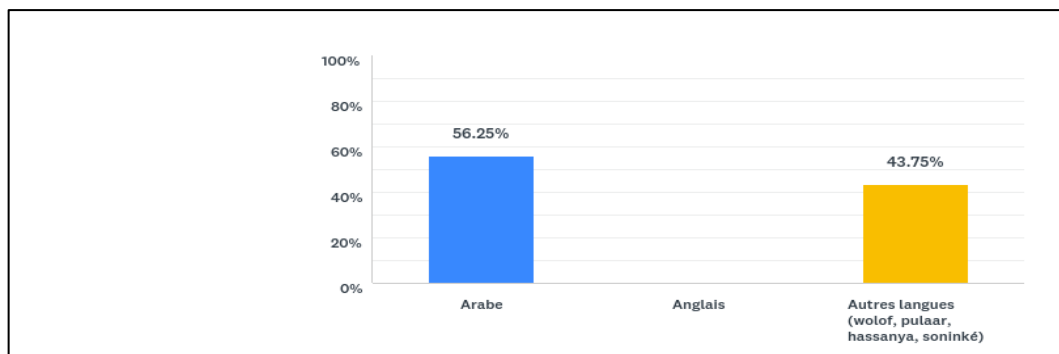
Extrait 1. (annexe 3, p.284)

*oui surtout on a des élèves qui sont faible en francais
on rencontrez des difficultés de parles de ecrire en francais (l'orthograph)
les difficultés que je rencontre en français, c'est comme exprimer
oui, car l'arabe est notre langue maternelle et nous pouvons comprendre mieux avec des
explications par arabes, alors que le français nous empêche de bien comprendre*

(Extrait de réponses des élèves-professeurs, annexe 3, p. 284)¹³⁹

La langue d'enseignement que les formateurs utilisent le plus, c'est l'arabe standard (56,25%), puis les autres langues véhiculaires de la Mauritanie, wolof, pulaar, hassanya et soninké (43,75%), comme le montre le graphe 4 ci-dessous. Dès lors, se pose la question de leur progression en langue française compte tenu de l'importance de l'usage de l'arabe et d'autres langues comme moyen de compréhension et de médiation pendant les cours de renforcement linguistique.

Graphe 4 : Opinion des élèves-professeurs sur l'usage des langues mauritaniennes en formation



Ce graphe 4 permet d'entrevoir la place qu'occupent les langues véhiculaires dans la formation des futurs enseignants et de l'influence que celles-ci pourraient avoir dans leurs pratiques. L'enseignement bilingue en Mauritanie connaît de nombreuses difficultés comme nous l'avons montré précédemment, et l'enseignement plurilingue n'est pas non plus assez soutenu, surtout au niveau de l'éducation de base, et pourtant les langues nationales sont bien présentes dans les classes, notamment durant la formation des enseignants. En revanche leur utilisation en classe n'est pas systématique comme l'atteste l'extrait suivant, propos que nous

¹³⁹ Ces extraits ont comme d'autres extraits des élèves-professeurs et élèves-ingénieurs ici ont été reproduits comme ils apparaissent dans leurs copies. Nous l'avons précisé dans la partie méthodologie de notre travail (p.107).

avons recueillis lors de l'entretien avec le formateur IZ au sujet des langues véhiculaires en classe :

Extrait 2. (annexe 6, p. 295)

Enq: Bon, ça, c'est intéressant. Et la quatrième question pour moi, est-ce que la langue que vous enseignez est la même que la langue que vous utilisez pour interagir avec vos étudiants? C'est-à-dire qu'il arrive souvent qu'un professeur d'arabe utilise l'arabe littéraire à l'écrit mais que dans les explications du cours il parle en hassanya, ou il y a une prédominance du hassanya.

Professeur IZ: C'est rare! Pour les hassanophones on a pas besoin d'utiliser le hassanya, les non-hassanophones ne comprennent pas le hassanya ni l'arabe. En général ces étudiants comprennent l'arabe, pourquoi il faut utiliser le hassanya ? et il n'y a pas une obligation, un motif valable, c'est rare. Les arabophones comprennent l'arabe c'est clair, donc on parle l'arabe, la langue d'enseignement "l'arabe pur". Les non-hassanophones ne comprennent pas l'arabe et le hassanya. En classe les professeurs d'arabe ne parlent pas le hassanya, ils parlent l'arabe pur. Parfois pour les non-arabophones on explique ce qu'ils n'ont pas pu comprendre, c'est l'abstrait ce qu'on a pas pu démontrer... "wadah"¹⁴⁰ donc il faut parler la langue d'enseignement. Pour les formations à l'ENI par exemple, pour les non-arabophones, on utilise une langue intermédiaire pour les étudiants qui ne connaissent pas l'arabe? C'est le cas parfois pour expliquer un mot qu'un étudiant n'a pas pu assimilé, tu l'expliques

(Extrait d'entretien avec le Formateur IZ, annexe 6, p.295)

Les autres remarques que nous pouvons faire à partir de ce graphe, c'est l'évolution des représentations des Mauritanien(ne)s vis-à-vis des langues d'enseignement et particulièrement des langues mauritaniennes dans l'enseignement et la formation, même si différentes enquêtes sociolinguistiques sur la Mauritanie montrent qu'il n'y a pas toujours de continuum entre les langues enseignées et celles qui sont utilisées dans la vie quotidienne (Taine-Cheikh, 2004) ; (PASEC-Mauritanie, 2003-2004).

Par ailleurs, concernant l'alternance des deux codes, l'arabe et le français ou avec les langues maternelles, certains formateurs y sont quasiment favorables, dans la mesure où ils estiment que les compétences langagières et communicatives en langue française de certains élèves-professeurs l'exigent. C'est cette opinion qui émerge ainsi des trois extraits suivants de

¹⁴⁰ Terme du dialecte local, le hassanya employé par l'interviewé dans l'interaction pour dire « tu as compris ». Les guillemets sont d'ailleurs utilisés dans les transcriptions pour les termes renvoyant (au dialecte local, sens inappropriés de certains mots).

deux entretiens menés avec des formateurs de l'ENS pour répondre à la question 10 : « Pensez-vous que c'est utile d'utiliser, parfois, l'arabe et le français pour une meilleure compréhension de vos cours? » :

Extrait 3. (annexe 8, p.299) :

Bien sûr que c'est important et dans le programme nous pratiquons le bilinguisme

L'utilisation de l'arabe permet tout juste l'amélioration de la compréhension, mais n'influence pas la méthodologie. La collaboration entre formateurs en arabe et formateurs en français n'est pas fréquente.

Oui, l'utilisation d'une langue autre que la langue d'enseignement peut aider à débloquer une situation ponctuelle. Ce qu'il faut éviter, c'est de systématiser la pratique. Par exemple l'arabe et le français peuvent se compléter pour une meilleure formation de nos étudiants. Le recours aux langues nationales est également important.

(Extraits issus des réponses des formateurs de l'ENS, annexe 8, p.299).

Les propos de certains élèves-professeurs concordent avec ceux de leurs formateurs, ils approuvent la nécessité d'utiliser la langue arabe et le français, étant donné leurs difficultés langagières. Sur les 42 élèves-professeurs 15,76% jugent important de se référer à l'arabe même si l'objectif est de faire en sorte que la langue d'enseignement soit le seul véhicule des savoirs, et que les élèves-professeurs soient dans des conditions d'apprentissage qui leur permettraient d'avoir un niveau minimum B2 du CECRL au terme de leur formation. Seuls 5,26% ont répondu contre l'usage d'autres langues en classe, notamment celui de l'arabe, et 78,95% ont choisi de ne pas donner leur avis (Opinions extraites des réponses à la question n°7 de l'enquête des élèves-professeurs, questionnaire 3). A contrario, certains élèves-professeurs, ceux qui ont le niveau B1 du CECR, expriment une opinion différente de celle de leurs formateurs, car ils estiment que l'usage d'autres langues que la langue de formation n'est pas de nature à faciliter et à améliorer leur niveau et leur apprentissage du français.

Il semble donc, à partir de ces réponses, tout comme celles des élèves-ingénieurs, que ces étudiants pensent que l'alternance des deux langues (l'arabe et le français) en classe les démotive à faire des efforts dans l'apprentissage de l'une ou l'autre langue. C'est aussi ce qui ressort de certaines copies, comme l'exemple suivant :

Extrait 4. (annexe 3, p.284)

l'arabe n'a aucune motivation dans les disciplines scientifiques, le français est plus motivant et plus adéquat pour l'apprentissage des disciplines de MPC [...] (annexe 3, p.284)¹⁴¹.

Il faut dire enfin que dans le contexte sociolinguistique mauritanien, en dépit de l'évolution des représentations sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères comme nous le verrons *infra* les différents changements de politiques linguistiques que le pays a connus, continuent à avoir un effet sur l'idée que les Mauritaniens se font des langues d'enseignement. Leurs représentations sont souvent stéréotypées concernant le français. Pour eux, c'est une langue qui pourrait mieux véhiculer les savoirs et les connaissances disciplinaires. C'est une idée qui nous semble fragile, mais la répartition des matières scolaires à la suite de la réforme de 1999 qui attribue, à l'arabe les matières littéraires (l'histoire, la géographie...) et à la langue française les matières scientifiques semblent être à l'origine de ces positionnements. D'ailleurs en Mauritanie certains considèrent la dernière réforme de l'enseignement (réforme de 1999) comme une revalorisation du français¹⁴².

Après avoir évoqué rapidement la question de l'utilisation des langues d'enseignement et la possibilité de recourir aux langues en présence en classe, l'avis des élèves-professeurs et élèves-ingénieurs sur les compétences plurilingues de leurs formateurs, l'opinion aussi des formateurs sur leurs pratiques d'enseignement, nous allons à présent nous concentrer sur l'étude du contenu des manuels utilisés dans le cadre des cours de français, de langue arabe à l'ENS, à l'ESP et à l'Université.

6.5. Méthodes et outils pédagogiques en vigueur

Pour les cours de français, les formateurs de l'ENS emploient diverses méthodes. Bien que ces dernières ne soient pas toujours en adéquation avec les objectifs visés par les élèves-professeurs au terme de leur formation, ils sont en attendant contraints de faire avec. Si en 2016, l'ENS a organisé un Colloque international en vue de trouver des réponses face à la demande

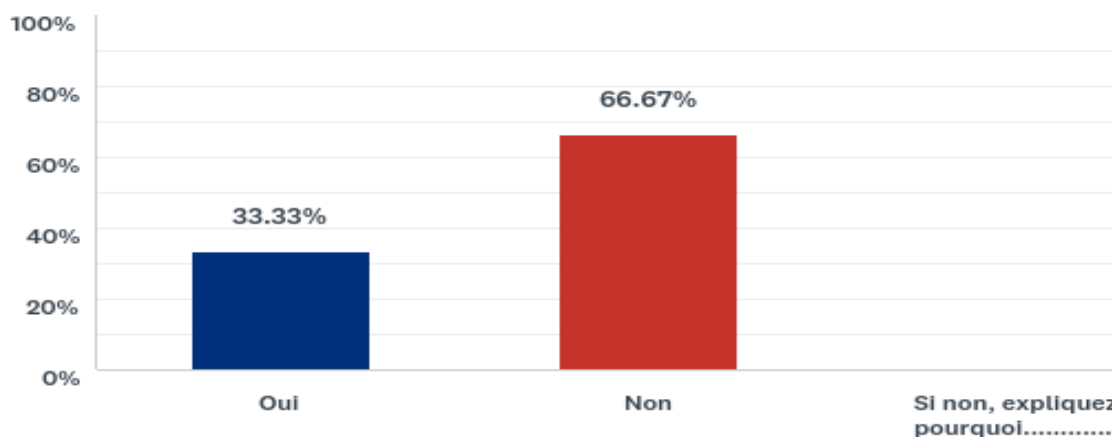
¹⁴¹ Pour rappel, l'ensemble des extraits sont cités comme tels, sans aucune modification. Ces extraits, comme nous l'avons précisé tout au long de notre travail, comportent de nombreux signes de difficultés linguistiques.

¹⁴² Il s'agit ici du « bilinguisme raisonné » au sujet de l'enseignement professionnel et technique en Mauritanie dont parlaient S. Lecointre et J. P. Nicolau (1996).

pressante de formation en langue française pour les futurs professeurs de l'enseignement secondaire, sur le terrain, les préconisations issues de ces travaux ne donnent pas lieu à des changements dans les pratiques des formateurs. La production de manuels de français pour les instituteurs, mais également pour les enseignants et formateurs des écoles normales (ENI, ENS) relève de l'Institut Pédagogique National (IPN). Des spécialistes en sciences de l'éducation formés à l'étranger, parfois sur place, avec l'appui d'inspecteurs de l'Éducation nationale ayant acquis de l'expérience depuis de nombreuses années, mais aussi d'experts étrangers (français notamment), travaillent dans cette structure afin de concevoir et d'élaborer des manuels adaptés au contexte d'apprentissage des langues et dans toutes les autres disciplines scolaires.

Rappelons qu'au cours de nos enquêtes, les formateurs avaient précisé qu'aucun programme n'avait été mis à leur disposition pour la formation des élèves-professeurs des disciplines scientifiques. Nous avons recherché à recueillir leurs avis sur les manuels qu'ils utilisaient, leur provenance et l'approche méthodologique utilisée. Il s'agissait ici d'une question ouverte pour permettre aux formateurs d'apporter le plus de détails possibles sur la situation. Leurs réponses démontrent que les manuels ne sont pas toujours adaptés au contexte.

Graphe 5 : Opinion des formateurs de l'ENS sur les manuels utilisés



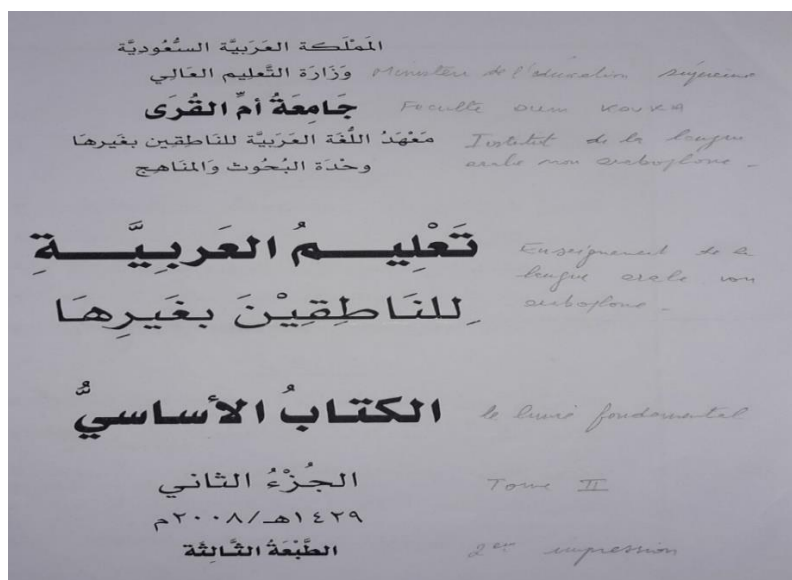
Cela traduit nettement les difficultés que rencontrent les enseignants dans l'ensemble du pays, du fait que les établissements manquent grandement de matériel. Le tableau ci-dessous présente quelques manuels employés par les formateurs de l'ENS, et les professeurs de français du CREL.

Tableau 32 : Typologie de manuels utilisés par les formateurs de l'ENS/CREL

Provenance du manuel	Manuels	Titre du manuel en arabe	Auteur, lieu et année de publication
Arabie-Saoudite	Enseignement de l'arabe aux non arabophones , Livre de base Tome 2, 3 ^{ème} édition	Ta'alîm al-arabiyya li nâtiqîne bi ghayrihâ (al-kitâb al-asâsî)	Arabie Saoudite, Ministère de l'Enseignement Supérieur Université Oumul Qoura, Institut de Langue Arabe aux non-arabophones, Unité de Recherche et de Méthodologie Librairie d'Orient, 2008/1429H
France	Alter-Ego Niveaux : A1, A2, B1 et B2		Hachette, français langue étrangère, décembre 2012
	Version originale Méthode de français Cahier d'exercices, A1 – A4		Marie-Pierre, Bayloqç Sassoubre ; Stéphanie Brémaud et al., Paris, Didier, 2016
	Latitude France Niveau A2, B1		Lainé Emmanuel, Loiseau Yves et Mérieux Régine Édition Didier, 2008
Mauritanie	Cours d'arabe pour les élèves des ENI , Niveau A2	Douroûs al-lougha al-arabiyya li talâmîdh madâris takwîn al-mou'allimîne	Mohamed Amine Ismaël Ghazali Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Université de Nouakchott,
	J'étudie les sciences en français , Niveau A2/B1, B2		Youba AMOU (ENS) ; Ahmed Salem CHAH (USTM) ; Mohamed HAIDARA (CREL) et Manuel BENGOCHEA, Université de Nouakchott, Octobre-Novembre, 2015
	Formation accélérée des élèves-maîtres, ENI de Nouakchott, de 'Ayoun et de Kaedi Fascicule de formation, A1	at-Takwîn al-moukassaf li at-talâmîdh al-mou'allimîn bi madâris takwîn al-mou'allimîn fî Nouakchott, 'Ayoûn wa Kahédi	CREL, Université de Nouakchott, Octobre, 2015
	Formation accélérée des élèves-maîtres grands-débutants, ENI de Nouakchott Fascicule de formation (Niveau : B1)	at-Takwîn al-moukassaf li at-talâmîdh al-mou'allimîn mine as-sanawât al-awâ'il bi madâris takwîn al-mou'allimîn fî Nouakchott	CREIL, Université de Nouakchott Octobre-novembre 2015
Qatar	Voie vers l'arabe , Niveau A2	at-Tarîq ilâ al-arabiyya	Fanar Qatar Islamic Cultural Center, sd.

L'ensemble des pages de titre des manuels représentés dans ce tableau ont été retranscrits en français, pour ceux qui sont en langue arabe. Nous n'avons pu analyser que quelques-uns de ces manuels, au niveau de leur contenu thématique, même si nous aurions souhaité mettre en place une étude plus étendue, en les analysant au niveau de leur contenu pédagogique et didactique (méthode pédagogique développée, activités communicatives et langagières proposées, contenu lexical, etc.). Il apparaît en revanche que ces manuels, compte tenu de leur intitulé, ont été réalisés dans une perspective communicative, c'est-à-dire que les activités proposées visent à travailler avec les apprenants sur les interactions de base en langue arabe (saluer, savoir prendre congés, demander son chemin, entre autres) et sur les savoir-communiquer et savoir-faire en lien leur environnement socio-culturel¹⁴³. C'est le cas par exemple du manuel suivant : *Ta'alîm al-arabiyya li nâtiqîne bi ghayrihâ (al-kitâb al-asâsî : Enseignement de l'arabe aux non arabophones (Livre de base) publié à la Librairie d'Orient en 2014 :*

Photo 6 : Page de titre du manuel : *l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones*, Unité de Recherche et de Méthodologie, Université Oumul Qoura, Institut de Langue, Ministère de l'Enseignement Supérieur, Arabie-Saoudite



Source : enquête Mauritanie, mars-avril 2017, annexe 10

¹⁴³ Bien que ces manuels soient réalisés à l'étranger, pour les formateurs et enseignants, l'objectif sera de les adapter au contexte et à la situation des apprenants en Mauritanie.

Ce manuel est utilisé en Mauritanie dans les cours de remise à niveau en langue arabe pour les étudiants des départements d'études françaises, car depuis la réforme LMD, rappelons à nouveau, l'enseignement des langues vivantes est un module obligatoire pour tous les étudiants de l'Université de Nouakchott. L'objectif pour les enseignants étant ici de l'adapter à la situation des étudiants des filières françaises qui suivent le module langue et communication en langue arabe (LCA) pendant l'année universitaire. Observons d'autre part, par exemple, la deuxième page de titre de ce même manuel :

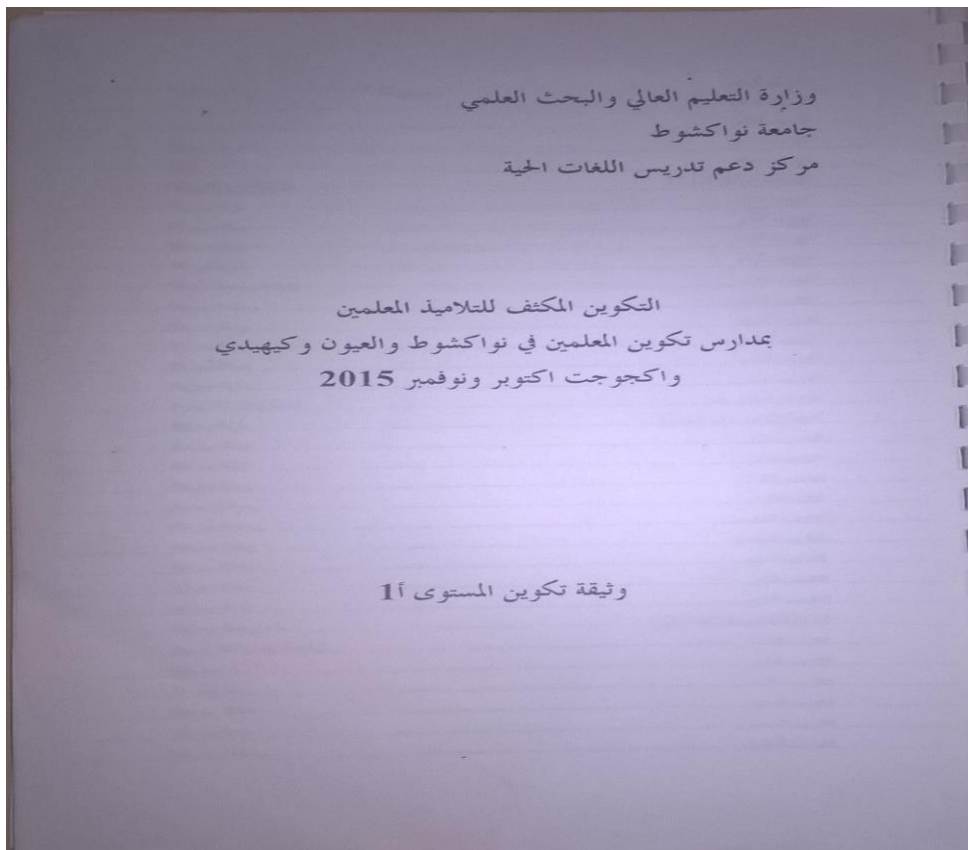
Page 2 du manuel : *Enseignement de l'arabe aux non arabophones (Livre de base)* publié à la Librairie d'Orient en 2014 :

الصفحة	الموضوعات	محتوى الكتاب	Contenu du livre
١
			مقدمة
			الوَحْدَةُ الْأُولَى
١٣	الدَّرْسُ الْأَوَّلُ : فِي الْمَطَارِ
٣٨	الدرس الثاني : فِي الْفُنْدُقِ
٥٩	الدَّرْسُ الثَّلَاثُ : فِي مَكْتَبِ الْبَرِيدِ وَالْبَرَقِ وَالْهَاتِفِ
٨٦	الدَّرْسُ الرَّابِعُ : فِي أَسْوَاقِ مَكَّةَ
١١٠	الدَّرْسُ الْخَامِسُ : مُرَاجَعَةٌ
			الوَحْدَةُ الثَّانِيَّةُ
١٢٥	الدَّرْسُ السَّادِسُ : الطَّبِيبُ وَالدَّوَاءُ
١٤٩	الدَّرْسُ السَّابِعُ : مَكَّةُ الْمُكْرَمَةُ
١٧٩	الدَّرْسُ الثَّامِنُ : مُحَمَّدٌ عَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ
٢٠٥	الدَّرْسُ الثَّاسِعُ : مِنْ أَخْلَاقِ الرَّسُولِ
٢٢٨	الدَّرْسُ الْعَاشِرُ : مُرَاجَعَةٌ

Nous avons traduit l'ensemble des titres de cette deuxième page, ils sont en tout une vingtaine. Lorsqu'on observe les thèmes proposés, on peut s'apercevoir que les sujets sont en lien direct avec la vie quotidienne des apprenants : (à l'hôpital, au Souk de la Mecque, à la réunion, médecin et médicaments, etc.). Nous sommes donc ici dans une approche contextualisée mais généraliste dont l'objectif est de permettre aux apprenants de réaliser des tâches et des activités communicatives et langagières en relation avec l'environnement immédiat.

Le manuel : *At-Tarîq ilâ al-arabiyya : Voie vers l'arabe, Niveau A2* publié au Qatar (cf. annexe 10, p.306) est aussi utilisé dans le cadre de ces cours de renforcement et d'initiation en langue arabe, tout comme le manuel suivant : *Douroûs al-lougha al-arabiyya li talâmîdh madâris takwîn al-mou'allimîne : Cours d'arabe pour les élèves des ENI, Niveau A2.*

Photo 7 : Page de titre du manuel de Mohamed Amine Ismaël Ghazali (Université de Nouakchott-Mauritanie)



Source : enquête Mauritanie, mars-avril 2017

C'est pendant notre travail de terrain en Mauritanie en 2017, en discutant avec les enseignants sur les outils pédagogiques qu'ils utilisent, que nous avons pu faire les copies des différentes pages de titre, parfois les sommaires de ces manuels. Ces pages de titres sont retranscrites en français pour celles qui sont en langue arabe. Les deux avant-derniers manuels du tableau comportent deux tomes (tome n°1/2015 et tome n°2/2015) et sont également utilisés dans la formation des élèves-maîtres. Ces manuels étaient en phase d'expérimentation depuis 2015 et leur diffusion à une échelle plus grande était prévue en Mauritanie, en 2020. Pour sa part, le manuel : *l'enseignement de l'arabe aux non-arabophone* (photo 6, *supra*) semble plus adapté à des étudiants en contexte universitaire que le manuel (photo, 7) initialement destiné pour la formation des élèves-maîtres et enseignants du premier degré, quand bien même certains enseignants l'emploient dans leurs cours en langue arabe à l'Université. On peut ainsi constater ici le fait même qu'en l'absence d'un programme précis pour les cours de français ou d'arabe, la conception des contenus pédagogiques et la progression des étudiants relève de la seule responsabilité de l'enseignant ou du formateur.

Comme on peut le constater différents manuels de formation sont utilisés, de *Latitude France à Version Originale*, et d'autres manuels relevant du FLE. Les formateurs diversifient donc leurs supports pédagogiques, néanmoins la plupart d'entre eux regrettent aussi l'inadaptation de certains manuels au contexte mauritanien. Si donc les formateurs expriment leurs besoins d'être formés en didactique du français langue d'enseignement, ils pointent également la question des manuels lorsqu'on leur demande ce qui constitue des difficultés dans l'exercice de leur travail. Prenons pour exemple quelques opinions des formateurs de l'ENS en écho à cette problématique (données collectées suite à la question 6 sur l'appréciation des manuels utilisés) :

Extrait 5. (annexe 8, p.299) :

Enq: Alors, heu, heu! vous utilisez quel manuel pour vos cours ici? Est-ce que vous avez un programme?

Formateur NB: « Bien sûr! Je n'ai pas un manuel précis parce qu'en Mauritanie, on prend le meilleur manuel qui peut nous tomber sous la main. Nous utilisons tout ce qui peut nous tomber sous la main. Moi, personnellement, j'ai été formé dans une méthodologie du FLE, c'est pourquoi je travaille beaucoup en français langue étrangère et j'ai fait mon mémoire de DEA justement dans ce domaine. Et j'adapte souvent les manuels que je prends dans l'enseignement du français langue étrangère, l'adaptation,

Il n'y a rien ici, on prend tout ce qui nous tombe sous la main (Extraits issus des réponses des formateurs de l'ENS, annexe 8, p.299).

Nous avons aussi eu plusieurs échanges particulièrement intéressants avec des enseignants et formateurs à propos des manuels utilisés en Mauritanie pour la formation et l'enseignement du français. Parmi celle-ci, nous avons par exemple la discussion suivante qui a eu lieu à la FLSH avec le professeur IZ enseignant titulaire au département d'arabe, professeur de français au CREL et coordonnateur du module LCA à l'Université de Nouakchott. L'extrait suivant provient de notre échange, lorsque ce professeur expliquait le travail qu'il avait fait avec ses autres collègues enseignants pour l'élaboration d'un manuel de FLE en Mauritanie :

Extrait 6. (annexe 6, p.291) :

Enq : *Vous l'avez déjà fait ?*

Professeur IZ : *On l'a déjà fait. C'est un manuel de trois niveaux A1, A2 et B1. Ces trois niveaux selon les caractéristiques de chaque niveau dans le cadre européen. On a fait ça et on l'utilise d'ailleurs actuellement dans les sessions que nous faisons à l'ENI. Des sessions d'été qu'on fait pour le ministère de l'Enseignement, de l'Éducation nationale, pour les enseignants. Et c'est... on a trouvé que ça serait bien de trouver... On essaie de le faire un noyau pour un travail plus sérieux. Un manuel plus sérieux. On voit qu'en Mauritanie, on a, on a encore besoin de ce manuel. Chaque pays a ses méthodes spécifiques, etc. Nous, soit on utilise les manuels qui sont faits pour l'Office des langues, les gens qui enseignent, qui... que l'arabe est leur langue maternelle et on utilise d'autres méthodes arabes dans... dans d'autres pays, venant d'autres pays. Ces méthodes ne sont pas adaptées, adaptées à nos réalités* (Extrait d'entretien avec le professeur IZ, annexe 6, p.291).

Selon le professeur NB, enseignant à l'ENS qui a une position commune avec le professeur IZ au sujet des manuels :

Extrait 7. (annexe 7, p.297) :

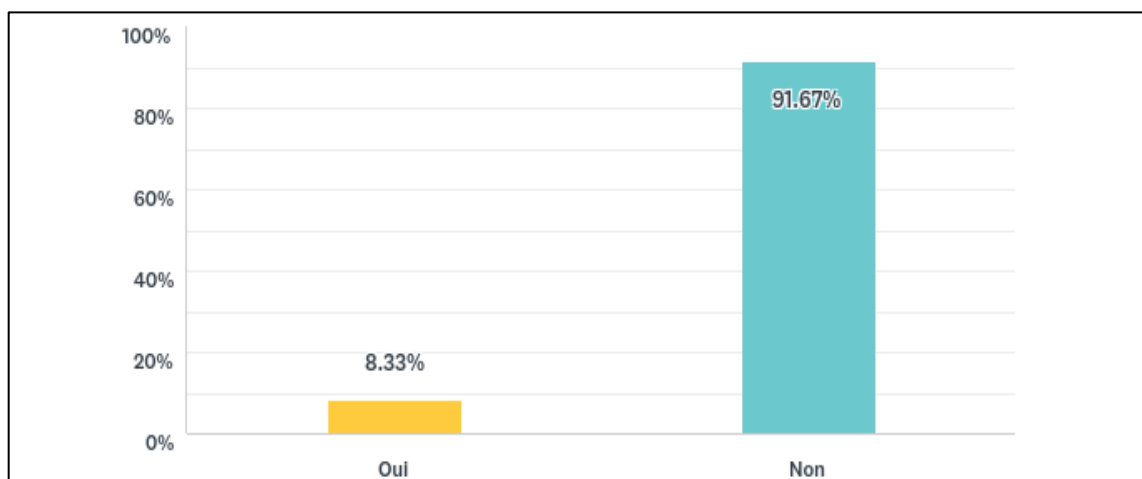
Enq: *Alors, heu, heu! Vous utilisez quel manuel pour vos cours ici? Est-ce que vous avez un programme?*

Professeur NB: *Il n'y a pas de titre. Non, toutes ces méthodes-là qui nous viennent d'Outre-mer, ne peuvent pas marcher dans nos établissements ici? Parce qu'il y a beaucoup d'explications à ça. Parce que les mots, le vocabulaire qui est utilisé dans ces manuels est un vocabulaire européen. IL n'y a pas un vocabulaire local, c'est-à-dire il y a beaucoup de milieux par exemple quand vous voulez étudier les vignes, le vignoble, les vins, le cochon on voit bien que ces termes ne sont pas adaptés aux situations socio-culturelles à notre situation sociale ici.*

(Extrait d'entretien avec le professeur NB, annexe 7, p.297).

Les appréciations des formateurs divergent par rapport à cette problématique, dans la mesure où certains d'entre eux précisent que ces manuels sont « *peu ou pas toujours adaptés* » au contexte socio-culturel des étudiants car ils sont édités à l'étranger. Alors que pour d'autres, cela n'est pas un problème en soi étant donné qu'ils leur permettent de découvrir les réalités françaises, ou d'autres pays, comparées à celles de la Mauritanie. Un constat se dégage toutefois ici concernant le fait que les cours sont centrés sur des contenus généraux alors que les étudiants de l'ESP de même que les élèves-professeurs souhaitent travailler sur les savoir-communiquer, les savoir-faire et sur des supports en lien avec leurs domaines de spécialité (surtout pour les élèves-professeurs de niveau A2). Cela nous ramène au questionnement de l'utilisation des manuels en classe dont le choix n'est pas toujours ressenti comme adapté comme en témoigne les deux extraits cités auparavant. Les étudiants et élèves-professeurs souhaitent une diversification des ressources et une meilleure contextualisation des apprentissages. Par exemple, parmi les 42 élèves-professeurs interrogés, il n'y a que 4 élèves-professeurs qui affirment connaître ou avoir entendu parler des supports authentiques et de comment les exploiter en classe (Opinions extraites de la question 10, questionnaire 3 des élèves-professeurs). De même que la plupart des élèves-professeurs précisent n'avoir jamais été initiés à l'usage de ressources multimédia en classe comme l'indique le graphe ci-dessous.

Graphe 6 : Opinion des élèves-professeurs sur l'usage des ressources multimédia



L'objectif ici était de savoir si les élèves-professeurs avaient été confrontés durant leur formation à la pratique des ressources multimédia. En effet, depuis longtemps déjà, l'enseignement/apprentissage du français se fait de plus en plus en lien avec le reste du monde,

grâce à la diversification des supports et l'introduction du numérique (documents authentiques, audio, vidéo, multimédia, tableau interactif), d'ailleurs les formateurs du CREL avaient pu bénéficier d'une formation sur l'usage des TICE en 2012 (cf. annexe 11, p.322) puis en 2016. Dans l'enseignement des matières scientifiques, l'apport des supports et documents authentiques peut être particulièrement stimulant et motivant pour les apprenants ou les élèves. Malheureusement, les élèves-professeurs disent aussi n'avoir ni entendu parler, ni appris à utiliser des supports authentiques en classe, ni appris à les travailler.

Contrairement aux formateurs de l'ENS, les enseignants de l'ESP semblent s'appuyer davantage sur le Cadre européen commun de Référence pour les langues (CECRL) pour enseigner et évaluer le niveau en français de leurs étudiants. Plusieurs arguments concourent à cette stratégie. L'ESP projette de former des ingénieurs mauritaniens ayant vocation à pouvoir travailler et s'adapter dans différents contextes et environnements socioprofessionnels. À l'ESP, on peut ainsi noter une diversification des enseignements où, en plus du français général (FG), s'ajoutent des cours de français sur objectifs spécifiques, car les études y ont une orientation strictement technique et professionnelle. L'équipe en charge de l'enseignement du français à l'ESP est pluridisciplinaire (cf. graphe 12, p.207), contrairement à celle de l'ENS¹⁴⁴. Deux d'entre eux sont enseignants-chercheurs (enseignants de français de l'ESP), linguistes, sociolinguistes et spécialisés en didactique du français ; un seul est professeur de français dans le secondaire et intervient à titre de vacataire. De la même manière que les formateurs de l'ENS, les enseignants de l'ESP se trouvent aussi souvent contraints d'adapter certains contenus et supports pédagogiques (simplification de certains mots, abstraction de traiter certains thèmes en rapports avec les boissons prohibées, etc.). Il serait intéressant de travailler ici l'approche interculturelle dans les cours de langue pour faire évoluer les représentations car si les supports utilisés par les enseignants de l'ESP s'appuient en grande partie sur des ressources tirées de la plateforme de France Éducation International anciennement (CIEP), les apprenants restent peu réceptifs aux supports en rapport avec certains sujets qui semblent encore tabous, comme ceux évoqués dans l'extrait 7 précédent. C'est ce que certains professeurs, notamment le responsable

¹⁴⁴ Le terme de « français général » doit être compris ici comme un ensemble de compétences transversales que l'enseignant peut être amené à travailler avec ses étudiants/apprenants, surtout dans le cas où il aura affaire à un public hétérogène sur le plan disciplinaire : comme c'est le cas à l'ESP avec des étudiants inscrits en génie mécanique, informatique-réseaux, génie civil et hydraulique, etc. Nous reprenons ici certaines idées, issues de l'ouvrage de J.-Marc Manganite, Chantal Parpette, (2011)., *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Presses universitaires de Grenoble, p.150

du pôle enseignement du français, nous ont laissé entendre lors de notre seconde enquête de terrain en Mauritanie en Avril-Mai 2019. Et pourtant parmi les valeurs et principes décrits dans l'organisation de la formation à l'ESP, on retrouve les propos suivants :

L'ingénieur doit être capable de travailler dans un environnement international et multiculturel. Lors de son parcours professionnel, un ingénieur sera probablement amené à : changer d'entreprise, de lieu de travail, travailler avec d'autres professionnels qui ne partagent pas sa culture et sa langue maternelle (Rapport, ESP, 2017 :12).

En résumé, le tableau 32 recense ainsi divers manuels employés par les formateurs en français de l'Université de Nouakchott (CREL). Il reflète, d'autre part, les efforts accomplis entre 2015-2016 par différentes équipes (enseignants-chercheurs, professeurs de français...) pour élaborer des outils de travail qui prennent en compte les besoins réels des formateurs et enseignants mauritaniens. L'apport des grands formateurs (Enseignants issus de plusieurs départements de la FLSH) a beaucoup contribué à la diversification des ressources pédagogiques. Leur travail a abouti à la publication d'un premier manuel de FLE pour les étudiants de l'Université, comme l'illustre la photo 8 suivante.

Photo 8 : Le manuel FOS 100% mauritanien du projet AFRAM (2016)



(Source : <https://projetafram.wordpress.com/category/activites/enseignement-du-francais/manuels-fou/>)¹⁴⁵

La conception de ce manuel est une innovation à saluer, car elle tient compte des besoins des apprenants et publics mauritaniens et surtout des étudiants suivant les cursus scientifiques de l'Université de Nouakchott. Depuis 2016, des progrès étaient en cours pour que les formateurs et enseignants puissent avoir en leur possession des outils pédagogiques qui

¹⁴⁵ Photo tirée du site de AFRAM (Université de Nouakchott) via le lien suivant : Source : <https://projetafram.wordpress.com/category/activites/enseignement-du-francais/manuels-fou/>

s'appuient sur le quotidien des étudiants, notamment ceux des disciplines scientifiques. C'est dans cette perspective que ce manuel a été publié au sein de la faculté des sciences et techniques et du CREL de l'Université de Nouakchott. Sa publication marque ainsi une étape vers une didactique beaucoup plus contextualisée.

Le manuel s'intitule : « *J'étudie les sciences en français*¹⁴⁶ ». Il a été financé par la composante 2 du projet AFRAM. Ce manuel est 100% mauritanien pour deux raisons. D'abord, parce qu'il a été conçu par une équipe de trois enseignants mauritaniens. Et ensuite, la quasi-totalité des documents authentiques a été collectée en Mauritanie, donc à partir de réalités du pays et des vécus des apprenants. Signalons de même qu'il est accompagné du livre de l'étudiant, destiné aux niveaux A2, B1 et B2 et d'un guide de l'enseignant. Le projet a pu enfin bénéficier de l'expertise de France Éducation internationale, et a été édité en 1500 exemplaires pour les besoins de la phase d'expérimentation.

En conclusion, comme nous l'avons montré à travers le tableau 32, l'absence de manuels et de méthodes adéquats, réalisés au niveau local, pour l'enseignement des langues secondes, incitait les enseignants et formateurs mauritaniens à utiliser des méthodes dites étrangères, en provenance par exemple de pays arabes ou du Moyen-Orient (Arabie Saoudite, Tunisie, Qatar...), mais aussi à utiliser des manuels FLE généralistes édités en Europe et particulièrement en France. On peut toutefois espérer une amélioration de la situation, à partir du moment où les principaux acteurs (enseignants, groupes de recherches) ont désormais l'initiative de concevoir des manuels localement.

Notre objectif ici était initialement d'établir une typologie approfondie des manuels utilisés par les enseignants et formateurs en charge de l'enseignement des langues étrangères en Mauritanie, en essayant de les étudier et de les analyser. Cependant, nous nous sommes rendu compte qu'un tel travail demandait plus de temps et d'investigations, et par conséquent, était difficile à réaliser dans le seul cadre de cette présente étude. Nous pensons, en revanche, qu'une étude plus poussée dans ce sens pourrait avoir un intérêt pour de futures recherches sur

¹⁴⁶ L'équipe qui a contribué à la conception du manuel est constituée : Youba AMOU (ENS), Ahmed Salem CHAH (USTM), Mohamed HAIDARA (CREL) et Manuel BENGOCHEA (Université de Nouakchott).

l'enseignement des langues en Mauritanie et aider les enseignants dans leur choix d'outils pédagogiques.

6.6. La formation en français de spécialité, un besoin crucial pour les formateurs des disciplines scientifiques ?

Les formateurs expriment des besoins en formation en enseignement du FOS. C'est ce qui ressort par exemple des trois extraits suivants des formateurs de l'ENS, en réponse à la question n°3 de leur enquête : « Concernant votre travail de formateur/ formatrice à l'ENS, est-ce que vous avez des besoins en formation ? Si oui, dans quel domaine ? Pour quelle finalité ? Expliquez » :

Extrait 8. (annexe 8, p.299)

Personnellement, je n'ai pas de problèmes mais généralement pour donner des cours de français aux scientifiques, on a besoin d'une formation spécifique. Justement, les formateurs des élèves-professeurs ont besoin d'un français spécialisé

Oui, nous avons toujours besoin de formation dans le but d'améliorer et d'adapter nos pratiques aux nouvelles méthodologies

Oui, les besoins en formations sont manifestes en ce sens que je suis inspecteur de l'enseignement fondamental et non professeur. Une formation continue en didactique du français et une mise à niveau par rapport aux nouvelles méthodes d'enseignement du français seraient les bienvenues

(extraits issus des réponses des formateurs de l'ENS, annexe 8, p.299).

Ce besoin de formation spécifique pour les formateurs des écoles normales mauritaniennes est également revenu dans le discours d'autres professeurs et enseignants de langues à l'Université de Nouakchott. L'extrait ci-dessous provient de l'entretien que nous avons eu, en avril 2017, avec un enseignant du département d'arabe de l'Université et qui intervient comme formateur aussi au CREL.

Extrait 9. (annexe 6, p.293-294) :

Enq : vous voulez dire que les enseignants actuels ne sont pas formés pour utiliser les approches récentes dans l'enseignement du français et des langues de façon générale.

Professeur IZ: Parce que nous on avait un ancien régime, euh, euh, des anciennes méthodes, des anciennes méthodes. Maintenant, les approches, la majorité des enseignants sont des sortants d'anciennes formations, et ils ne peuvent pas enseigner les langues avec les approches récentes parce qu'ils n'ont pas actualisé leurs pratiques. Les manuels utilisés par les enseignants ne sont pas conformes aux recommandations du

ministère de l'éducation nationale. Mais quand tu regardes le cahier de ton enfant, tu vois du n'importe quoi, le contenu ne reflète pas le programme national. En plus, il y a une autre difficulté, c'est l'enseignement privé là, il ne recrute pas des professeurs spécialisés, hm, heim, Ils prennent du n'importe quoi, des "garagistes" "des maçons" (Extrait d'entretien avec le professeur IZ, annexe 6, p.293-294).

On voit en effet, à travers ces extraits, que les besoins en formation en Mauritanie se situent surtout au niveau du FOS, de la formation en didactique disciplinaire. Les réformes éducatives et linguistiques ont été décidées ces dernières années, notamment lors de la réforme de 1999, sans que les enseignants soient toujours accompagnés du point de vue pédagogique. Il n'est pas difficile de trouver en Mauritanie des professeurs de français, des enseignants ayant des compétences avérées en langue française, mais ces derniers ne sont pas toujours préparés dans les nouvelles approches de l'enseignement du français comme une langue étrangère ou seconde. Le travail des formateurs est rendu également difficile par le fait que les étudiants n'arrivent pas toujours dans les établissements d'enseignement supérieur avec les compétences langagières requises. Cette situation est aussi liée paraît-il directement au fait que, c'est en arabe, langue de scolarisation que certains élèves semblent développer plus de compétences qu'en français, langue d'enseignement. Les deux langues ne sont en effet pas utilisées de façon équitable dans une telle situation. Au niveau de la formation universitaire, des efforts devront donc encore être faits pour créer une licence et voire un master de didactique du français. Nous avons vu (cf. *supra*, note 87, p.82) qu'en 2008 le CREL avait à lui seul assuré la formation en français d'enseignants du premier et du second degré, même si la demande était loin d'être satisfaite :

Concrètement, les élèves-professeurs de l'ENS et les élèves-ingénieurs de l'ESP ont besoin d'être accompagnés en français langue d'enseignement sur plusieurs plans. À cet égard, l'enseignement du français général (FG) (Mangiante, Parpette, 2011:116) nous paraît très intéressant dans leur formation car il permettrait de remédier à certaines des difficultés en syntaxe, en grammaire, en orthographe ou en conjugaison, que rencontrent ces étudiants. Nous avons pu en effet constater combien l'hétérogénéité des niveaux est importante ici (élèves-professeurs de niveau A2), mais aussi le niveau de compétence en production de l'écrit *infra* B1 pour certains élèves-ingénieurs et élèves-professeurs positionnés pourtant au niveau B1 du CECRL en début de formation (cf. tableau 24, p.138). Il conviendra donc, par la suite, d'aller rapidement vers un enseignement en FOS vu l'orientation professionnelle et disciplinaire des

étudiants de l'ESP et des élèves-professeurs de l'ENS. Prenons à cet effet les points suivants à propos des différences entre le FG et le FOS telles qu'elles ont été représentées par Mangiante et Parpette (2004: 43) :

Français général	Français sur objectif spécifique
Objectif large Formation à moyen ou long terme Diversité thématique, Diversité de compétences Contenus maîtrisés par l'enseignant Travail en autonomie de l'enseignant Matériel existant	Objectif précis Formation à court terme (urgent) Centration sur certaines compétences Contenus nouveaux, à priori non maîtrisé par l'enseignant Contact avec les acteurs du milieu étudié Matériel à élaborer

Source : Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours, 2004

Plusieurs possibilités peuvent ainsi être essayées pour assurer ces enseignements en français. Soit comme le précisent Lecointre et Nicolau (1996) le formateur de l'enseignement professionnel se charge, ne serait-ce que partiellement, de la formation et de la remédiation linguistique des étudiants. Cette démarche lui prendrait certes plus de temps de travail et d'organisation pédagogique mais pourrait être plus efficient car il connaît déjà les difficultés de ses étudiants. L'autre piste réside dans la mise en place d'un travail pluridisciplinaire entre les formateurs des spécialités et les enseignants de français langue étrangère. D'ailleurs nous verrons dans le chapitre 7 *infra* que, certains élèves-professeurs ne voient pas toujours l'intérêt des cours de français du fait qu'ils se déroulent sur plusieurs mois et durant les deux années de leur formation initiale et professionnelle (en raison de 12 heures par mois).

Cet aperçu rapide des différents points cités dans cet encadré permet de montrer que l'enseignement en français répond aux besoins des étudiants. Évidemment le fait de pouvoir alterner FOS/FG contribuerait à renforcer et à consolider les compétences langagières des étudiants. Le FG, ne peut donc être la seule solution sur le long terme pour ces étudiants ici, même s'il faut rappeler que les deux démarches d'enseignement peuvent bien être utilisés de manière complémentaire. L'enseignant de français général s'appuie en effet sur des supports

existants où la prise en compte des besoins langagiers n'est pas toujours renouvelée alors que l'enseignant de FOS est contraint de rechercher des supports authentiques et adéquats aux objectifs et à la demande réelle des apprenants. C'est pour cette raison que Cuq précisait que « [...] l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi, mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dument identifiées de communication professionnelles ou académiques » (Cuq, 2003, cité dans Toullelan, 2016 :5)¹⁴⁷

Enfin, nous savons que les besoins langagiers et, notamment les compétences en production écrite, varient selon les disciplines suivies par l'étudiant dans l'enseignement supérieur. Les élèves-professeurs de l'ENS qui vont enseigner des matières scientifiques dans le secondaire mauritanien sont dans l'obligation de maîtriser et de posséder non seulement de bonnes connaissances dans leurs spécialités respectives (en mathématiques, en sciences naturelles, en physique-chimie), mais ils doivent en plus maîtriser l'argumentation logique et discursive qui accompagne le déroulement d'un cours en sciences-naturelles en mathématiques. La maîtrise par exemple d'une meilleure utilisation des connecteurs logiques (mais, donc, or, alors, par conséquent, etc.) comme le précisait l'un des formateurs de l'ENS, le formateur NB lorsque nous lui avons posé la question suivante en entretien :

Extrait 10. : (annexe 7, p.298)

Enq: *Est-ce que vous pensez que vos étudiants quand ils vont finir la formation, ils auront le niveau requis pour pouvoir enseigner les disciplines scientifiques en français?*

Professeur NB: *Bien sûr, il faut obligatoirement un français spécifique pour les enseignants des sciences naturelles, par exemple Il faut que le professeur ait le niveau en français requis pour pouvoir enseigner correctement les matières scientifiques. Pour les mathématiques, c'est autre chose, il suffit de comprendre quelques mots pour pouvoir enseigner. En mathématiques, ils ont besoin de "donc/ ce qui nous donne" ainsi de suite, c'est tout, rien d'autre. C'est les sciences qui nécessitent une formation requise et une formation spécifique pour pouvoir enseigner comme il faut les sciences naturelles. Pour les mathématiques et la physique-chimie, ce n'est pas la même chose. Ils ont besoin de peu de termes, mais des termes, de théorèmes, c'est ça, c'est tout (Extrait d'entretien avec le formateur NB, annexe 7, p.298)*

¹⁴⁷ Toullelan, C., « L'analyse des discours de l'archéologie collectés en contexte professionnel », in J-M. Mangiante, C. Cristelle, Cavalla., Coord) *l'Analyse des données et l'élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus au ressources*, Points-Communs, Recherches en didactique des langues, n°3, Novembre 2016, pp. 5-25. Consultable sur : <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01438666>

En revanche, pour les étudiants inscrits dans des filières scientifiques de l'ESP, ils doivent par exemple être capables, pour ceux qui sont inscrits en ingénierie informatique, d'analyser et traiter des données en statistique, quand ceux qui sont inscrits, par exemple, dans la spécialité génie civil, doivent, entre autres, pouvoir expliquer les normes de sécurité dans les métiers du bâtiment, lire et interpréter des données cartographiques, donc maîtriser des savoir-faire en rapport avec leur domaine de spécialité. C'est ce que précise le passage suivant du Rapport de l'ESP au sujet des compétences et des savoir-faire qu'un ingénieur dans la spécialité Génie Civil Hydraulique et Environnement (GC-HE) doit avoir acquis à la fin de son cursus :

Compétences spécifiques GC-HE (domaine/construction) :

- Concevoir et dimensionner / contrôler une structure de bâtiment
- Concevoir et dimensionner / contrôler une infrastructure routière
- Évaluer les modes constructifs (critères techniques, sécurité, coûts, délais)
- Définir les actions de contrôle, d'entretien et de réhabilitation d'une infrastructure ou d'un bâti
- Gérer / contrôler un ouvrage d'art sur le plan structure

(Rapport-ESP, 2017 : 66)

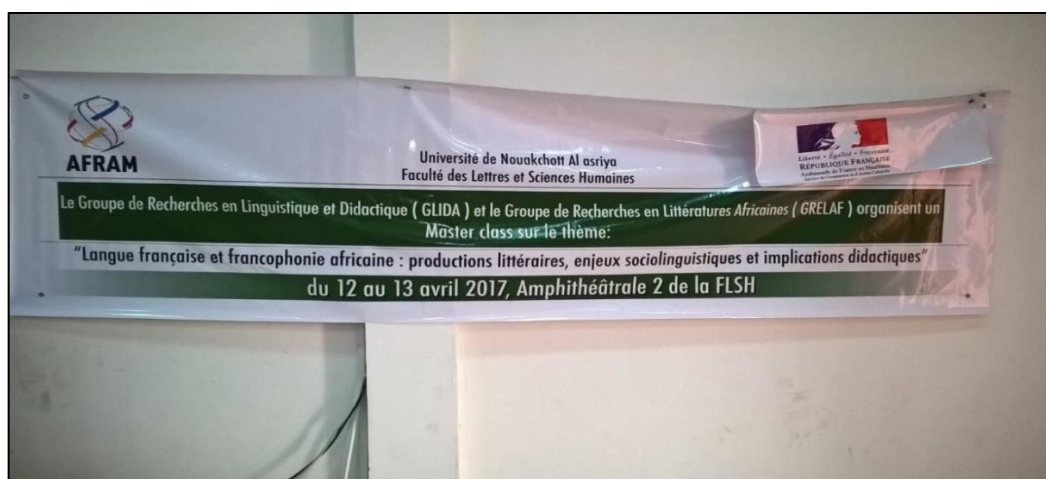
Après avoir abordé le type de formation en français langue d'enseignement qui conviendrait pour les élèves-ingénieurs et élèves-professeurs des disciplines scientifiques et les démarches pédagogiques que les formateurs pourraient mettre en place, nous allons rapidement évoquer les autres formations dont bénéficient les professeurs de français pour se remettre à niveau à travers le projet AFRAM.

6.7. Dispositif d'appui à la formation continue des formateurs

En dépit de l'intervention directe de la France à travers le Programme d'appui sectoriel de l'Éducation (Campus Numérique installé au sein de l'Université depuis 1996, Intervention d'animateurs volontaires, envoyé par le SCAC, présence d'assistants en langue française, formation de professeur de français à l'utilisation d'outils numériques, etc.), c'est au sein du projet AFRAM que l'action de la francophonie politique est le plus visible. Le projet finance des séjours linguistiques pendant l'été ou au cours de l'année pour certains enseignants et formateurs en français pour leur permettre de perfectionner leurs savoir-faire pragmatiques dans

le domaine de l'enseignement du et en français en Mauritanie. Le projet AFRAM dispose ainsi d'un budget annuel qui lui permet d'apporter un soutien ponctuel à des manifestations scientifiques à l'Université de Nouakchott.¹⁴⁸ Par exemple le Colloque international de 2016 « Le français en situation en Mauritanie »¹⁴⁹ avait bénéficié de l'appui du projet, comme le Master-class organisé en 2017 à la FLSH de l'Université. C'est ce qu'illustre la photo suivante de l'affiche du master-class de 2017.

Photo 9 : Langue française et francophonie africaine, Master class FLSH, 2017



D'autres actions sont également soutenues, comme l'attribution de bourses de recherche à des enseignants-chercheurs inscrits en cotutelles dans la préparation de leurs habilitations à diriger des recherches à l'université mauritanienne. Pour l'année civile 2009 par exemple, 26 enseignants-chercheurs des établissements d'enseignement supérieur ont bénéficié d'une bourse en alternance, dont 9 pour préparer et soutenir leur HDR (Ministère des affaires étrangères et européennes, AFD, 2016). En 2016, les enseignants de français ont de même pu obtenir une formation sur l'utilisation des TICE. C'était une réponse à la demande des enseignants, dans le cadre du projet AFRA, organisée en décembre 2016 sur le site de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) de Nouakchott à destination des Grands Formateurs. Rappelons que les Grands Formateurs proviennent des différents établissements partenaires du projet et regroupe les principaux acteurs de l'enseignement-apprentissage de la langue française

¹⁴⁸ En 2012 son budget était de 7 000 Euros d'après la déclaration de la représentante du projet AFRAM lors de la journée d'ouverture du master-class en 2017. J'étais dans la salle car le master-class avait coïncidé avec mon premier travail de terrain en Mauritanie, en mars-avril 2017.

¹⁴⁹ Colloque pluridisciplinaire organisé à la FLSH de l'Université de Nouakchott, mars 2016. Consultable sur : https://lafef.net/IMG/pdf/le_francais_en_situation_1_.pdf

en Mauritanie. La formation avait portée sur le thème : « *Concevoir une séquence pédagogique intégrant les TICE : une approche par scénarisation* ». ¹⁵⁰

Au niveau de l'enseignement du français, les professeurs de français qui travaillent au CREL bénéficient régulièrement et localement de formations continues, appuyées par le MESRS et l'Université de Nouakchott, ou par le biais de bourses offertes par le SCAC de l'Ambassade de France. Pratiquement, tous les formateurs en français de l'ENS que nous avons interrogés souhaitent bénéficier de formations appropriées pour être à jour dans leurs choix didactiques et dans l'enseignement du FLE. Pour autant certains d'entre eux n'y croient pas trop, compte tenu de leur statut de vacataire. Certains financements sont, en effet, réservés aux formations continues destinées à des enseignants permanents, même s'ils ne sont pas réellement impliqués, comme c'est le cas actuellement, dans les formations linguistiques en langue française. Ce qu'il faudrait en Mauritanie, au sein du MEN à moyen et long terme, c'est une revalorisation des conditions de travail des enseignants et des formateurs, en intervenant dans l'amélioration de leurs pratiques au niveau de leur formation initiale et continue. Nous avons déjà souvent signalé que les enseignants ne sont pas toujours suivis et accompagnés alors que leur accompagnement pédagogique pourrait participer à l'amélioration des acquis des élèves et à l'efficacité du système éducatif.

¹⁵⁰ Formation animée par Jeremy BRAY, professeur de FLE et spécialiste des TICE à l'Université de Galatasaray en Turquie. Consultable sur : <https://projetafram.wordpress.com/category/activites/expertise-locale-en-fle/>

Conclusion du chapitre 6

On peut affirmer pour conclure que l'enseignement du français en Mauritanie se situe encore entre le français langue étrangère et le français langue d'enseignement. Dans les cinq Alliances françaises de la Mauritanie, dans les centres de formations (CREL, différents départements à l'Université, faculté de médecine notamment, etc.), le français est enseigné comme une langue étrangère. Dans les établissements d'enseignement secondaire (collège et lycée), le français est enseigné comme une langue seconde, langue d'enseignement, toutefois les enseignants mettent l'accent sur l'écrit, la grammaire et l'orthographe comme en situation d'enseignement de français langue maternelle (FLM)¹⁵¹. Comme nous l'avons montré dans la première partie de notre travail, les difficultés du système éducatif, proviennent en partie de la formation initiale des enseignants, du manque d'enseignants bilingues formés dans les deux langues (en arabe et en français) pour faire face au nouveau statut didactique des langues d'enseignement, suite à la réforme de 1999.

La Mauritanie devra ainsi consentir à des efforts maintenant et dans les années à venir pour combler le déficit en matériel pédagogique. Elle aura intérêt à élaborer des méthodes contextualisées et adaptées aux réalités socio-culturelles des apprenants. Certes, les récentes évolutions permettent d'espérer une évolution positive, car depuis 2015 la Mauritanie a un manuel adapté, niveau A1, A2 et B1. Cette série de manuels est utilisée actuellement lors des sessions de formation des futurs enseignants ou des enseignants en formation intensive pendant l'été à l'école nationale des instituteurs (ENI). Ces manuels sont encore en phase d'expérimentation et vont être progressivement améliorés.

L'importance de l'usage de la langue arabe, est attestée par les élèves-professeurs interrogés (56,25%), dans les cours de renforcement linguistique, même s'ils sont contraints d'avoir un niveau B2 minimum en français avant la fin de leur formation à l'ENS. La place importante de l'arabe et des autres langues dans la formation des élèves-professeurs pourrait avoir un impact sur l'amélioration de leurs compétences linguistiques en français langue d'enseignement, langue dans laquelle ils seront amenés à travailler et à enseigner. La question de l'hétérogénéité des niveaux de compétences langagières des élèves et des étudiants en début et en fin de formation sera donc une question délicate à laquelle font et feront face dans les

¹⁵¹ Il s'agit ici de nos remarques sur ce que nous avons constaté sur le terrain en Mauritanie.

prochaines années, les écoles normales supérieures comme l'ENS et l'ESP. Nous soutenons, à l'instar des formateurs que l'idée de recourir aux langues mauritaniennes ou à l'arabe dans la formation des élèves-professeurs n'est pas mauvaise en soi, mais que leur usage systématique peut nuire aux objectifs d'apprentissage de la langue cible dans la mesure où il s'agit précisément de renforcer les compétences langagières de futurs enseignants ont qui déjà des difficultés de nature diverse comme le révèlent les extraits de leurs productions écrites.

L'objectif du chapitre 7 qui va suivre va consister à présenter la formation en français des élèves-professeurs de l'ENS. Différentes modalités de leur formation sont abordées : procédures de leur recrutement, durée de leur formation théorique et de leur stage pratique. La situation de leur niveau de compétences disciplinaire (en mathématiques, en sciences-naturelles et en physique-chimie) et de leurs capacités à pouvoir enseigner dans deux matières distinctes à la fin de leur formation est abordée ici. Enfin, leurs niveaux de compétences linguistiques en français et leurs opinions sur les pratiques de leurs formateurs sont aussi présentés dans ce chapitre.

CHAPITRE 7

Formation en Français des élèves-professeurs des disciplines scientifiques et contenus de formation à l'ENS

Ce chapitre a pour objectif de poser les bases d'une réflexion sur la formation en français langue d'enseignement de futurs professeurs du secondaire (collège/lycée) appelés à enseigner différentes disciplines en langue française, alors que ces futurs professeurs ont eu l'arabe comme langue de scolarisation. La complexité de la situation réside, rappelons-le encore, dans le fait qu'en Mauritanie, depuis 1999, l'arabe est la seule langue de scolarisation et le français langue d'enseignement des disciplines scientifiques. Les élèves-professeurs viennent de différents départements de l'Université où ils ont certes appris les mathématiques, la physique-chimie, les sciences naturelles en langue française, mais leurs compétences langagières et communicatives en français s'avèrent insuffisantes du fait que la scolarité de base s'est faite en langue arabe. C'est finalement la question même des politiques linguistiques menées en Mauritanie depuis le début de l'Indépendance du pays en 1960 qui revient ici. Car force est de constater que les différents changements de statut des langues dans le système scolaire ont créé un déséquilibre important entre les élèves qui ont des niveaux de compétence différents. Certains développent des compétences plus solides que d'autres dans la langue scolarisation. La place réservée au français pour l'enseignement des disciplines scientifiques fait que les élèves n'arrivent pas toujours à avoir le niveau requis en langue française, une fois arrivés dans le supérieur. Pendant ce temps, et compte tenu de la mondialisation, les demandes de formation en français augmentent dans les différents établissements d'enseignement supérieurs (ENI, ESP, ENS, etc.). Mais quelles sont les compétences langagières qui mériteraient d'être travaillées dans la situation de ces élèves-professeurs ? Quel français enseigner aux élèves-professeurs, dans les cours de renforcement linguistiques, au sein de leur formation initiale et pédagogique à l'ENS ?

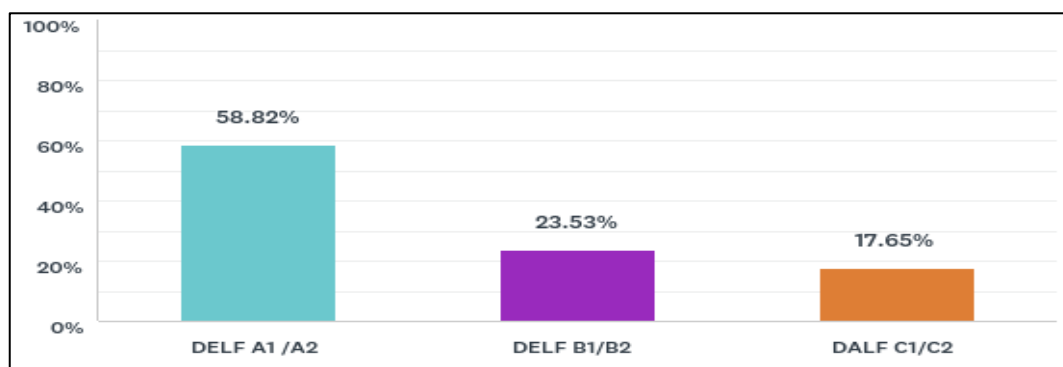
Nous avons montré dans les chapitres précédents qu'une formation en didactique du FOS/FOU semblait être la solution la plus appropriée pour les enseignants. En revanche, il est important de souligner ici qu'aider et accompagner les futurs enseignants, les élèves-ingénieurs, sans oublier évidemment l'oral qui n'est d'ailleurs pas toujours mis en avant en Mauritanie dans

la formation des élève-professeurs, à améliorer leurs compétences à l'écrit en français, langue d'enseignement serait déterminant car¹⁵² :

La langue d'enseignement se caractérise (...) par sa forte dimension écrite. Les savoirs à transmettre sont massivement codifiés par l'écrit qui en permet une structuration selon des formulations éloignées des usages ordinaires, marquées notamment par une forte abstraction, une densité informative, la mise en texte d'opérations intellectuelles qui sont propres à la démarche scientifique (Vigner, Verdelhan-Bourgade, 2009 cité dans Le-Ferrec, 2012 : 41).¹⁵³

Mais aussi paradoxalement que cela puisse paraître, les élèves-professeurs ne considèrent pas que la maîtrise de la langue d'enseignement, la langue dans laquelle ils devront enseigner, soit un facteur déterminant pour dispenser des cours dans les matières scientifiques. La plupart des élèves-professeurs (58,82%) considèrent que l'enseignement des matières scientifiques (mathématiques, sciences-naturelles, physique-chimie) ne demande pas de compétences considérables en langue française. Ils considèrent que les savoirs et savoir-faire acquis dans leurs disciplines respectives (mathématiques, sciences-natures, physique-chimie) sont plus importants, et que la langue n'est qu'un moyen pour contribuer au transfert des connaissances. C'est cette opinion qui ressort de nos différents échanges avec eux, et c'est ce qui transparaît également de leurs réponses à leur enquête comme l'illustre le graphe ci-dessous.

Graphe 7 : Les objectifs d'apprentissage du français des élèves-professeurs



¹⁵² À propos de la place relativement limitée de la didactique de l'oral dans la formation plusieurs recherches sur la Mauritanie en parlent dont la thèse de Ould Hademine (2002) ; Konté (2008), cf. la typologie des thèses ici.

¹⁵³ Le Ferrec, L., 2012, « Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines », Paris, Armand-Colin, *Le français aujourd'hui*, n°176, p.41. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-37.htm>.

Comme le laisse en effet transparaître ce graphe, les objectifs d'apprentissage du français des élèves-professeurs sont relativement modestes dans la mesure où ils estiment que le niveau A1/A2 du CECRL est largement suffisant pour leur permettre d'enseigner leur discipline au collège. Or nous savons que le niveau A1/A2, niveau dit de découverte/intermédiaire confère des compétences communicatives et langagières élémentaires. Ce graphe a été élaboré à partir des 42 réponses apportées à la question 5 de l'enquête des élèves-professeurs. Pour rappel, les élèves-professeurs sont répartis en groupes hétérogènes de niveaux A2 et B1 pour les cours de renforcement linguistique à l'ENS. En revanche comme l'illustre le graphe 7, ils sont peu nombreux à souhaiter parfaire leur niveau en langue française, environ 23,53% d'entre eux envisagent une suite de parcours vers le B1 niveau seuil et B2 niveau dit avancé et seulement 17,65% vers le C1/C2 niveau autonome/maîtrise. Nous n'avons pas pu avoir les résultats de leurs tests de positionnement faits à leur entrée à l'ENS, ni des résultats de certains tests faits à mi-parcours pour avoir une idée de leur progression et de l'évolution de leurs difficultés. Nous avons par contre pu échanger avec eux, nous les avons écoutés parler et avons également constaté dans leurs copies de nombreuses lacunes, notamment dans la production de l'écrit comme nous l'avons expliqué (supra, p.115). Les constats faits à partir de ces copies nous a amené à nous demander comment ils pourraient enseigner. Voici, à travers quelques extraits, les types de difficultés que nous avons recensés dans les réponses aux questions de certains élèves-professeurs de niveau.

Extrait 11 (cf. annexe 3, p.310) :

j'ai reçu au concours d'entre à l'ENS 2018-2019 dans discipline mathématique, physique et chimique (MPC) 1ère cycle

non pas du tous, il y a certains qu'ils comprennent mieux l'arabe et d'autres comprennent français pour... J'ai rentré à l'ENS avec diplôme science physique

pour les scientifique l'important si la compréhension des cours on utilise l'arabe et le français si on besoin

Extrait 12 (*ibid.*, p.310) :

j'ai reçue le concours de l'ENS cette année 2018-2019, je suis en 1ère année de mon formation et je fait la discipline sciences-naturelles, physique- chimie (SNPC)

*les principales difficultés que les profs ne bénéficie pas de tous le temps programmés par la direction pour le cours. encore la majorité des profs françaises n'expliquent pas pour les étudiants en langue maternel arabe par exemple (*ibid.*, p.310).*

La lecture des extraits 11 et 12 ici rend compte de façon tout à fait claire des difficultés de natures diverses (difficultés d'ordre syntaxique, grammaticale, de conjugaison ou d'orthographe...). On peut aussi s'apercevoir que même les énoncés des élèves-professeurs de niveau B1 montrent des difficultés importantes, notamment dans la production écrite, alors qu'il s'agissait ici de répondre à des questions fermées ou ouvertes, mais avec peu d'arguments à apporter (cf. l'extrait 4 p.157). L'extrait 11 montre par exemple des problèmes liés à la ponctuation, à la majuscule en début de phrase, à l'accord et à l'accent sur certains mots. Des difficultés de ce type sont nombreuses à l'intérieur des copies des élèves-professeurs. Nous avons pensé faire un tableau permettant de répertorier et de classer les difficultés linguistiques récurrentes dans leurs copies, mais cela nous aurait pris un temps considérable pour dépouiller un grand nombre de copies. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de présenter ici, directement, quelques extraits de leurs réponses écrites. De toutes les façons, la place centrale du français, langue d'enseignement, comme c'est le cas actuellement en Mauritanie, est très importante dans la formation des futurs professeurs des matières scientifiques. Il nous semble à cet effet difficile d'enseigner les mathématiques, la physique-chimie ou les sciences de la vie et de la terre sans avoir un minimum de maîtrise dans cette langue d'enseignement. « La question de l'intégration scolaire, c'est-à-dire aussi de la réussite scolaire, est directement centrée sur la maîtrise progressive des différentes variétés du français et des discours disciplinaires » (Spaëth, 2008: 69).

À ce titre, la place particulière de l'écrit dans la construction des connaissances disciplinaires ou scolaires a été démontrée dans plusieurs études. En 2008 dans ce même article, par exemple, Valérie a expliqué et mis l'accent sur un problème extrêmement important, sur le manque encore de considérations suffisantes de « l'importance de l'entrée dans la littératie (la lecture-écriture) en contexte de FLS ». Et pourtant comme le précisait Valérie Spaëth « on sait aussi, qu'en situation de FLS, la littératie constitue un enjeu majeur de développement de l'élève [...] (Spaëth, 2008, ibid. :68-69). Car dans ce contexte le français devient la langue dans laquelle l'élève apprend à lire et écrire. En revanche, pour le cas de la Mauritanie, si l'on tient compte des directives de la réforme de 1999, ces deux fonctions fondamentales d'apprentissage (lire et écrire) à l'école sont attribuées à la langue arabe. C'est donc, en partie, à ce niveau que se trouvent les difficultés que rencontrent les élèves mauritaniens au fur et à mesure de leur

curcus scolaire et plus tard dans l'enseignement secondaire et le supérieur dans la mesure où ils n'ont pas été suffisamment initiés dans ces différentes tâches.

D'autres études, comme celle de Duverger, Beacco, Causa, Cavalli et al. 2011 font le même constat. Selon ces derniers auteurs plusieurs raisons expliquent l'importance de l'écrit dans les apprentissages des savoirs disciplinaires :

L'écrit permet de conserver une trace stable d'un univers ou d'événements de pensée : éléments d'observations, mesures diverses, résultats obtenus au terme d'une activité expérimentale, par exemple, ce qui permet à la personne qui les a consignés de s'y reporter par la suite et de libérer ainsi l'esprit des contraintes d'une mémorisation qui, sur quelques points, peut toujours se révéler défailante.

[...]

l'élaboration d'un objet scientifique (un objet observé devient un objet scientifique, dans la mesure où il est soumis de la part de l'observateur à un traitement particulier sélection de certains traits, mise en relation de ces traits dans un dispositif d'analyse particulier, ce que l'on appelle aussi la conceptualisation) ne peut se concevoir sans le recours à un langage qui s'efforce de bannir, autant que faire se peut, toute appréciation trop personnelle, liée à la sensibilité de l'observateur, aux conditions particulières de l'observation, ou toute recherche de suggestion en direction du lecteur qui s'éloignerait d'une exigence de rigueur et de précision dans l'analyse. Seule la forme écrite permet d'engager ce type de travail, même si, à elle seule, elle n'en est pas la garantie.

[...]

Le travail d'analyse et de réflexion a besoin d'un support écrit pour se développer, car cette réflexion se fait par un retour permanent sur les notations déjà effectuées ou sur celles dont on dispose (tableaux statistiques, courbes graphiques, schémas, documents écrits, etc.). On ne peut engager une réflexion sur des traces purement orales qui ne permettent ni vérification de leur pertinence, ni reprise et correction. Qu'il s'agisse donc d'histoire, avec des documents supports d'activité, de géographie avec des supports cartographiques ou de tableaux statistiques, de schémas ou de calculs, la forme écrite sera le point de départ et le point d'aboutissement des activités des élèves [...]

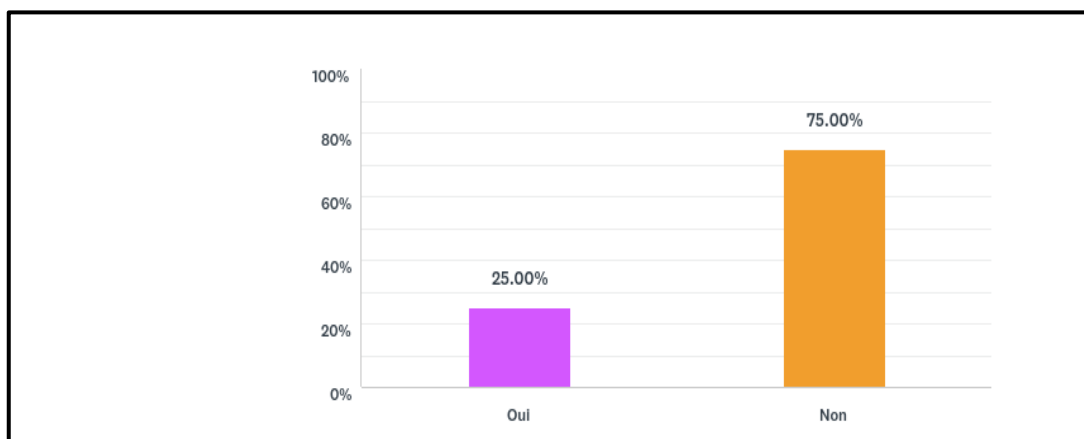
(Duverger, Beacco, Causa, Cavalli et al., 2011 : 18-19)¹⁵⁴.

Il nous semble, par ailleurs, que les élèves-professeurs n'ont pas été suffisamment informés des niveaux de compétences linguistiques du CECRL. Cela aurait influencé d'une part, leurs motivations et leurs objectifs d'apprentissage du français, et d'autre part, leur

¹⁵⁴ Duverger, J., Beacco, J-C., Causa M., Cavalli M., et al. 2011, « Enseignement bilingue, le Professeur de « Discipline Non Linguistique » Statut, fonctions, pratiques pédagogiques ». Consultable sur : https://www.academia.edu/36531340/Enseignement_bilingue._Le_professeur_de_discipline_non_linguistique.

considérations sur la place essentielle de la langue d'enseignement dans la maîtrise des connaissances disciplinaires surtout dans les matières scientifiques comme les mathématiques, la physique-chimie, les sciences de la vie et de la terre où les élèves sont fréquemment exposés à des situations discursives et à des consignes pouvant être simples, complexes voire abstraites. Le graphe suivant par exemple a été conçu à partir des réponses apportées à ce sujet.

Graphe 8 : Le niveau de connaissance du CECRL des élèves-professeurs



Ce graphe a été obtenu à partir des questions 4 et 5 de l'enquête des élèves-professeurs. Le but était, d'une part, de savoir s'ils connaissaient le CECRL, ou si leurs formateurs leur en avaient parlé au cours de la formation, d'autre part, de savoir quel niveau ils souhaitaient atteindre en français. Seuls 25% des élèves-professeurs disent avoir entendu et connaître brièvement le CECRL, sans l'avoir étudié en cours, alors que leur progression en langue française est évaluée à partir des six niveaux de compétences linguistiques du CECRL.

En résumé, nous pouvons d'ores et déjà dire que la situation des élèves-professeurs est assez préoccupante, compte tenu déjà des nombreux constats que nous avons faits à partir de leurs productions écrites. Cela implique par ailleurs que leur accompagnement du point de vue linguistique devrait être davantage renforcé. Comme nous l'avons précisé au début de ce chapitre, leur prise en charge actuelle (4 heures /semaine pour le cours de français) nous semble insuffisante. Cette situation révèle aussi l'écart entre les recommandations et leurs applications réelles sur le terrain. La Mauritanie avait reçu une recommandation importante en 2012 dans une étude nationale (MEN-AFD, 2012:77) et cette étude avait suggéré que les futurs enseignants du secondaire soient recrutés avec un niveau linguistique minimum B2 du CECRL,

et que ce niveau devrait être amélioré en cours de formation initiale ou continue. Nous verrons plus loin dans notre travail que les représentations et objectifs d'apprentissage des langues des élèves-professeurs et des élèves-ingénieurs sont très différents. Les élèves-professeurs semblent peu motivés voire peu intéressés par l'apprentissage des langues, et notamment du français parce qu'ils considèrent qu'on peut enseigner les matières scientifiques avec un niveau minimum en langue française, alors que du côté des élèves-ingénieurs la langue est un vecteur important. Les formateurs de l'ENS pensent, quant à eux, que la langue est très importante dans tous les apprentissages et encore plus dans les séries scientifiques. Comme le précise le formateur AS lors d'un entretien que nous avons eu à l'ENS en avril 2019 :

Extrait. 13 (Extrait d'entretien, annexe 8, p.300)

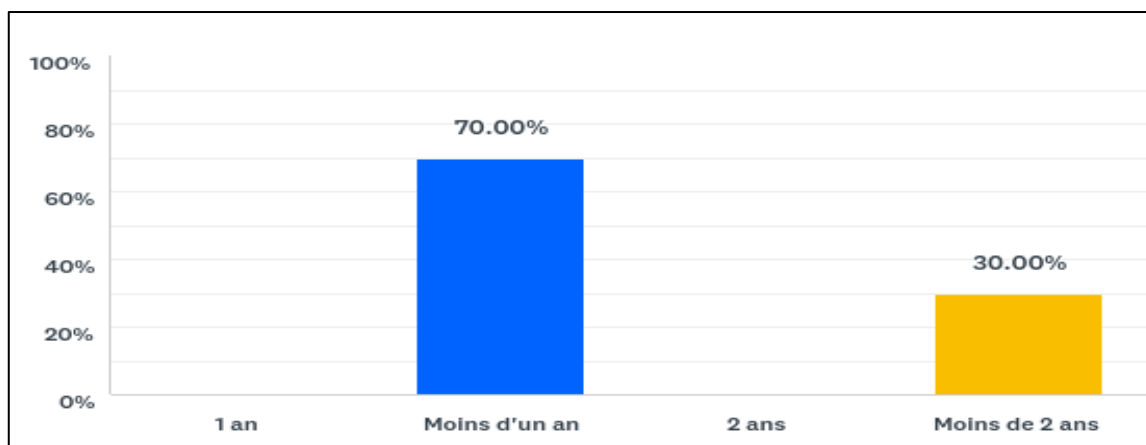
Enq: *Même les mathématiciens, à votre avis, doivent avoir un bon niveau en français.*

AS Formateur: *Donc alors, la langue c'est la base de tout, c'est la base de tout. Le temps où nous on était, on était au lycée les séries scientifiques trouvaient des sujets qui étaient beaucoup plus difficiles que les sujets des séries A, des séries littéraires, en français, parce qu'on exigeait d'eux beaucoup de rigueur. Toi si tu fais une découverte, tu es obligé d'expliquer cette découverte. Si tu ne maîtrises pas la langue, tu ne peux pas l'expliquer, tu ne peux pas te défendre. Mais les professeurs de langue eux doivent comprendre tout. Mais quand tu trouves un professeur de langue, tu lui poses par exemple un problème mathématique, lui c'est un professeur de langue, il va décortiquer ça, mais il ne peut le résoudre. Bon voilà, c'est ça, mais tous les mots, il connaît leur sens... (Extrait 12 d'entretien avec le professeur AS, annexe 8, p.300).*

7.1. De l'insuffisance de la durée et de l'accompagnement pédagogique dans la formation des élèves-professeurs

Si la durée initiale de la formation des élèves-professeurs à l'ENS, comme le prévoit le programme, est de deux ans, elle est, en revanche, nettement en dessous de la durée maximale. Cet état de fait pose la question à savoir si les futurs professeurs auront assez de temps pour acquérir les connaissances et méthodes pédagogiques nécessaires à l'exercice de leur métier. Nous avons cherché à évaluer l'organisation et la durée effective de la formation des élèves-professeurs en leur posant la question (« Vous faites combien d'années de formation à l'ENS ? Précisez »). Voici ce qui transparaît de leurs réponses à travers le graphe suivant :

Graph 9 : État de la formation d'après les élèves-professeurs à l'ENS



Au-delà de la question de la durée de formation (moins d'un an) comme le montre 70% des opinions recueillies, les élèves-professeurs affirment qu'elle s'étale sur 6 mois, 8 mois voire 10 mois, dont le stage pratique à partir de la deuxième année ; alors qu'officiellement la formation pédagogique est sensée se dérouler sur deux années. La question que nous nous posons ici, c'est le profil même des candidats en formation qui vont enseigner les matières scientifiques en langue française. D'abord se pose la question du diplôme qui leur a permis d'entrer en formation. Ensuite, ce sont leurs compétences communicatives et langagières qui sont en jeu. Nous avons essayé de représenter leurs profils linguistiques à travers le tableau 24 (cf. *supra*, p.138). Au vu des recommandations et des nombreuses préconisations données par différentes études nationales critiquant l'efficacité du système éducatif, en particulier le niveau de qualification et de certification des candidats au métier d'enseignant, (MEN-AFD, 2012 *supra*) (MEN-Agence espagnole de coopération internationale, 2012 *supra*), nous ne pensons pas que le diplôme de niveau licence soit le profil adéquat pouvant permettre aux élèves-professeurs d'être prêts à enseigner et à transférer les connaissances théoriques et pragmatiques une fois dans leurs classes (cf. le chapitre 7.2 :189). On voit bien par là aussi combien les objectifs très ambitieux des propositions du MEN-AFD 2012 sont difficilement réalisables dans le cadre de la formation des élèves-professeurs. L'étude préconisait en effet que les enseignants du secondaire atteignent, au terme de leur formation initiale, le seuil minimal C1 du diplôme d'études approfondies de langue française (DALF) dans la langue d'enseignement (MEN-AFD, 2012, *ibid.*: 7).

D'autres aspects importants de la formation des élèves-professeurs devraient être renforcés et mis en œuvre plus tôt, comme le stage pratique des futurs enseignants. Les stages ne démarrent à l'ENS qu'à partir de la deuxième année de formation. Il ne s'agit pas non plus d'un mémoire soutenu devant un jury, mais de la restitution d'un vécu dans un établissement d'enseignement public. Nous n'avons pas pu consulter de rapport de stage pour avoir une idée de sa forme et de son contenu. Toutefois les élèves-professeurs précisent que leurs rapports de stage ne comportent pas de partie pratique qui pose une problématique en rapport avec leurs expériences, ni l'élaboration de séquences pédagogiques à partir d'un support authentique, par exemple, ni la résolution d'un problème en situation réelle en contexte scolaire. À propos de savoir-faire pragmatiques, à la question 11 de leur enquête « Connaissez-vous comment rédige-t-on une fiche pédagogique ? », 94.74% des élèves-professeurs, tous en première année à l'ENS, disent ne pas savoir comment élaborer une fiche pédagogique, au moment de l'enquête en avril-mai 2019, soit un an après leur entrée en formation. Seul donc un nombre extrêmement faible des enquêtés 5,26% affirme avoir entendu leur formateur parler d'un module intitulé « Méthode et technique d'enseignement », mais ce module n'est enseigné qu'à partir de la deuxième année de formation¹⁵⁵.

7.2. Quels diplômes pour quels domaines de spécialités ?

Dans ce chapitre nous interrogeons le niveau de compétences académiques des élèves-professeurs recrutés pour intégrer la fonction publique enseignante. Lors du dépouillement de l'enquête des élèves-professeurs, nous avons remarqué que la grande majorité d'entre eux avait été admis à l'ENS avec un diplôme de niveau licence dans différentes spécialités (cf. tableau 26, p.140). Si l'on tient compte des conditions d'études universitaires en Mauritanie : faible niveau de suivi et d'encadrement des étudiants à la FLSH comme à la FST, taux de redoublement important en licence) même si une amélioration au niveau des travaux dirigés est observée depuis la réforme LMD en 2008-2009 (MESRS-UNESCO, 2018: 33) ; le diplôme de niveau licence paraît modeste pour permettre aux futurs enseignants d'exercer leur métier dans de bonnes conditions. Les critères de recrutement préconisés par le ministère de l'Éducation nationale concernant les critères d'admission pour suivre la formation de professeur du second degré n'ont pas été non plus respectées. Cette étude avait recommandé que les modalités de

¹⁵⁵ Les résultats à cette question se présentent sous forme d'un graphe, mais par souci de simplicité, nous avons choisi de donner ici uniquement les pourcentages des opinions exprimées.

recrutement et de certification des enseignants du second degré soient revues (MEN-AFD, 2012).

En effet, la question qui est posée ici est très importante à prendre en compte puisqu'elle se préoccupe des conditions requises pour intégrer la fonction enseignante, les compétences disciplinaires des futurs enseignants, de même que leurs capacités à pouvoir exercer correctement leur métier.

Parmi les quarante-deux élèves-professeurs enquêtés, un seul élève-professeur affirme avoir été recruté avec un diplôme de niveau master en biologie et tous les autres ont été recrutés avec un diplôme de niveau licence dans différents domaines de spécialité (sciences naturelles, physique-chimie, biologie, etc.). On note dans le même temps une hétérogénéité dans les candidatures. Autrement dit, certains candidats ont été recrutés avec des diplômes qui ne correspondent pas avec la spécialité à enseigner (par exemple, un titulaire d'une licence de génie rurale ou d'électronique-électrotechnique aura à enseigner les mathématiques ou la physique-chimie) comme l'illustre le tableau 26¹⁵⁶.

Si l'on reconsidère ainsi la diversité des diplômes requis à l'entrée en formation des élèves-professeurs, nous pouvons supposer qu'ils ont déjà les connaissances théoriques de base dans leurs disciplines respectives. C'est-à-dire qu'un élève-professeur ayant une licence en biologie ou en mathématiques ou en sciences de la vie et la terre est censé avoir acquis les connaissances théoriques de base dans sa discipline. Le problème se situerait ici davantage dans la spécialité professionnelle visée par certains élèves-professeurs qui n'est pas en lien avec les domaines disciplinaires appris auparavant à l'université. Il faudrait donc à l'avenir que les candidats se destinant au métier d'enseignant soient recrutés en fonction de leurs diplômes et de leurs domaines de spécialité depuis l'enseignement supérieur, mais aussi et surtout que la spécialité professionnelle visée corresponde au mieux avec le diplôme obtenu à l'université.

Il apparaît au travers de l'analyse de ces deux parties du chapitre 7 (cf. *supra*, 7.1 et 7.2) que la question de la formation initiale des enseignants est d'une importance essentielle. On voit bien par-là que l'avenir professionnel des élèves-professeurs dépendra directement de leurs compétences disciplinaires et langagières, les deux étant étroitement liées. Si certains élèves-

¹⁵⁶ Dans le tableau 26 nous avons représenté uniquement les différents diplômes de niveau licence des élèves-professeurs étant donné qu'ils sont majoritaires. Parmi les quarante-deux élèves-professeurs, un seul est recruté avec un diplôme de master en chimie moléculaire-organique.

professeurs ici pourront au terme de leur formation, accomplir leurs missions pédagogiques avec sérénité, en étant capable de transmettre les savoirs et savoir-faire à leurs élèves (élèves-professeurs de niveau B1, par exemple), certains parmi eux, par contre, pourraient rencontrer des difficultés dans l'exercice de leur métier du fait par exemple de l'insuffisance de maîtrise de la langue d'enseignement (élèves-professeurs de niveau A2). À cela s'ajoute les manquements liés à la durée de la formation, et le démarrage tardif de leurs pratiques de stages, qui devraient être entamés le plus tôt possible, pour leur permettre d'être mieux préparés à affronter l'ensemble de leur situation professionnelle. Il serait très important, à l'avenir, dans le cadre de la formation initiale des professeurs du secondaire que les aspects pratiques en lien avec l'expérimentation, la mise en pratique réelle des savoirs théoriques soient développés et valorisés.

Dans les lignes qui suivent, nous présentons les récentes évolutions que nous avons observées concernant l'interdisciplinarité des enseignants en formation à l'ENS. Les résultats de l'enquête montrent cette nouvelle pratique qui n'existait pas jusqu'au début des années 2000.

7.3. Favoriser la pluridisciplinarité des enseignants

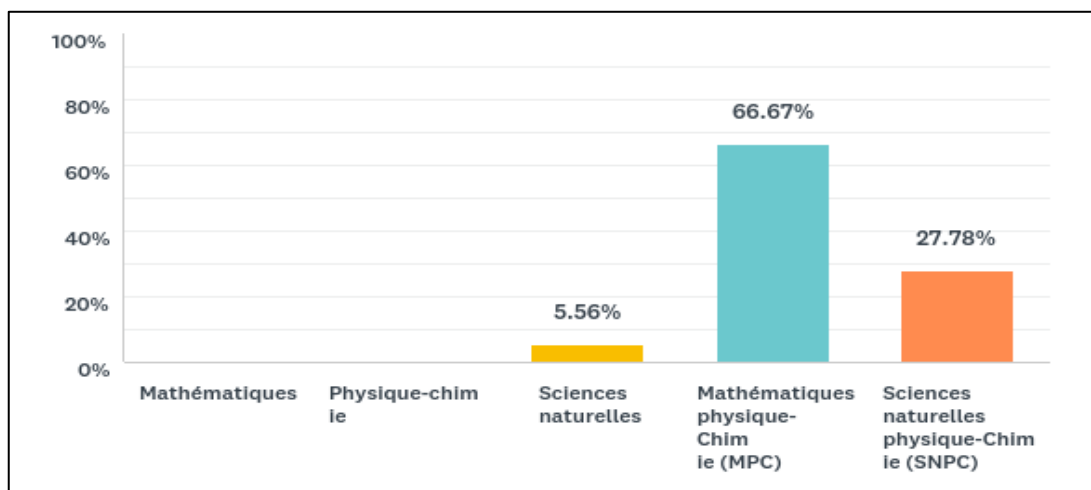
Si habituellement les enseignants du second cycle (collège, lycée) sont formés pour enseigner dans une seule discipline, la plupart des élèves-professeurs admis en 2018 suivent un double cursus à l'ENS. Ils obtiendront au terme de leur formation, un certificat d'aptitude aux fonctions de professeur du premier cycle (CAPPC). Le ministère de l'Éducation nationale accorde-t-il des avantages aux enseignants qui dispensent des cours dans deux disciplines différentes ?¹⁵⁷ Il s'agit par exemple d'enseignants qui en plus de leur spécialité ont des compétences à enseigner dans une discipline autre. Le ministère de l'Éducation encourage d'ailleurs, depuis la mise en place du PNDSE en 2002, la polyvalence des enseignants, la gestion de classes multigrades dans le fondamental (1^{er} cycle), la formation d'enseignants bilingues pouvant utiliser les deux langues (l'arabe et le français)¹⁵⁸. Parmi les élèves-professeurs qui ont répondu à la question sur la spécialité suivie, 66,67% ont affirmé être en double cursus mathématiques-physique-chimie (MPC), 27,78% en sciences-naturelles-

¹⁵⁷ Nous n'avons ni vu ni trouvé un texte officiel en lien avec les conditions d'accompagnement pédagogique des enseignants pluridisciplinaires.

¹⁵⁸ Ces différents points faisaient partie des priorités nationales définies par le MEN et cités dans le référentiel des compétences des enseignants. Cf. MEN-Agence espagnole de coopération internationale, 2012.

physique-chimie (SNPC) et un nombre nettement faible et, parfois même nul, dans une discipline unique (sciences-naturelles, mathématiques ou physique-chimie). C'est cet aspect qui ressort du graphe suivant :

Graphe 10 : Formation des enseignants, vers la pluridisciplinarité des enseignants du second degré



Certes, la valorisation de la pluridisciplinarité pourrait être une stratégie intéressante, à long terme, pour le ministère de l'Éducation nationale, en terme de rationalisation des ressources (ressources humaines, recrutement de nouveaux enseignants, ressources financières, entre autres), mais elle pose également la question de savoir si la licence requise pour entrer en formation est suffisante pour permettre aux futurs enseignants de disposer des savoirs et savoir-faire adéquats pour et dans l'exercice de leur métier, et donc d'avoir les compétences professionnelles pour enseigner dans deux matières différentes. La question de la pluridisciplinarité exige, d'autre part, que les connaissances disciplinaires des élèves-professeurs en formation soient renforcées, sauf si l'on considère que leurs prérequis dans les domaines disciplinaires sont satisfaisants. Tout en sachant qu'enseigner dans deux disciplines différentes demande davantage d'efforts. Si par exemple, les candidats au métier de professeur arrivent de l'université avec des connaissances solides dans leur spécialité, à partir de ce moment, nous pensons que la formation à l'ENS devra être accentuée sur le plan de l'accompagnement pédagogique et des pratiques d'expérimentation. C'est cela qu'appelle la formation des élèves-professeurs appelés à enseigner des matières scientifiques. Leurs cours de français ne peuvent donc plus être des cours de français général, mais du FOS avec l'étude de documents en lien avec les domaines disciplinaires visés. Le recours à des supports authentiques dans ces cours de FOS peut être particulièrement intéressant pour les futurs enseignants. Ces

nouvelles exigences devront enfin s'accompagner de mesures incitatives, par l'octroi par exemple de primes, pour motiver et encourager les enseignants à aller vers cette option. Des efforts ont toutefois été faits dans ce sens en Mauritanie au niveau de l'enseignement primaire, car depuis 2010 le ministère de l'Éducation a instauré des mesures incitatives pour stimuler la demande et amener les enseignants bilingues à exercer dans les écoles rurales ou dans des zones difficiles, liées à l'éloignement (MEN-AFD, 2012).

7.4. Formation des élèves-professeurs et contenus de formations à l'ENS

Nous avons vu au chapitre 6 que l'ENS est le seul établissement d'enseignement supérieur mauritanien qui assure pratiquement la formation de tous les personnels de l'Éducation nationale en Mauritanie (Inspecteurs du second degré, Conseillers pédagogiques, Directeurs régionaux de l'éducation, Formateurs des écoles normales des instituteurs, entre autres)¹⁵⁹. L'étude nationale, portant sur la question de la formation continue des enseignants (cf. MEN-Agence espagnole de coopération internationale, 2012) signale que les contenus et les programmes de formation à l'ENS sont rarement réévalués. Une autre étude nationale parue la même année souligne que les formations à l'ENS s'appuient en grande partie sur un enseignement disciplinaire :

La structuration de l'ENS en départements de spécialités suivant les disciplines enseignées au secondaire fait en sorte que la problématique du bilinguisme arabe français en rapport avec l'enseignement au secondaire n'est prise en compte qu'occasionnellement. La formation des enseignants est centrée sur des contenus disciplinaires (MEN-AFD, 2012).

Un tel constat amène à s'interroger sur la place qu'occupent les savoir-faire pragmatiques dans la formation initiale des futurs enseignants. La formation des élèves-professeurs s'est réorientée depuis 2012 vers l'amélioration des compétences communicatives et langagières des élèves-professeurs. Cette situation provient, en partie, de la détérioration des niveaux de compétences linguistiques constatée après la réforme linguistique de 1999, comme l'indiquent différentes études nationales (cf. enquête-Flash, 2001 ; étude nationale, 2008). L'étude nationale de 2012 (MEN-Agence espagnole de coopération internationale, 2012) évoque par

¹⁵⁹ La Mauritanie dispose de trois écoles nationales d'instituteurs : une à Nouakchott, la capitale et les deux autres en région chargées de former les enseignants du premier degré.

ailleurs l'importance de rénover la formation des élèves-professeurs selon les modalités suivantes :

- En raison des contraintes imposées par la réforme de 1999, l'ENS s'est adaptée au nouveau contexte en mettant l'accent sur la formation linguistique des professeurs des disciplines scientifiques : cours de FLE, FOS et FOU.
- Dans ce cadre, en plus de l'horaire alloué au cours de l'année universitaire, elle organise des sessions intensives en langue française pendant l'été au profit de ses élèves-professeurs.
- Il est utile de rappeler que la majorité des élèves-inspecteurs et élèves-professeurs entrent à l'ENS avec une connaissance rudimentaire de la langue française. Pour assurer la formation initiale et continue des personnels de l'éducation, l'ENS dispose de plus de 50 professeurs universitaires permanents, toutes disciplines confondues, répartis entre quatre départements (sciences exactes, langues, sciences humaines et sciences de l'éducation (MEN-Agence espagnole de coopération internationale, 2012:39).

Au-delà des questions liées à la maîtrise de la langue d'enseignement, des connaissances disciplinaires des élèves-professeurs, l'offre de formation à l'ENS devrait intégrer la dimension de la pratique réflexive, pour permettre aux enseignants de s'interroger sur leurs propres pratiques, leurs expériences et difficultés vécues dans leurs contextes professionnels. Les difficultés auxquelles les futurs enseignants pourront être confrontés dans l'exercice de leur métier aussi. Tous ces questionnements ont tout à fait leur place au sein de la formation initiale et continue des élèves-professeurs pour les aider à mieux intégrer leurs différents contextes professionnels. Cette dimension réflexive permettra aux enseignants d'en discuter lors des journées de formation continue et d'échanger avec leurs collègues. Selon Perrenoud :

La réflexivité est la capacité d'un praticien de prendre sa propre pratique comme objet de réflexion, voire de théorisation. Se regarder fonctionner et aussi dysfonctionner, permet par exemple à un praticien de comprendre pourquoi, régulièrement, il s'échauffe, s'angoisse, perd son sang-froid, durcit son attitude ou se ferme à l'autre alors que la théorie, l'expérience ou les savoirs professionnels suggèrent le contraire (Perrenoud, 2001 : 9)¹⁶⁰.

La question de la réflexivité dans la pratique enseignante, nous semble par conséquent tout fait intéressante et pourrait prendre de la place dans la professionnalisation des enseignants

¹⁶⁰ Perrenoud, P., 2001, « Articulation entre théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance », in, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.), *Alternance et complexité en formation. Education, Santé-Travail social*, Paris, Ed. Seli Arslan, 2001, pp.10-27.
Consultable https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/.

mauritaniens¹⁶¹. Cette problématique n'apparaît toujours pas de façon claire dans les recherches et autres travaux scientifiques sur la Mauritanie. Il y a eu de nombreuses journées d'études et colloques à l'ENS mais cette dimension n'est pas évoquée. Lors de notre enquête, les élèves-professeurs sont très peu, par exemple, à parler de leurs propres difficultés ou des difficultés rencontrées pendant la formation. Certains ont par contre exprimé leur mécontentement par rapport aux créneaux horaires consacrés aux cours de français, placés en fin de journée et à leur volume horaire (sur les 42 élèves-professeurs, dix-huit d'entre eux affirment que le volume horaire suffisant, douze l'estiment insuffisant et les autres sont sans réponse). D'autres ont pu parler des problèmes de compétences langagières que rencontrent certains de leurs camarades, ou eux-mêmes en langue française (soit en production de l'écrit ou en production de l'oral). Ce sont ces différentes tendances qui transparaissent globalement dans les différentes réponses à la question 12 : « Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans vos cours en français ? Expliquez », et à la question 3 « Est-ce que le volume horaire est suffisant pour vous permettre d'améliorer votre niveau en français ? ».

Enfin dans le souci d'optimiser la formation des élèves-professeurs, les stages et travaux dirigés devraient être encouragés et entamés au plus tôt, contrairement à la situation actuelle. La présentation d'un mémoire ou d'un rapport qui pourrait, en fin de formation, s'appuyer sur l'étude d'une situation ou la description des difficultés rencontrées pendant la phase de l'expérience pratique, serait intéressant à développer. « Car l'alternance entre le lieu de la formation initiale et le lieu du stage (parfois plusieurs lieux de stages) constitue la condition nécessaire d'une articulation entre théorie et pratique » (Perrenoud, 2001 :1). Cette présentation ne serait donc pas forcément un travail basé sur la théorie dans la mesure où les élèves-professeurs sortent directement des filières de l'Université avec des connaissances dans leurs domaines disciplinaires. En revanche, le mémoire pourrait être un moyen de les aider à améliorer certaines de leurs difficultés de niveau à l'écrit, vu les conditions des études à l'Université dont par exemple l'absence de présentation d'un mémoire en année de licence 3.

¹⁶¹ Lors de notre première année de thèse en 2016, nous avons fait une typologie de recherches portant sur l'enseignement et la didactique des langues en Mauritanie pendant ces vingt dernières années, mais nous n'avons pas vu de travaux en lien avec la notion de « réflexivité ».

7.5. Intérêt pédagogique pour les langues et le français à l'ENS

Le tableau suivant vise à présenter l'appréciation des élèves-professeurs sur les pratiques pédagogiques de leurs formateurs et à croiser ces appréciations avec celles des apprenants de l'ESP. Nous avons recueilli les réponses des élèves-professeurs à partir de la question 2 (enquête-élèves-professeurs, *supra*, : 107) comportant plusieurs sous-questions. Les élèves-professeurs devaient répondre soit par un oui, soit par un non et parfois d'apporter un argument à leur réponse. Nous avons cherché dans leurs réponses les occurrences de mots à partir des trois questions différentes. C'est la raison pour laquelle ce tableau regroupe différentes opinions extraites des réponses aux trois questions ci-dessous :

« Comment trouvez-vous l'enseignement en français des matières scientifiques à l'École Normale Supérieure ? ».

« Est-ce que les méthodes utilisées par vos formateurs vous paraissent intéressantes ? ». Et en fin :

« Est-ce que le volume horaire est suffisant, à votre avis, pour vous permettre d'améliorer votre niveau ».

Tableau 33 : Appréciation des cours de français par les élèves-professeurs de l'ENS (Occurrences des qualificatifs)

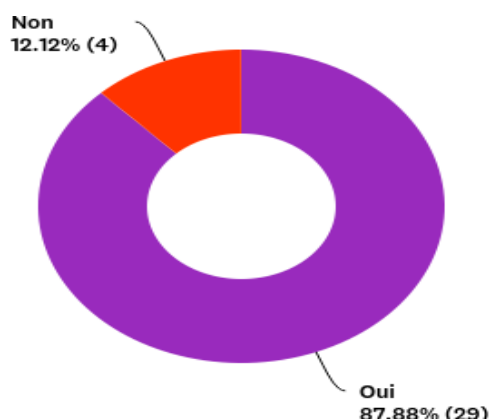
Général	Occurrences	Savoir-faire	Occurrences
Bon	1	Cours trop théoriques	1
Difficiles	4	Compétents/experts	1
Ennuyeux		Maîtrise du français	3
Intéressant	20	Méthodique	4
Nul	1	Maîtrise du français	3
Pas satisfait	2	Pédagogue	1
Satisfait	4	Totalement satisfait	2
Très bien	3	Usage de ressources multimédias	2
Total	35		17

La grande majorité des élèves-professeurs notent leur satisfaction en ce qui concerne les cours de français. Ces qualificatifs renvoient plutôt à une appréciation sur les compétences pédagogiques de leurs formateurs. L'opinion des élèves-professeurs ici se rapproche de celle des élèves-ingénieurs à propos de leurs enseignants, comme nous le verrons ensuite (cf. graphe 9, p.197). On voit bien à travers ce tableau que l'élément le plus récurrent qui émerge c'est le

terme « intéressant » car ils estiment que les pratiques pédagogiques de leurs formateurs sont particulièrement appréciables.

Si les élèves-professeurs semblent globalement satisfaits des méthodes pédagogiques de leurs formateurs, de même que du volume horaire des cours de renforcement en français à l'ENS, excepté le créneau dans lequel ces cours ont lieu ; les élèves-ingénieurs estiment eux aussi que l'approche pédagogique de leurs enseignants est tout à fait considérable comme le montre le graphe suivant. ¹⁶² Seulement 64,71% d'entre eux, environ 22/44, estiment le volume horaire des cours en français insuffisant contre 35,29%, 12/44, qui le considèrent comme suffisant pour leur permettre d'améliorer de façon significative leurs compétences langagières, notamment pour communiquer oralement et pour parfaire leurs compétences à l'écrit. Les dix autres élèves-ingénieurs ont choisi de ne pas exprimer leur point de vue sur la question.

Graphe 11 : Appréciations des enseignants selon les élèves-ingénieurs de l'ESP



¹⁶² L'appréciation des élèves-ingénieurs se présente sous forme d'une représentation graphique que nous avons choisie de donner ici sous forme de données chiffrées.

Conclusion du chapitre 7

Comme nous venons de le voir, la nouvelle offre de formation à l'ENS permet aux futurs professeurs d'enseigner dans deux disciplines différentes au premier cycle du secondaire (collège) dès la fin de leur formation initiale. Cette offre paraît intéressante mais pas suffisante compte tenu des conditions, des limites et des manques constatés dans la formation initiale des étudiants, dans les établissements d'enseignement supérieur mauritaniens, les universités et les facultés notamment, comme nous l'avons mentionné dans la première partie de notre travail. La formation des élèves-professeurs, des enseignants ou futurs enseignants devra être renforcée dans les Écoles normales (ENIS, ENS) en consacrant plus de temps au renforcement de leurs compétences pédagogiques et méthodologiques. Cet appui au niveau pédagogique et méthodologique serait utile s'il est mis en place dès la première année de formation à l'ENS, en les habituant à des expérimentations en laboratoire, et en leur permettant d'entamer leurs stages dans les collèges dès la première année de formation. Il apparaît aussi de façon tout à fait claire que l'ENS ne manque pas de formateurs spécialisés dans plusieurs domaines disciplinaires, c'est donc sur le plan de la mise en pratique des savoirs théoriques que le travail devra être amélioré. Nous verrons plus loin dans le chapitre 8 que les opinions des élèves-professeurs à propos de leurs motivations à apprendre le français ou d'autres langues, et les appréciations de leurs formateurs divergent de celles des élèves-ingénieurs de l'ESP. Pour ces derniers l'apprentissage des langues est déterminant pour l'obtention de leurs diplômes d'ingénieurs. L'ESP a d'ailleurs un accord de partenariat avec l'Alliance française de Nouakchott, ce qui lui permet de faire passer en interne les épreuves de certification DELF B2 à ses étudiants, comme nous l'avons précisé auparavant.

CHAPITRE 8

Formation et profils des enseignants de l'École Supérieure Polytechnique

Ce chapitre va avoir comme objectif de faire ressortir les ressemblances et les différences entre l'ESP et l'ENS du point de vue de leur enseignement et de leur formation disciplinaire et en langue française, ainsi que des pratiques et des objectifs pédagogiques. Cette approche comparative va permettre de montrer, à la fin de notre travail, lequel des deux établissements présente un enseignement efficient en langue française. Comme pour le chapitre 6, une présentation de l'ESP de Nouakchott-Mauritanie est donnée, avant de revenir par la suite sur l'organisation pédagogique, les conditions de travail des enseignants et les critères en lien avec la formation professionnelle et le profil des enseignants de français.

Pendant longtemps, la politique du ministère de l'Éducation nationale consistait, au niveau national, à orienter systématiquement vers des universités à l'étranger, grâce à un logiciel de gestion « Orientation des bacheliers », les meilleurs élèves mauritaniens ayant obtenu les meilleurs résultats à la première session du baccalauréat dans les séries scientifiques¹⁶³. Devant les difficultés à gérer un tel système d'orientation et à financer le nombre croissant d'étudiants mauritaniens à l'étranger, les autorités publiques vont finalement décider de créer, en 2016, la première école supérieure polytechnique (ESP) du pays, afin de permettre dorénavant aux étudiants mauritaniens d'effectuer leurs études supérieures d'ingénieurs sur place. L'ESP est un établissement d'enseignement supérieur sous la cotutelle du Ministère de la Défense Nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la

¹⁶³ Les bacheliers admis avec mention à la première session devaient donc pré-remplir une fiche de vœux contenant la spécialité et le pays étranger souhaités. Les informations saisies permettaient au logiciel d'orienter les étudiants dans différents pays, en général au Maroc, au Sénégal, en Tunisie, en Algérie ou en France. Le deuxième volet d'orientation des nouveaux bacheliers visait les établissements d'enseignement supérieurs nationaux en fonction des capacités d'accueil des différentes facultés et à partir également des choix émis par les étudiants (cf. première partie, *supra*, p. 65, pour avoir une idée du nombre d'établissements d'enseignement supérieur que comptait le pays jusqu'en 2012). C'est la même procédure qui est appliquée au MEN, de nos jours, mais les nouveaux bacheliers sont désormais orientés en priorité vers des établissements d'enseignement supérieurs nationaux. Cette nouvelle politique contribuera certainement à une meilleure gestion des flux et une revalorisation des formations supérieures au niveau local.

recherche scientifique, comme le précise l'arrêté conjoint n°1657 du 1^{er} août 2011 portant la création et la structuration interne de l'établissement¹⁶⁴.

Ce sont donc les contraintes budgétaires qui ont amené le ministère de l'Éducation nationale à geler l'octroi des bourses d'études pour l'étranger et à privilégier des formations au niveau local et, par conséquent, la promotion de l'enseignement supérieur mauritanien. Cette stratégie s'inscrit dans la continuité de la politique de l'État pour diversifier, dès 2006, l'offre de formation au niveau de l'enseignement supérieur, comme le mentionne le tableau 16 portant sur les réformes du supérieur en Mauritanie. D'ailleurs le Programme National de Développement du Système éducatif phase II dont nous avons parlé auparavant et qui s'étalait sur la période 2012-2020 s'était fixé comme finalité :

- Le renforcement de la capacité d'accueil au niveau national et la maîtrise des effectifs.
- L'amélioration de l'efficacité interne et externe des formations et le développement de la recherche scientifique.
- En termes d'accès, l'accent est mis sur :
 - Le renforcement et la modernisation des infrastructures et des conditions d'accueil dans les établissements existants et la construction de nouveaux établissements.
 - La promotion de l'enseignement supérieur privé.
 - La réduction du nombre d'étudiants boursiers à l'étranger.
 - La mise en place d'une politique sociale maîtrisable financièrement.
- En termes de qualité et de pertinence, les priorités sont :
 - La restructuration et la diversification de l'offre de l'enseignement supérieur en fonction des besoins socioéconomiques du pays.
 - L'instauration d'une démarche de qualité visant à se conformer aux normes et standards internationaux en matière d'enseignement supérieur (Ministère des affaires étrangères et européennes, AFD, 2016 : 3).

Les effets de cette nouvelle politique des pouvoirs publics en matière de promotion et d'amélioration de l'offre de formation au niveau de l'enseignement supérieur mauritanien, ont ainsi permis de réduire considérablement le nombre d'étudiants mauritaniens boursiers et non

¹⁶⁴Arrêté n°1657 du 1^{er} août 2011. Les élèves ingénieurs admis à l'ESP suivent aussi un enseignement militaire dès leur entrée en septembre de chaque année.

boursiers inscrits dans des universités à l'étranger. Comme le souligne l'étude nationale sur le système de l'enseignement supérieur en Mauritanie :

Pour ce qui concerne le nombre d'étudiants inscrits à l'étranger (boursiers), leur nombre a nettement diminué de plus de la moitié sur la période 2010-2016, avec des effectifs qui sont passés de 2 900 en 2010 à 1 336 en 2016, notamment grâce à la création d'une école d'ingénieurs et d'une faculté de médecine en Mauritanie accueillant les meilleurs bacheliers scientifiques (MEN-Unesco, 2018 :25).

Alors qu'en 2014-2015, ce nombre d'étudiants était estimé à 5000, dont 1300 en France majoritairement non-boursiers.

8.1. L'organisation des enseignements et l'offre de formation à l'ESP

Si nous avons choisi de nous intéresser dans ce travail à l'ESP en essayant de la comparer à l'ENS, premier établissement d'enseignement supérieur du pays, c'est parce que les élèves-professeurs et les apprenants de l'ESP en l'occurrence les élèves-ingénieurs ont des points en commun, ceux d'être d'abord des étudiants inscrits dans des formations à orientation scientifique et professionnelle, puis d'être dans le besoin de parfaire leur niveau en langue française afin de mener à bien leur formation et parvenir à intégrer différents domaines professionnels dans de meilleures conditions et avec des compétences solides. Les effectifs de l'ESP en 2016 étaient de 492 étudiants répartis comme suit : 122 étudiants en cycle d'ingénieurs, 270 étudiants à l'Institut préparatoire aux grandes écoles d'ingénieurs et 100 étudiants à l'Institut supérieur des Métiers du Bâtiment, des Travaux Publics, et de l'Urbanisme (Ministère des affaires étrangères et européennes, AFD, 2016 : 8).

Si, à l'ENS, l'organisation du concours d'entrée au métier de professeur du second cycle, s'effectue tous les deux-ans, parfois tous les trois ans, voire quatre ans ; du côté de l'ESP, l'accueil des élèves-ingénieurs se fait pratiquement tous les ans du fait de la cohorte de nouveaux bacheliers, mais également des étudiants sortant majors des filières scientifiques des universités et facultés mauritaniennes. L'augmentation et l'accueil des futurs élèves-ingénieurs croît de façon régulière depuis 2017 compte tenu de cette nouvelle politique du MEN d'orienter les bacheliers et étudiants mauritaniens en priorité vers des établissements d'enseignement supérieurs du pays. L'ESP se voit ainsi contrainte d'anticiper ses capacités d'accueil annuelles comme l'illustre le tableau ci-dessous sur l'évolution prévisionnelle des effectifs jusqu'en 2021-2022.

Tableau 34 : Évolution des effectifs à l'ESP

Evolution des effectifs à l'ESP	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
<i>1ère année</i>	78	90	120	150	180
<i>2ème année</i>	0	78	90	120	150
<i>3ème année</i>	0	0	78	90	120
TOTAL	78	168	288	360	450

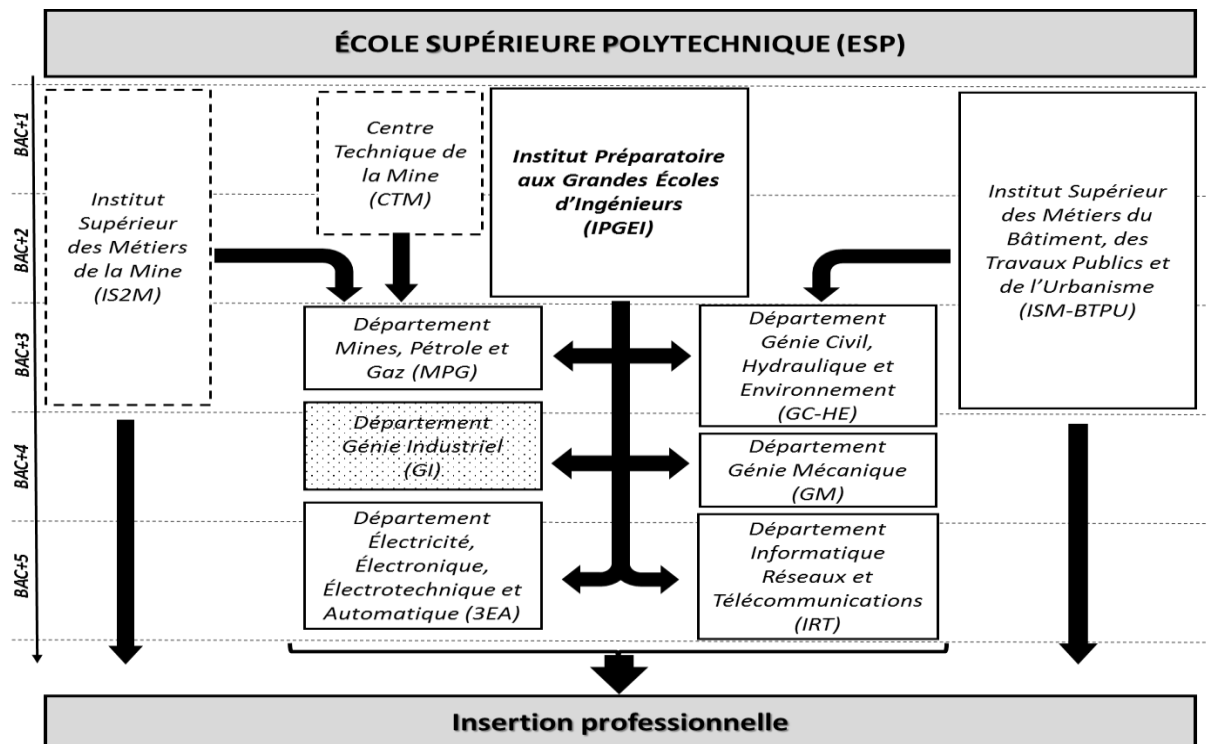
(Source : Rapport ESP, 2017 : 43)

Comme le montre ce tableau, les effectifs des étudiants au sein de l'institut connaîtront une évolution importante dans les prochaines années eu égard à l'augmentation des demandes. Au niveau de la structuration interne de l'ESP, on peut noter une diversité de l'offre de formation. Les capacités d'accueil seront certainement augmentées du fait des attentes et des objectifs des pouvoirs publics de faire de l'ESP un institut supérieur d'excellence d'où sortiront les futurs cadres nationaux correspondant à la demande du marché de l'emploi en Mauritanie. Comme le souligne le Rapport de l'ESP :

L'absence d'affichage d'un objectif de formation pour et par la recherche est lié au contexte économique de la Mauritanie. De manière très utilitaire et du fait de la conjoncture, l'État mauritanien investit dans la formation d'ingénieurs pour pallier le déficit en cadres supérieurs dont son économie a besoin pour se développer. Aussi, promouvoir une poursuite en thèse après un diplôme d'ingénieur ne contribue pas à l'atteinte de l'objectif. Ceci étant dit, nous sommes conscients qu'il n'est pas concevable de déconnecter la formation des ingénieurs et la recherche scientifique (Rapport ESP, 2017: 32).

On verra plus loin que l'ESP présente dans le même temps une certaine spécificité par rapport aux autres établissements d'enseignement supérieur mauritaniens, car elle accueille un plus grand nombre de nationalités et d'équipes pluridisciplinaires avec des enseignants venant de différents pays comme la Tunisie, le Maroc, le Sénégal, la France ou l'Algérie. Les postes de fonctionnaires étant ouverts en priorité aux candidats de nationalité mauritanienne. Le schéma ci-dessous permet de visualiser les différents départements disponibles au sein de l'établissement dont certains sont dirigés par des enseignants-chercheurs/ingénieurs qualifiés venant d'autres instituts supérieurs de la sous-région.

Schéma 2 : Présentation de l'École supérieure Polytechnique de Nouakchott-Mauritanie



(Source : Rapport ESP, 2017 : 6)¹⁶⁵

Comme l'illustre ce schéma, l'offre de formation à l'ESP est organisée autour de six cycles de formation d'ingénieurs (6 départements) dont un institut préparatoire au concours des grandes écoles, deux instituts supérieurs des métiers. L'un est orienté dans le domaine des métiers du bâtiment, des travaux publics et de l'urbanisme et l'autre dans le domaine des mines. Les élèves-ingénieurs concernés par notre étude proviennent pratiquement de tous les départements, sauf le département de génie industriel (cf. tableau 23 : 137). C'est ce qui ressort aussi des copies des élèves-ingénieurs lors du dépouillement de leur enquête. Cela s'explique probablement par le fait qu'ils avaient été répartis dans d'autres groupes et à d'autres créneaux horaires pour les cours de français au moment de notre enquête. Comme le montre le schéma ci-dessus, c'est pendant les deux années préparatoires avant d'intégrer l'une de ces grandes écoles que les apprenants suivent les cours de remédiation linguistique pour préparer le

¹⁶⁵ Pour rappel, ce Rapport n'a pas été publié. Il s'agit d'un document interne que nous-nous sommes procurés par le biais du responsable des affaires académiques. C'est un rapport particulièrement intéressant par le fait qu'il constitue en quelque sorte la feuille de route de l'ESP. Il a été élaboré par une équipe d'experts nationaux mauritaniens et internationaux en fonction des besoins de la Mauritanie tout en tenant compte de ce qui se fait dans d'autres écoles d'ingénieurs de la sous-région (Maroc, Sénégal, Tunisie) et d'autres pays du monde. On y retrouve donc diverses recommandations (sur le plan administratif, logistique, pédagogiques entre autres).

concours d'entrée en cycle d'écoles d'ingénieurs et espérer entamer ce nouveau cursus avec le plus de sérénité. Compte tenu de la place et du rôle importants du français au sein de l'ESP, langue qui assure et véhicule pratiquement tous les enseignements, les étudiants doivent suivre le cours de français et d'autres langues tout au long de leurs trois années de formation. Finalement, le français et l'apprentissage d'autres langues comme l'arabe et l'anglais, sont considérés comme des compétences transversales et obligatoires¹⁶⁶. C'est ce que souligne d'ailleurs le Rapport de 2017 de l'ESP :

Les cours sont enseignés en langue française, ils nécessitent un niveau DELF B2 de maîtrise qui pourra être attesté par un test proposé au cours du semestre 1 pour les étudiants qui ne viennent pas de l'IPGEI. Un enseignement en français permettra de consolider ces acquis par un module de 30 heures (2 crédits) Techniques de communication au semestre 1 et de 30 heures (2 crédits) Communication d'entreprise au semestre 2 (Rapport ESP, 2017 :18).

Les critères et les modalités d'accès à L'ESP sont définis de deux façons : L'entrée dans les instituts est ouverte aux détenteurs d'un baccalauréat scientifique mauritanien ou d'un diplôme équivalent sur orientation du MESRS. Quant à l'accès aux cycles de formation d'ingénieur, il est ouvert sur Concours National d'Ingénieurs de Mauritanie (CNIM). Le recrutement par concours est ouvert chaque année pour un nombre de places fixé par arrêté du Ministre en charge de l'Enseignement supérieur et la recherche scientifique. La seconde voie d'accès à l'ESP est réservée aux diplômés des universités mauritaniennes selon les critères suivants :

- Être diplômé de licence ou de master dans un établissement accrédité par le Ministère chargé de l'Enseignement supérieur ;
- Être âgé de 22 ans, au plus, à la date de candidature ;
- Ne pas avoir redoublé durant son cursus universitaire ;
- Être classé dans les dix premiers pour cent de sa promotion de licence ou master ;
- La candidature est accompagnée d'un avis favorable et d'une lettre de soutien argumentée de la part du chef d'établissement.

(Rapport ESP, 2017, *ibid* : 10)

¹⁶⁶ Pendant les deux premières années à l'Institut préparatoire aux grandes écoles d'ingénieurs (IPGEI), les étudiants suivent des cours en (Mathématiques, Physique-chimie, Science de l'ingénieur, français, arabe, anglais et l'informatique.

Nous reviendrons au chapitre 9, sur la situation des élèves-ingénieurs que nous avons enquêtés en 2019. Ces derniers sont la deuxième promotion de l'Institut depuis sa création en 2016. Nous verrons si les critères de leur recrutement concordent avec le règlement intérieur de l'ESP. L'analyse de leur profil et domaines disciplinaires permettra également de recueillir leur opinion sur les modalités de sélection et d'orientation à l'ESP. Cette analyse permettra enfin de montrer les filières universitaires (filières de provenance des étudiants) les plus représentées et les appréciations des Mauritaniens de cet institut d'enseignement supérieur nouvellement créé. Nous allons à présent aborder la question du statut socioprofessionnel des enseignants de l'ESP et des modalités liées à leur recrutement.

8.2. Statuts et modalités de recrutement des enseignants de l'ESP

Le recrutement d'enseignants-chercheurs et d'ingénieurs qualifiés se fait à partir des besoins des départements et publiés officiellement sur le site du MESRS, alors que celui des enseignants vacataires est très souvent peu formalisé¹⁶⁷. Contrairement aux formateurs en français de l'ENS qui sont tous enseignants/ Inspecteurs de l'éducation nationale retraités (cf. tableau 28, p.42) ; les enseignants de langue française à l'ESP sont des enseignants permanents et en début de carrière. Nous n'avons pas eu accès à des données personnelles concernant leur moyenne d'âge, mais deux d'entre eux ont soutenu leur doctorat en France et au Maroc. Un autre, anciennement professeur de français au deuxième cycle du secondaire, a été affecté par le MEN au CREL où il a pu se former en didactique du FLE et poursuivre en doctorat en Espagne (cf. annexe 12)¹⁶⁸. Comme le montre ce tableau ci-dessous, la discipline didactique des langues n'apparaît pas dans le parcours des enseignants en français de l'ESP.

¹⁶⁷ C'est au niveau du recrutement des enseignants vacataires que des efforts devront être faits, en y mettant un peu plus de transparence. Leur statut est précaire, ils travaillent très souvent sans contrat de travail et sont rarement titularisés même après plusieurs années de vacation. C'est ce qui ressort également des dires des enseignants vacataires à l'Université de Nouakchott qui qualifient leurs conditions de travail difficiles compte tenu de leurs charges de travail souvent plus importants que ceux des enseignants permanents. A propos des modalités de recrutement des enseignants de l'ESP, se reporte sur le site du MESRS : **www.concours-sup.gov.mr**.

¹⁶⁸ Cf, annexe 12 : typologie de thèses soutenues en France fournit des informations sur l'année de soutenance de leur thèse de doctorat, p. 350

Tableau 35 : Profil socioprofessionnel des enseignants de l'ESP

Département d'origine	Lieu de formation	Statut du formateur	Spécialité du formateur	Formation initiale (formation en début de carrière)
Université de Nouakchott/ CREL	Mauritanie/ / Université de Besançon/Espagne	Enseignant vacataire	Reconversion en FLE	Professeur de français de l'enseignement secondaire (lycée)
Université de Nouakchott	Mauritanie/ France	Enseignant vacataire	Linguistique/sociolinguistique	Maître de conférences en sciences du langage
Sciences humain es-ESP, Coordinateur enseignement du français	Mauritanie/ Université Ibn Tofail Maroc	Professeur titulaire	Sociolinguistique Urbaine	Docteur en sociolinguistique urbaine

L'interprétation du profil socio-professionnel, de ces trois enseignants de langue française de l'ESP permet de dégager différents parcours : les deux derniers sont enseignants dans le supérieur, titulaires dans leur établissement respectif (ESP, UNA) et le premier est professeur de français de l'enseignement secondaire, détaché au CREL, puis vacataire à l'ESP. À la différence des formateurs de l'ENS qui sont des enseignants retraités de l'Éducation nationale, Les enseignants de l'ESP consacrent plus de temps à l'enseignement de leur spécialité et de la langue française à l'Université et ont pu bénéficier de diverses formations leur permettant de renforcer leurs compétences en didactique du français langue étrangère. Compte tenu du fait aussi qu'au niveau de l'enseignement supérieur, il n'y a pas de département de FLE, comme nous l'avons déjà signalé, la plupart des enseignants qui interviennent dans l'enseignement du et en français sont d'anciens professeurs de français, ou professeurs d'arabe reconvertis pour les besoins conjoncturels. D'ailleurs sur l'ensemble des enseignants ou formateurs que nous avons interrogés et enquêtés dans ce travail, qu'ils soient de l'ENS, de l'ESP ou de l'Université, ils sont peu nombreux à avoir fait des études en lien direct avec la didactique du français langue seconde ou étrangère ou la didactique des langues. Seul le coordinateur des cours de français à l'ENS a soutenu sa thèse sur les interactions langagières des élèves dans l'enseignement primaire en Mauritanie. Les deux derniers enseignants du tableau ci-dessus ont fait des recherches se situant entre les sciences du langage et la sociolinguistique (cf. annexe 12, typologie de thèses soutenues en France par des chercheurs mauritaniens, p.320). Lors de notre enquête, nous avons questionné les enseignants de l'ESP et les formateurs de l'ENS afin de déterminer leur profil disciplinaire, en leur posant la question suivante :

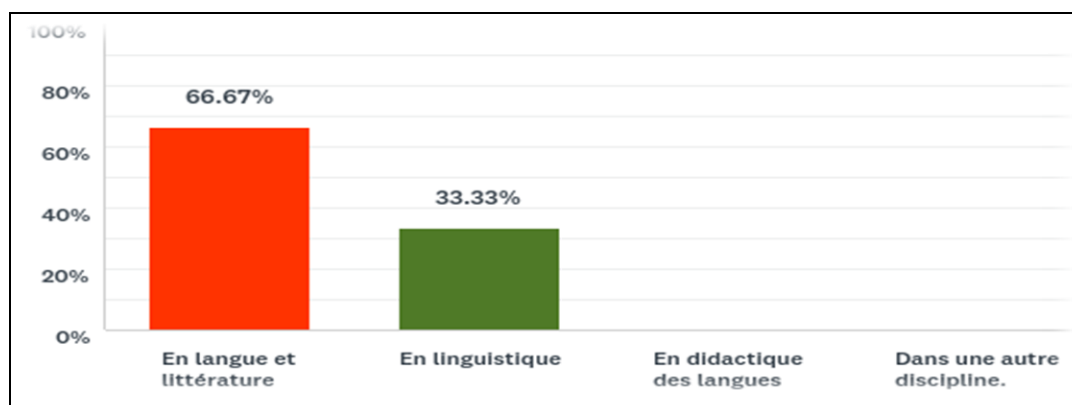
« Dans quel domaine se situe vos études doctorales ? Précisez » :

- En langue et littérature
- En Linguistique
- En didactique des langues
- Dans une autre discipline

(cf. question 2 de l'enquête des enseignants et des formateurs)

Cette question avait évidemment pour objectif d'établir le profil exact des enseignants qui interviennent dans l'enseignement du et en français à l'ENS et à l'ESP pour pouvoir, par la suite, émettre des hypothèses sur les besoins en terme de formation de formateurs et d'enseignants en didactique du français langue seconde et étrangère. Nos constats concordent finalement avec la plupart des études récentes (MEN-AFD, 2012 ; MEN-Agence Espagnole de Coopération Internationale, 2012 :76-80) sur la situation de l'enseignement des langues secondes en Mauritanie et sur le fait que la didactique proposée est peu ou pas toujours adaptée compte tenu de l'inadéquation des manuels utilisés (cf. tableau 32, typologie des manuels utilisés, p.160), du manque de formateurs dans la spécialité. C'est donc cette tendance qu'on peut retenir également à partir du graphe suivant.

Graphe 12 : Domaine disciplinaire des enseignants de l'ESP



Les compétences et domaines disciplinaires des enseignants comme le montre le tableau 28 (*supra*, p.140) de même que ce graphe 12 (issus des résultats de l'enquête des enseignants de l'ESP) relèvent de la sociolinguistique, de la linguistique générale et ou d'études à orientation littéraire. Les compétences et profils disciplinaires des enseignants de l'ESP se différencient donc de ceux des formateurs de l'ENS dont les compétences professionnelles sont

orientées beaucoup plus vers « des études purement littéraires ». ¹⁶⁹Cette tendance confirme bien aussi l'idée que la didactique des langues est un domaine relativement récent en Mauritanie et que les professeurs de français continuent encore à enseigner le français comme une langue de scolarisation qu'alors que la réforme de 1999 recommande qu'il soit enseigné comme une langue d'enseignement.

En effet, la langue d'enseignement sert à « l'appropriation des savoirs scolaires, la littératie et l'entrée dans l'écrit et la communication scolaire » (Chiss, 2006 cité dans Spaëth, 2008 :76). Or, il nous semble que, comme nous l'avons précisé auparavant, c'est en langue arabe que les élèves en Mauritanie sont le plus censés développer des compétences à l'écrit et à l'oral du fait que les rôles entre les deux langues d'enseignement sont partagés et le français n'intervient d'ailleurs que partiellement (à partir de la deuxième année du primaire) dans le système éducatif en début de scolarité et est réservé à l'enseignement des matières scientifiques.

Autrement dit, l'enseignement du français langue d'enseignement doit se focaliser ici sur des contenus disciplinaires et discursifs abordés dans ces matières scientifiques car les genres discursifs oraux et écrits utilisés en mathématiques, en sciences naturelles ou en physique chimie sont différents comme le montre la plupart des études citées ici (Duverger, Beacco, Causa, Cavalli et al., 2011 ; Spaëth, 2008).

[...] c'est donc dans la formation de formateurs que doit être intégrée une réflexion sur la nature complexe de ces discours, en termes de rhétoriques, syntaxiques et sémantiques, qu'il ne s'agit précisément pas de réduire à leur aspect le plus saillant-le lexicale. Il est question au contraire des relations entre construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement [...] (2008 :80).

Ainsi, c'est aussi sur cet aspect précis que les enseignants et formateurs en français langue seconde et langue d'enseignement en Mauritanie devront être formés. En attendant, nous allons proposer, dans le chapitre 10 de notre travail, des pistes pour une remédiation des difficultés à l'écrit et à l'oral des élèves-ingénieurs et élèves-professeurs dans le cadre de leur formation¹⁷⁰.

¹⁶⁹ L'échec de la mise en place d'une filière de didactique du français pour la Mauritanie (en 2015) qui n'a finalement pas abouti, conforte cette tendance.

¹⁷⁰ Selon Valérie Spaëth, la difficulté d'acquisition des connaissances « à travers les discours disciplinaires » est d'ailleurs observable dans de nombreux contextes scolaires, notamment dans le contexte de l'enseignement du FLE (dans des pays francophones), du FLM (en France) Et cela est dû par « l'absence d'interdisciplinarité sur le terrain et dans la formation sur la structuration des programmes spécifiés par discipline » (2008 :76-77), op.cit.

Un autre aspect qui nous a paru important ici était de savoir comment les enseignants et formateurs, aussi bien ceux de l'ESP que de l'ENS, de langue française travaillaient. Ainsi lors de l'enquête que nous avons menée en 2019, nous avons interrogé les formateurs qui dispensaient les cours de remédiation linguistique aux élèves-professeurs pour savoir s'ils entretenaient des échanges de type collaboratif avec leurs collègues qui dispensaient les cours disciplinaires (en mathématiques, en sciences naturelles et en physique-chimie) à l'ENS. Nous avons procédé de la même avec les enseignants de l'ESP pour savoir s'ils étaient en contact avec les professeurs chargés des cours de spécialité (en ingénierie réseaux et télécommunication, en génie mécanique, en génie civil hydraulique environnement etc.). La question qui leur a été posée est la suivante :

« Est-ce que vous entretenez des échanges avec des formateurs à l'ESP ou enseignants d'autres universités? Dans quelle circonstance (dans quel but) ? Quelles est votre participation à des équipes de recherche ? Avez-vous déjà publié un ou des articles ? Expliquez ».

Les formateurs en français de l'ESP comme ceux de l'ENS affirment n'avoir pas de liens directs avec les professeurs qui enseignent les cours disciplinaires. Ils ont en revanche quelques échanges avec les professeurs de français du CREL. C'est ce qui ressort des extraits de réponses suivants des enseignants de l'ESP et formateurs de l'ENS :

Extrait 14 : (Extrait de réponses de l'enquête des enseignants de l'ESP, annexe 4, p.287)

[..], je n'ai pas beaucoup de contact, j'ai quelques cours par semaine ici, mais au niveau du CREL où je travaille depuis plusieurs années, nous formons une équipe, nous-nous concertons régulièrement pour discuter de nos pratiques, nous partageons nos expériences. J'ai travaillé avec mes collègues dans la conception de la plate-forme de l'enseignement du français avec des contenus destinés aux étudiants des filières scientifiques et technologiques de l'Université de Nouakchott. J'ai participé également à la rédaction de la méthode de français A1- A2 pour les enseignants du CREL. J'ai eu l'occasion de faire des séjours linguistiques en France, à Besançon, par le biais du projet AFRAM.

Je n'ai pas d'échanges avec des enseignants à l'étranger, je partage mes expériences et ressources pédagogiques avec des enseignants du CREL. D'autre part, il y a des échanges intéressants entre les professeurs d'arabe et professeurs de français, notamment ceux qui enseignent au CREL. Les manuels utilisés par les collègues francophones sont plus riches et plus élaborés. C'est pour cette raison que nous avons besoin de discuter avec nos autres collègues. Oui, nous travaillons beaucoup avec les universités étrangères (ivoiriennes,

sénégalaises, marocaines) afin de profiter de leurs expériences (Extrait de réponses des enseignants de l'ESP, annexe 4, p.287).

Extrait. 15 : (Extrait de réponses des formateurs de l'ENS)

Oui, il y a des échanges avec les formateurs du CREL pour la formation continue des écoles normales d'instituteurs et des enseignants dans le domaine des langues (Extrait tiré des réponses des formateurs de l'ENS, annexe 2, p.283).

Le travail en réseau constitue ainsi une initiative à saluer et à encourager car, depuis le début des années 2000, les professeurs de français du CREL et les enseignants des départements de français de l'Université se sont constitués en groupe de travail à travers le groupe des Grands formateurs que nous avons déjà présentés. En revanche, comme le montrent les extraits 14 et 15 ci-dessus, les formateurs de langue française de l'ENS, comme ceux de l'ESP semblent travailler isolément sans toujours avoir les possibilités d'échanger avec leurs collègues enseignants chargés de l'enseignement des matières scientifiques et techniques : en physique-chimie, sciences naturelles, mathématiques ou en ingénierie réseaux et télécommunication, génie mécanique, génie civil hydraulique environnement, etc. Ils vivent autrement le cloisonnement, comme nous l'avons signalé auparavant, sur le fait que les formations à l'ENS s'appuient en majorité sur des contenus disciplinaires.

Ce qu'il faudrait donc développer, à l'avenir, ce sont des échanges de type collaboratif entre formateurs linguistiques et professeurs titulaires des enseignements disciplinaires dans les deux établissements. Cela permettrait une meilleure prise en charge des besoins communicatifs et langagiers des apprenants. C'est ce que préconisaient également Chantal Parpette et Laurent Gajo pour la Mauritanie sur la nécessité de faire le lien entre les disciplines et les enseignements linguistiques¹⁷¹. Il s'agirait aussi d'œuvrer dans le même temps pour une meilleure coordination entre les différentes structures qui s'occupent de l'enseignement des langues vivantes en Mauritanie comme nous l'avons évoqué précédemment. Cette collaboration entre enseignants et formateurs pourrait se décliner sous différentes formes :

- Développer davantage de concertations entre les enseignants de langue arabe du département d'études arabes avec les enseignants de français du département de

¹⁷¹ Colloque international en Mauritanie « Enseigner des disciplines scientifiques en contexte multilingue », Nouakchott, Mauritanie, 2016, op. cit., p.89.

linguistique et des langues nationales dans le but d'échanger sur leurs pratiques d'enseignement ;

- Valoriser des échanges entre professeurs permanents et enseignants vacataires car nous avons vu ici l'absence d'un espace d'échanges et que les enseignants vacataires travaillent dans l'isolement ;
- Favoriser l'apport des documents et supports authentiques en lien avec le domaine disciplinaire des étudiants dans les cours de français à l'ENS tout comme à l'ESP ;
- Réfléchir sur la manière de remédier aux difficultés linguistiques des étudiants, sur les modalités de leur évaluation car nous avons vu, par exemple, que le référentiel de formation en français de 2015 des étudiants du département de français visait à améliorer le niveau des étudiants pour qu'ils atteignent le niveau minimum A2 à la fin des cours, mais que les critères de leur évaluation n'y sont pas précisés.

En résumé et à propos du temps consacré à la recherche, le degré d'implication des enseignants de l'ESP semble plus important que celui des formateurs de l'ENS pour qui la recherche n'est pas une priorité. Ces derniers étant à la retraite cherchent à arrondir leurs revenus mensuels. Comme l'illustre par exemple les propos d'un des formateurs de l'ENS « *Comme j'ai eu mes droits à la retraite, je n'entreprends plus d'échanges avec d'autres formateurs* » (cf. extrait 16, annexe 2, p.284).

L'importance du volet recherche pour les enseignants de l'EPS semble, par ailleurs, motivée par le contexte professionnel, leurs statuts d'enseignants permanents dans le supérieur, où l'activité de recherche contribue non seulement à la visibilité et à la légitimité de l'enseignant vis-à-vis de l'Institution mais aussi de ses pairs :

Je suis membre d'équipe de recherches mauritaniennes (GLIDA) et étrangère dont le Maroc et le Maghreb à travers le Réseau maghrébin des Technolectes (REMATE) et autres. Je participe à des manifestations scientifiques. Nous avons actuellement un projet de publication d'un ouvrage sur l'enseignement des langues spécialisées dans les écoles d'ingénieurs (cf. extrait 17, annexe 4, p.288).

Nous allons, à présent, aborder dans le sous-chapitre qui suit la question des outils pédagogiques utilisés par les enseignants de l'ESP et celle de leurs critères d'évaluation.

8.3. Méthodes et outils pédagogiques en vigueur à l'ESP

Ce sous-chapitre s'attache à analyser les conditions d'apprentissage des langues à l'ESP, les critères mis en place pour suivre la progression des apprenants et les modalités de leur évaluation. Les modalités d'évaluation à mi-parcours ou finales sont spécifiées dans le rapport de références de l'ESP (Rapport ESP, 2017) et sont systématiquement réalisées. Nous n'avons malheureusement pas pu avoir accès aux résultats de ces évaluations pour les raisons que nous avons déjà évoquées auparavant. Contrairement à l'ENS, les enseignants de langue française à l'ESP travaillent beaucoup plus avec le CECRL et utilisent des ressources pédagogiques de France Éducation Internationale. On peut se demander par ailleurs, s'il est toujours pertinent d'utiliser des épreuves du DELF/DALF proposées par cette institution pour évaluer des apprenants ou enseignants travaillant en Mauritanie. Il nous semble important à cet effet, pour paraphraser les propos de Pierre Martinez (1996)¹⁷², de rappeler que le CECRL n'est pas une « norme » mais une « référence ». D'où la nécessité de l'adapter et de le contextualiser. Nous verrons en revanche que les contraintes imposées aux élèves-ingénieurs pour qu'ils améliorent leurs compétences langagières (à l'écrit et à l'oral) sont très importantes, en raison notamment des critères d'orientation vers différents départements au sein de l'ESP, de leur mobilité professionnelle (accords d'échanges avec d'autres écoles d'ingénieurs de la sous-région, bourses de mobilité, stages à l'international...). Lors de notre enquête, nous avons demandé aux enseignants de l'EPS en leur posant la question suivante : « Comment évaluez-vous vos étudiants en français ? Quelles sont les compétences évaluées ? Quels sont les niveaux visés ? Précisez : » (question 8, enquête des enseignants de l'ESP et formateurs de l'ENS).

Nous avons cherché à connaître, à travers cette question, les critères d'évaluation utilisés par les enseignants et formateurs de langue arabe et française. Elle consistait à voir quels outils ils utilisent pour évaluer le niveau de leurs étudiants. De façon sous-jacente, il s'agissait aussi d'essayer de comprendre comment ils font pour remédier aux difficultés de langagières que rencontrent leurs étudiants. En effet, les enseignants et formateurs parlent très souvent des difficultés de leurs apprenants sans pour autant dire comment ils font pour y remédier. L'extrait suivant traduit les critères d'évaluation choisies par l'un des enseignants de l'ESP, les réponses de ses deux autres collègues vont dans le même sens :

¹⁷² Martinez, P., 1996, op.cit., p.17

Extrait 18. (annexe 4, p.289)

Pour évaluer nos étudiants, nous travaillons sur les quatre compétences que sont la compréhension de l'oral, la production orale, la compréhension des écrits et production écrite. Nous-nous appuyons largement sur le CECRL.

(Extrait 18, de réponses d'enseignants de l'ESP, annexe 4, p.289).

Les enseignants de l'ESP utilisent quasiment le CECRL comme outil de travail comme nous le verrons dans le chapitre qui va suivre. Contrairement donc à l'ENS, les évaluations des connaissances disciplinaires se font particulièrement en français, mais l'anglais est fortement recommandé et occupe à ce titre une place importante au sein de la formation des élèves-ingénieurs, notamment aux semestres 4 et 5, où un certain nombre de travaux (rédiger des supports de communication professionnels, comprendre et analyser un article scientifique et technique, présenter efficacement une mission, un projet et des résultats, ...) sont en langue anglaise. La délivrance du diplôme d'ingénieur est d'ailleurs conditionnée par l'obtention d'une note supérieure à 750 au Test of English for International Communication (TOEIC). Deux sessions d'évaluation sont proposées pour ce test en fin de 4ème et 5ème semestre, dès la première et deuxième année (Rapport ESP, 2017).

8.4. Le cadre d'évaluation des compétences à l'ESP

Évaluer des compétences langagières nécessite de s'appuyer sur un référentiel et des normes reconnues. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, le CECRL : Apprendre, enseigner, évaluer (Conseil de l'Europe, 2001) est aujourd'hui :

[...] adopté par de nombreux systèmes éducatifs », non pas parce qu'il a été « imposé par une quelconque force réglementaire, mais [...] car il a été créé par consensus ». Particulièrement, dans le domaine de l'évaluation, « son échelle de maîtrise des compétences, articulée en six niveaux (de A1 à C2), [...] sert de point de départ à l'élaboration de tests de connaissances et de certifications en langue ». Dès lors, les « épreuves de vérification des compétences langagières [...] et les examens correspondants sont alors comparables d'une langue à l'autre [..., les] certifications [deviennent] transparentes » à une échelle internationale (Beacco, 2004 : 25-26).

Les modalités de contrôle des connaissances à l'ESP sont conformes au décret n°044-2016 fixant le cadre général du régime des études dans le système LMD (cf. tableau 16, p.86). Les modalités particulières font annuellement l'objet d'une validation par les instances

compétentes de l'école sous la forme du règlement des études, intégré au livret pédagogique de l'élève (Rapport ESP, 2017).

Pour ce qui est des cours de français, une certaine liberté est laissée aux enseignants de construire et d'élaborer leurs propres contenus pédagogiques. Il n'y a pas au sens strict un programme déterminé à l'avance. Les enseignants construisent leurs séquences pédagogiques en lien avec les attentes des élèves-ingénieurs et de l'Institution pour leur permettre d'intégrer le tissu économique, industriel, administratif mauritanien. Les cours de langue en français que suivent les élèves-ingénieurs sont sanctionnés par des examens débouchant sur des certifications officielles et reconnues au plan international (DELF, DALF). C'est pour cette raison qu'il nous semble que l'ESP s'appuie sur le CECRL pour s'aligner sur les normes standardisées. Nous constaterons à ce titre, dans le chapitre qui suit, et comme nous l'avons à plusieurs reprises signalées, que les motivations des élèves-ingénieurs d'accroître leurs compétences langagières, d'apprendre le français et d'autres langues sont plus importantes que celles des élèves professeurs.

En complément des cours de renforcement en français, en arabe et en anglais, les élèves ingénieurs doivent effectuer une expérience de 12 semaines minimum à l'international, pour découvrir d'autres cultures, et améliorer leur maîtrise des langues étrangères. Plusieurs opportunités ainsi sont offertes aux élèves-ingénieurs au cours de leur cursus :

- Échange académique de 6 mois à 1 an dans l'une des universités partenaires en 3^{ème} année ;
- Stage Opérateur en 1^{ère} année, Stage Assistant Ingénieur en 2^{ème} année ou Projet de Fin d'études dans une entreprise à l'étranger en 3^{ème} année ;
- Séjour linguistique, touristique, associatif ou humanitaire dans un pays francophone ou anglophone durant les vacances au cours des trois années de la formation ou à l'occasion d'une année de césure au cours de la formation.

(Rapport ESP, 2017 :20)

Conclusion du chapitre 8

Comme pour l'ENS, les enseignants de français à l'ESP sont pratiquement tous des enseignants vacataires. Certains d'entre eux sont enseignants permanents dans d'autres départements de l'Université de Nouakchott ou du CREL. Dans les deux établissements, il n'y a que les coordinateurs ou responsables des départements de français qui sont titulaires. Du point de vue académique, le recrutement d'enseignants permanents se fait par voie officielle à partir du site du MESRS. Pour ce qui est des enseignants de FLE, le recrutement se fait très souvent à l'interne, parfois de façon non formelle.

Les formateurs en français de l'ENS, compte tenu de l'absence de manuels adéquats, sont contraints d'utiliser les manuels réalisés par les grands formateurs pour les étudiants des filières scientifiques tout en les alternant avec d'autres manuels, alors que les enseignants de l'ESP ont une certaine liberté dans leurs choix didactiques. Les modalités d'évaluation, quant à elles, sont différentes selon les deux établissements. L'ENS a tendance à remédier aux difficultés que rencontrent les élèves-professeurs dans la production de l'écrit alors que les enseignants de l'ESP travaillent à améliorer les compétences langagières des élèves-ingénieurs en mettant l'accent sur les quatre habilités (compréhension et production orale et Compréhension et production écrite). Les formateurs à l'ENS devront surtout penser à recentrer leur travail pour l'amélioration des compétences en communication et en interaction orales des élèves-professeurs en formation. Ces derniers ont besoin d'accroître leur compétence en communication orale. Ils ont certes les connaissances de base dans leurs domaines disciplinaires mais leur niveau en langue française, langue d'enseignement (à l'oral comme à l'écrit) fait ou fera obstacle dans l'exercice de leur métier. Les élèves-professeurs de niveau A2 présentent des difficultés en communication et en interaction orale, c'est ce qui ressort clairement de nos échanges oraux au moment de leur soumettre le questionnaire de l'enquête.

Il serait ainsi dans l'intérêt de l'ENS, dans ses choix didactiques et méthodologiques, qu'un module de « français oral » soit mis en place dans les futures formations en français langue d'enseignement afin de permettre aux élèves-professeurs de parfaire leurs compétences en communication orale. Certes, l'écrit occupe une place particulièrement importante dans la construction et la diffusion des connaissances disciplinaires, en référence aux travaux des auteurs tels que Duverger, Beacco, Causa, Cavalli et al. 2011 ou de Vigner, Verdelhan-

Bourgade, 2009, cité dans Le-Ferrec, 2012 ; toutefois l'oral reste sans doute une compétence essentielle pour la médiation de la connaissance. L'ESP n'a pas vocation à être un établissement supérieur orienté vers la recherche comme le précise le rapport de références portant sur son organisation (Rapport ESP, 2017), cependant le volet recherche aura intérêt à être développé à L'ESP dans les années à venir car il pourrait contribuer au rayonnement de l'établissement et à alimenter les différents départements.

Après cette brève présentation des critères d'évaluation et des outils pédagogiques utilisés par les enseignants de l'ESP pour suivre la progression de leurs apprenants en langue française, nous allons, dans le chapitre 9 qui va suivre, nous focaliser sur l'analyse de la situation des élèves-ingénieurs, de leur admission à l'ESP, de leur opinion concernant leur formation en ingénierie, des modalités de leur sélection et de leur orientation et enfin leurs perspectives professionnelles au terme de leur formation.

CHAPITRE 9

Diversité des profils des apprenants de langue française à l'ESP, quels impacts sur l'apprentissage ?

Les données exploitées dans ce chapitre proviennent de différentes sources : enquête auprès des élèves-ingénieurs en avril-mai 2019 ; documents élaborés par l'ESP (Rapport de présentation de l'ESP, 2017, annexe 9) ; résultats de l'enquête des élèves-ingénieurs (annexe 5) ; Rapport d'activités des enseignants de l'ESP (activités de recherche, encadrement des étudiants).

9.1. L'entrée à l'École Supérieure Polytechnique : modalités d'orientation, choix de formation et la question de la diversité

Si les critères de sélection d'entrée à l'ESP dépendent de la mention obtenue au baccalauréat en série mathématique, les possibilités d'y entrer sont cependant ouvertes aux étudiants mauritaniens ayant obtenu une licence avec mention ou un master dans une filière scientifique de l'Université. L'analyse de l'enquête des élèves-ingénieurs fait apparaître qu'ils ont en majorité le baccalauréat avec comme matière de base les mathématiques. C'est à partir de ces réponses que nous avons établi le tableau suivant.

Tableau 36 : Modalités de sélection et d'orientation des étudiants à l'entrée à l'ESP

Classement/ Rang	Série du Baccalauréat	Mention au baccalauréat	À l'entrée	Durée de l'année préparatoire au CNIM
Etre dans les cent vingt premiers bacheliers au niveau national	Obtenir le baccalauréat de la série C en mathématiques ou un titre équivalent	Obtenir la mention Bien minimum requis pour être sélectionné	Préparer le concours national des ingénieurs mauritaniens (CNIM)	Deux-ans

Comme le montre ce tableau, les critères d'admission à l'ESP des élèves issus de l'enseignement secondaire sont très ciblés dans la mesure où ils visent en priorité des candidats de la série C mathématiques, parmi les cent-vingt premiers bacheliers au niveau national. Ils ont une moyenne d'âge d'entrée comme élèves-ingénieur de 22 ans. Ce critère est par ailleurs différent de celui des élèves-professeurs qui présente des différences notoires comme l'illustre

les tableaux 22 (cf. *supra*, p.136). Les critères requis pour les étudiants venant du supérieur sont quant à eux différents, car ils sont soumis à d'autres épreuves en plus des conditions citées précédemment, comme en témoignent les propos suivants :

Le concours comporte une étape d'admissibilité et une étape d'admission :

- L'admissibilité est prononcée après l'analyse du dossier de candidature sur la base de l'excellence des résultats universitaires et des appréciations des enseignants. À l'issue de cette étape, une liste des candidats admissibles qui poursuivra le concours sera établie par le jury. Les candidats retenus à l'issue de cette étape seront convoqués pour la phase d'admission.
- L'admission consiste en un entretien oral de 60 minutes devant un jury composé de trois membres minimum, durant lequel le candidat sera interrogé :
 - En mathématiques ;
 - Dans une discipline en relation directe avec le département choisi par le candidat lors de son inscription ;
 - Sur ses motivations à poursuivre un cursus d'ingénieur.

(Rapport ESP, 2017 : 10-11).

En 2019, lors de notre enquête à l'ESP, les élèves-ingénieurs ont exprimé différemment leurs opinions par rapport à la sélection et l'orientation des étudiants. Les opinions croisées des élèves-ingénieurs et de celles des autres étudiants inscrits dans d'autres établissements d'enseignement supérieurs mauritaniens publics ou privés montrent que les critères de sélection d'élèves qui sont autorisés à s'inscrire à l'ESP sont appréciés différemment¹⁷³. L'objectif était de recueillir les appréciations des étudiants sur l'image qu'ils se font de leur établissement, un regard subjectif, vu de l'intérieur, mais également ce qu'en disent ou en pensent les étudiants de l'extérieur (regard objectif), leur entourage, notamment sur la crédibilité de l'établissement. L'orientation des bacheliers mauritaniens vers l'ESP est du ressort du MESRS. Cette nouvelle politique mise en place par le MESRS entre 2006-2016 vise, d'une part, à rationaliser les dépenses de l'État en matière de budget alloué aux étudiants mauritaniens à l'étranger, et,

¹⁷³ Nous n'avons malheureusement pas eu l'opportunité d'interroger les parents d'élèves pour recueillir leurs avis mais nos échanges avec de nombreux étudiants sous-entendent que l'ESP est un établissement où la question de la sélection et de la diversité pose problèmes. Le fait que l'établissement soit sous la cotutelle du MESRS et du Ministère de la défense nationale semble aussi avoir une influence sur la sélection des candidats, car les officiers supérieurs de l'armée y ont un quota pour inscrire leurs enfants.

d'autre part, à réduire l'octroi systématique de bourses d'études aux meilleurs bacheliers mauritaniens et aux étudiants majors des filières universitaires. Aujourd'hui, la tendance consiste donc à diversifier l'offre au niveau de l'enseignement supérieur, en investissant davantage dans le développement de la formation de qualité en Mauritanie. Cela devra toutefois s'accompagner de formation de formateurs, de recrutements de formateurs qualifiés dans des domaines divers.

Le tableau ci-dessous a permis de recueillir les avis des élèves-ingénieurs sur ce qu'ils pensent de l'ESP. Nous avons essayé de recenser les occurrences de réponses des élèves-ingénieurs à la question : « Quelle est votre opinion concernant la sélection et l'orientation des étudiants pour l'entrée à l'ESP ? Et l'image de l'ESP à l'extérieur ? Expliquez » :

Tableau 37 : Appréciation de l'ESP par les élèves-ingénieurs (Occurrences des qualificatifs)

Sélection et orientation	Occurrences	L'image de l'ESP	Occurrences
Correcte	2	C'est une bonne école	6
Correctement	6	L'ESP est bien perçue	6
Juste	2	École d'excellence	4
Rigoureuse	3		
Satisfait	2	École prestigieuse	4
Meilleurs résultats au baccalauréat	9	L'image est bonne	10
N'est pas mal	3	La formation est de qualité	3
Pas d'accord	2	La meilleure école supérieure du pays	2
Total des occurrences	23		37

En ce qui concerne l'image de l'ESP, selon la perception des élèves-ingénieurs et ce qu'en pensent leur entourage, sur les 44 réponses, 29,73% environ estiment que l'institution est de qualité. Pour ce qui est de la sélection et de l'orientation des élèves après le baccalauréat, les étudiants actuels pensent que la procédure est tout à fait correcte et équitable (40,54%). Par contre, à l'intérieur même de ces réponses, certains étudiants, environ 8,11%, estiment que les conditions de sélection pour l'entrée à l'ESP devraient être élargies aux élèves des autres filières scientifiques, notamment ceux de la série- D dont les matières de bases sont les Sciences naturelles et la physique-chimie, afin de leur permettre d'intégrer l'ESP. Nous avons travaillé sur la question 10 pour avoir des éléments de réponses sur l'image de l'ESP et les conditions de sélection des élèves, et sur la question 1 pour avoir les avis des élèves pour ou contre les procédures de sélection et d'orientation (cf. questionnaire 2, question 10 et question 1).

L'analyse quantitative nous a paru ici particulièrement intéressante pour compenser le manque d'informations et de précisions pour certaines questions. L'analyse quantitative doit être comprise ici comme la démarche qui a consisté à rechercher le nombre d'occurrences de mots dans les réponses des élèves-professeurs tout comme dans celles des élèves-ingénieurs, en réponse à une question. Les occurrences de mots obtenus nous ont permis d'analyser et d'interpréter l'opinion de nos enquêtés sur diverses questions. En effet, le logiciel d'analyse de données « SurveyMonkey », dans lequel nous avons saisi nos quatre questionnaires de même que les réponses aux questionnaires, permet de rechercher dans les résultats obtenus le nombre de fois qu'une expression ou un mot est utilisé par nos enquêtés. Ainsi plusieurs tableaux que nous avons réalisés et présentés avec les opinions des élèves-professeurs et élèves-ingénieurs (cf. tableau 33, tableau 37, et tableau 38 par exemple) ont été obtenus grâce à cette procédure.

Prenons à titre illustratif trois thèmes qui ont été abordés dans le questionnaire des élèves-ingénieurs et des élèves-professeurs sur : les méthodes pédagogiques des formateurs et enseignants, leurs difficultés en français et le niveau souhaité en langue française. Les occurrences de mots que les étudiants ont utilisé dans leurs copies pour exprimer leurs difficultés, leurs vœux ou leurs appréciations sur ces thèmes peuvent se résumer comme suit :

Mots utilisés par les étudiants :	Méthodes pédagogiques des enseignants :	Difficultés rencontrées en français :	Niveau souhaité en français en fin de formation :
	Acceptable	Compréhension orale des cours	Atteindre
	Compétent	Compréhension écrite des cours	Approfondir
	Ennuyeux	Dictée	Communiquer avec
	Intéressant	Écriture	Discuter
	Méthodique	Fautes d'orthographe	Parler couramment
	Mauvais	Grammaire et conjugaison	Parler aisément
	Pédagogue	Lecture et écriture	Écrire couramment
	Passionnant	Ponctuation	Continuer
	Nulle	Vocabulaire	Poursuivre

Source : Copies élèves-ingénieurs et élèves-professeurs

9.2. La question de la diversité dans les formations à l'ESP

L'offre de formation à l'ESP est particulièrement intéressante du fait que les étudiants ont la possibilité, en fonction des résultats obtenus durant l'année préparatoire au concours national des ingénieurs mauritaniens (CNIM), d'être orientés dans l'un des six départements. La diversité linguistique aussi existe dans cette école (l'arabe, le français, l'anglais ou l'espagnol). Par contre, il se pose le problème de la mixité dans les formations. Les femmes sont en effet sous-représentées comme nous l'avons précisé dans le tableau 23 mais aussi dans le 25 *supra* portant sur le profil disciplinaire des élèves-ingénieurs. Sur les 44 élèves-ingénieurs qui ont répondu à notre enquête, nous n'avons que 10 filles contre 34 garçons. Il est très probable de trouver des filières ou départements où prédominent des garçons. Dans un pays où les clivages autour de la diversité et des langues se posent encore avec beaucoup d'acuité, la réconciliation peut passer par l'École, dans les centres d'apprentissage des langues comme le CREL, par les sphères éducatives ou milieux éducatifs. La diversité des publics d'apprenants est donc un élément important à valoriser dans ces contextes.

Cette situation est d'ailleurs confirmée par les propos suivants à l'occasion de la cérémonie de sortie de la promotion d'élèves-ingénieurs de l'année de 2016 :

Le ministre de la défense nationale M. Diallo Mamadou Bathia accompagné du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, Dr Sidi Ould Salem, et du chef d'état-major général des armées, le Général de division, Mohamed Ould Cheikh Mohamed Ahmed El Ghazouani, a supervisé, lundi dans les locaux de l'école polytechnique à Nouakchott, la cérémonie de sortie de 35 ingénieurs, qui font partie d'une promotion composée de 40 élèves dont trois filles. Les sortants, répartis en trois spécialités: le génie électrique, le génie mécanique et le génie informatique, ont obtenu le diplôme d'ingénieur d'état.

Source : site internet de l'ESP : <http://www.esp.mr/node/951>

Dans le chapitre 7 : *formation en français des élèves-professeurs des disciplines scientifiques et contenus de formation à l'ENS*, nous avons montré au travers de divers exemples, analyse de productions écrites des élèves-professeurs, de leurs opinions sur diverses questions, de l'écoute de leurs interactions en classe, etc., que les compétences langagières des élèves-professeurs sont préoccupantes. Nous avons aussi souligné le fait que les élèves-ingénieurs présentent globalement de meilleures compétences à l'écrit que les élèves-professeurs. Nous allons à présent aborder la situation particulière des élèves-ingénieurs en

nous focalisant sur leurs motivations à apprendre le français, leur souhait d'apprendre d'autres langues, leurs devenirs professionnels, les attentes de l'institution vis-à-vis de ses élèves, etc.

9.3. Enseignement et Apprentissage du/en français à l'ESP

Comme nous l'avons signalé au tout début de notre travail, le français véhicule l'ensemble des spécialités à l'ESP. Aussi selon le niveau de compétences langagières des étudiants, ils suivent des cours de remédiation en français dès leur première année à l'ESP. Ces cours de renforcement linguistique se déroulent en même temps que l'année préparatoire au concours des ingénieurs mauritaniens. Et ils sont maintenus durant tout le cursus de formation professionnelle des élèves-ingénieurs. Comme le précise le rapport de l'ESP (Rapport ESP, 2017)¹⁷⁴.

L'ingénieur doit être capable de travailler dans un environnement international et multiculturel. Lors de son parcours professionnel, un ingénieur sera probablement amené à : changer d'entreprise, de lieu de travail, travailler avec d'autres professionnels qui ne partagent pas sa culture et sa langue maternelle. Afin de permettre aux futurs ingénieurs de l'école de faire face à toutes ces situations, nous souhaitons renforcer l'apprentissage des langues, en particulier le français et l'anglais. L'ensemble des cours dispensés et le contrôle des connaissances seront en français. La délivrance du diplôme d'ingénieur est conditionnée à l'obtention d'une note supérieure à 750 au TOEIC en anglais. Nous encouragerons que certains cours soient dispensés en anglais en fonction des compétences des enseignants. Nous inciterons les élèves à effectuer leur 5ème semestre à l'international, et/ou de profiter de leur projet de fin d'études pour avoir une expérience à l'international

(Rapport, ESP, 2017 : 12).

Les données suivantes montrent la répartition du planning des enseignements dans chaque module à l'ESP, entre les cours magistraux, cours disciplinaires et autres cours de travaux pratiques¹⁷⁵. La part accordée à l'enseignement des langues vivantes n'apparaît pas ici mais les langues occupent une place centrale dans les enseignements surtout le français, il véhicule l'ensemble des formations disciplinaires comme nous l'avons montré dans tout le long du

¹⁷⁴ Nous n'avons malheureusement pas pu avoir les évaluations et les tests de positionnement faits à l'entrée et à mi-parcours de la formation linguistique ou même les résultats et les épreuves en français proposés aux élèves-ingénieurs pendant les contrôles continus. L'absence de ces documents fait que nous n'avons pas pu mettre en place une analyse didactique plus élaborées sur le contenu des enseignements dans ce passage de notre travail.

¹⁷⁵ Master Projets (MP) : « Les masters projets sont des mises en situation professionnelles sous la forme de jeux d'entreprise, de projets collectifs ou par groupe, visant à favoriser le travail en autonomie, et la responsabilité », Rapport-ESP, 2017, op.cit., p.17

travail. De notre point de vue, il serait important dans ce planning de faire intervenir les formateurs en français pendant les travaux dirigés, lorsque par exemple ces travaux dirigés, sont assurés par le professeur de la spécialité, afin de renforcer le niveau des étudiants sur les contenus discursifs abordés dans leur spécialité.

28 % Cours Magistraux (CM)	34% Travaux Dirigés (TD)	25% Travaux Pratiques (TP)	13% Master Projets (MP)
----------------------------	--------------------------	----------------------------	-------------------------

Source : rapport ESP, 2017 :17

Concernant l'enseignement en langue française, il est indiqué dans le rapport de l'ESP de 2017 le module suivant centre sur les :

Techniques de communication
<p>À l'issue de ce module, les élèves ingénieurs seront capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître et maîtriser les structures grammaticales de base de la langue française - Utiliser le vocabulaire courant pour l'expression orale et écrite - Faire face à des situations d'écrit et d'oral rencontrées lors de son cursus - Prendre des notes, structurer un plan cohérent, rédiger de manière concise un compte rendu, un rapport, un résumé, une synthèse, - S'adapter à la situation de communication dans différents contextes (personnel, universitaire, professionnel, autre, ...).
Éléments du programme
<p>Les élèves ingénieurs sont évalués sur les connaissances :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les concepts de la communication (situation, type, fonctions du langage) - Les différents types de communication interpersonnelle, verbale, non verbale - Exercices de communication écrite et orale - Prise de notes, Résumé, Synthèse de document - Compte rendu de TP - Curriculum Vitae et lettre de motivation - Rapport de stage - Exposés oraux

Source : rapport ESP, 2017 :117

L'objectif de ce cours de techniques de communication est de permettre aux étudiants de développer des compétences transversales en langue française.

9.3.1. Le degré de motivation d'apprendre le français des élèves-ingénieurs de l'ESP

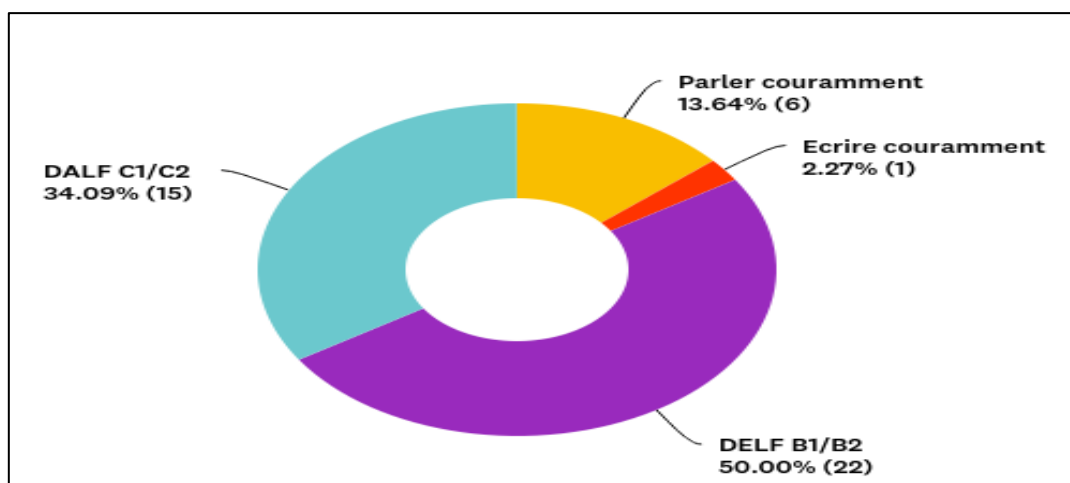
L'analyse des résultats des élèves-ingénieurs et des élèves-professeurs a révélé que les élèves ingénieurs sont plus déterminés que les élèves-professeurs à parfaire leur niveau en langue française, mais aussi en anglais et dans d'autres langues comme nous le verrons par la suite. Les facteurs de motivation des étudiants de l'ESP pour apprendre le français ont été décryptés au travers de l'analyse des réponses à une question ouverte et à une question à choix multiples (cf. question 2 et question 3, questionnaire 2) : « Pourquoi voulez-vous apprendre ou approfondir vos connaissances en français ? Expliquez » :

« Quel niveau de connaissances en français voulez-vous atteindre ?

- Comprendre ce qu'on me dit
- Parler couramment
- Lire couramment
- Comprendre ce que je lis
- Ecrire couramment
- DALF, DELF, B1, Autres :

Il ressort donc des réponses différentes tendances avec différents objectifs d'apprentissage du français représentés par le graphe suivant.

Graphe 13 : Les facteurs déterminants la motivation à apprendre le français des élèves-ingénieurs de l'ESP



Ce graphe 13 montre ainsi le souhait des étudiants et les attentes de l'institution. C'est surtout l'influence de l'ESP sur les motivations d'apprentissages des langues de ses étudiants qu'il conviendrait aussi de noter ici, comme nous l'avons déjà précisé *supra*. Ce graphe met en évidence, d'autre part, un nombre modeste d'étudiants souhaitant améliorer leurs compétences à l'oral. Le désir de parfaire leurs compétences à l'écrit est très peu demandé, et pourtant c'est à ce niveau que les progressions sont attendues compte tenu du fait que le français y véhicule les différentes spécialités, l'évaluation des savoirs et les travaux sont écrits et remis en français. Pour aller plus loin par rapport aux objectifs d'apprentissage des apprenants, nous leur avons posé la question suivante « Quel niveau voulez-vous atteindre par rapport au Cadre européen ? Et pourquoi ? Expliquez : ». Les résultats sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 38 : Objectifs d'apprentissage du français exprimés par les élèves-ingénieurs de l'ESP

Cadre Européen Commun de Référence (Certifications souhaitées)							
Niveau	Occurrences	Niveau	Occurrence	Niveau	Occurrences	Mots exprimés	Occurrences
DELF A1/A2	Aucune	DELF B1/B2	21 (56,67%)	DALF C1/C2	17 (50%)	Atteindre	20
						Approfondir mes connaissances en français	8
						Communiquer avec	3
						Continuer mes études	3
						Cours de spécialité	5
						Diplôme d'ingénieur	3
						Je veux atteindre	15

						Je voudrais	3
						Le français est important	12
						Poursuivre mes études en France	3
						Vie professionnelle	3
						Travail	3
Total	00		21		17		81

À travers ce tableau, nous avons recherché dans les réponses de l'enquête des élèves-ingénieurs les termes les plus récurrents et nous les avons présentés sous forme de colonnes. Les colonnes vides n'ont pas été exprimées. Ce tableau montre le degré de motivation très important des élèves-ingénieurs à apprendre le français. La plupart visent le niveau B1/B2 niveau autonome et le C1/C2 niveau maîtrise du CECRL. Ils ont des représentations de l'apprentissage des langues très différentes de celles des élèves-professeurs comparativement au graphe 13 ci-dessus. Ce tableau 38 combiné au graphe 13 permet ainsi d'entrevoir l'intérêt des élèves-ingénieurs pour l'apprentissage du français, mais aussi la place que l'institution accorde à son apprentissage, et les ressources affectées pour ces formations linguistiques. Environ, un volume horaire de soixante heures est consacré, pour chaque semestre, à l'apprentissage des langues étrangères au semestre 1 et au semestre 6 du cursus universitaire avec une diminution relative de ce volume horaire qui passe à trente heures à partir du semestre 4 (Rapport ESP, 2017).

Concernant la question de l'hétérogénéité des groupes d'apprenants, l'ESP devra faire des efforts afin d'assurer un meilleur suivi des étudiants et la qualité des formations linguistiques. Car si à l'ENS, les élèves-professeurs sont répartis en groupes classes de niveaux A2 à B1 ; à l'ESP les élèves-ingénieurs suivent leurs cours de français dans des amphithéâtres avec des effectifs pouvant aller jusqu'à une quarantaine d'apprenants, sans qu'ils soient répartis dans des groupes en fonction de leurs niveaux de compétences langagières. D'ailleurs lors de notre enquête à l'ESP, tous les élèves-ingénieurs présents dans l'amphithéâtre n'ont pas répondu au questionnaire de l'enquête, et nous n'avons pas pu non plus connaître leur niveau de compétence en français à l'entrée, ni les tests et types d'épreuves passés en début de formation, ni comment ils ont été positionnés. C'est la même difficulté que nous avons eu à l'ENS, la possibilité d'avoir accès à des données de cette nature comme nous l'avons signalé précédemment.

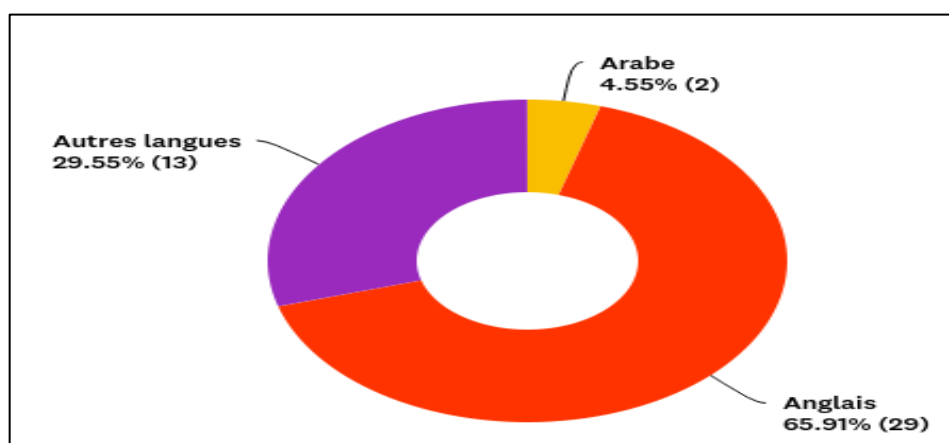
Nos suggestions, pour l'avenir, pour l'ESP, si elle souhaite renforcer le niveau de ses étudiants et leur permettre de suivre avec le plus d'aisance le cursus d'ingénieur, elle devra améliorer l'homogénéité des groupes, en répartissant les étudiants selon les niveaux du CECRL dès leur entrée en formation. La question de l'équité devra aussi être améliorée comme nous

l'avons signalé auparavant sur le fait que les femmes sont moins représentées dans la formation des élèves-ingénieurs comme dans celle des élèves-professeurs.

9.3.2. Choix d'autres langues : raisons et opportunités

Parmi les autres choix linguistiques exprimés par les étudiants de l'ESP, il est remarquable de constater que l'arabe, langue officielle et langue de scolarisation est très loin derrière les choix des apprenants. Les autres langues nationales (wolof, soninké, pulaar) ne sont même pas citées bien qu'elles fassent partie des choix proposés. Ce sont ces différentes informations que nous allons essayer d'interpréter à travers le graphe ci-dessous.

Graphe 14: Les raisons de choisir d'autres langues des étudiants de l'ESP



Ce sont 65,91% des étudiants de l'ESP qui disent vouloir l'anglais comme une deuxième langue à connaître et à apprendre du fait que c'est une langue internationale, incontournable et nécessaire dans l'exercice de leur futur métier. Cette langue pourrait leur offrir la possibilité de travailler à l'international. Il apparaît également d'autres choix dans leurs opinions, notamment le chinois, l'allemand, l'espagnol ou le japonais. Ces nouveaux choix montrent une certaine évolution des représentations des apprenants vis-à-vis des langues étrangères, et des langues de façon générale et de ce qu'elles peuvent apporter. Leur opinion vis-à-vis de l'apprentissage des langues étrangères est en revanche complètement différente de celle des élèves professeurs qui pensent que les savoirs disciplinaires sont plus importants que la maîtrise de la langue d'enseignement comme nous l'avons souligné *supra* (cf. *supra*, p.186). Ainsi, lorsque nous avons posé aux élèves-ingénieurs la question : « Quelle autres langues souhaiteriez-vous

apprendre en dehors du français ? Pourquoi ? Expliquez : ». Cela s'est traduit de la façon suivante :

Tableau 39 : les nouveaux choix d'apprentissage d'autres langues exprimés par les étudiants de l'ESP

Les langues souhaitées	Occurrences	Nombre d'étudiants
L'Allemand	12	12
L'espagnol	11	11
Le chinois	6	6
Le japonais	3	3
Le russe	1	1
Total	33	33

Ce tableau récapitulatif donne déjà une idée des nouveaux choix linguistiques des étudiants de l'ESP. Ce qui est particulièrement remarquable, c'est le fait aussi qu'ils expriment de nouveaux besoins langagiers qui ne sont pas assurés par l'offre scolaire. Autrement dit, l'ensemble des langues citées dans ce tableau ne sont pas proposées comme langues d'enseignement dans le système éducatif mauritanien. Il existe par contre, depuis 2009 à l'Institut supérieur professionnel de langues, de traduction et d'interprétariat-(ISPLTI) une formation sur l'apprentissage de plusieurs langues conduisant à une spécialisation dans les métiers de la traduction et de l'interprétariat¹⁷⁶. Il faudrait donc que ces langues soient intégrées plus tôt dans l'enseignement de base, ou dès le premier et second degré de l'enseignement secondaire afin de faciliter leur apprentissage.

Comme l'illustre le tableau ci-dessus, mais également le graphe 14, 29,55% des étudiants ont conscience des conséquences positives de la maîtrise de compétences langagières et culturelles en français mais aussi dans d'autres langues comme un atout, voire un impératif, pour la réussite de leur carrière professionnelle. La connaissance de l'allemand est citée en premier, car d'après les élèves-ingénieurs, l'Allemagne est un pays où la formation en génie mécanique est très développée et certains souhaitent y poursuivre leurs études. Le deuxième autre choix qui est revenu dans les copies des étudiants, c'est l'espagnol. Sur les quarante-quatre questionnaires analysés, trente-trois élèves-ingénieurs estiment donc vouloir apprendre d'autres

¹⁷⁶ Les formations proposées portent sur le français, l'anglais, l'arabe, le chinois et l'espagnol.

langues pour mieux intégrer le marché de l'emploi en Mauritanie, et agrandir leurs opportunités d'emploi au plan international. Quoique nos analyses aient mérité d'être statistiquement vérifiées sur un plus grand nombre d'étudiants ou d'apprenants, nous pouvons attester de l'intérêt et de la motivation des apprenants de l'ESP pour la connaissance d'autres langues.

9.4. Formations ciblées : disciplines et profils

Nous avons distingué diverses trajectoires professionnelles compte tenu de la diversité de l'offre de formation à l'ESP. Mais, c'est la spécialité Mine-pétrole-gaz qui est majoritairement choisie, puis la filière réseau-télécom comme l'illustre le tableau 25 (*infra* : 130). Le choix de la spécialité Mine-pétrole-gaz traduit les besoins socioéconomiques du pays. Comme le souligne le rapport de références 2017 de l'ESP :

Les principales ressources minières actuellement exploitées en Mauritanie sont le Fer, le Cuivre et l'Or avec des réserves prouvées importantes. La mise en valeur de ces ressources naturelles et les projets d'augmentation de capacités de production de l'industrie extractive vont requérir dans un premier temps, principalement la formation d'ingénieurs d'exploitation minière et d'ingénieurs de valorisation de minerai [...]

(Rapport ESP 2017 : 107).

Comme le présente le schéma 2 de l'ESP (cf. p.203), les formations ciblées sont déterminées précédemment en classe préparatoire à l'institut préparatoire aux grandes écoles, en fonction des résultats obtenus, les meilleurs étudiants sont réorientés vers différentes spécialités en cycle d'ingénierie. « L'objectif premier de ces formations est une insertion professionnelle directe, mais il n'est pas exclu pour les meilleurs diplômés la possibilité d'une poursuite en cycle d'ingénieur pour des départements biens ciblés » (Rapport ESP 2017, *ibid.*: 7).

Les orientations post-bac se font donc par le MESRS pour permettre aux étudiants d'accéder aux différents instituts de l'ESP, mais un second tri, en interne, est effectué pour les candidats souhaitant entrer en cycle d'écoles d'ingénieurs. Les métiers à haut niveau d'expertise (ingénieur en Mine-pétrole-gaz, en Réseau télécom, en Génie mécanique, etc.) demandent, comme on peut le constater, un minimum de compétences et de connaissances langagières et culturelles dans différentes langues, et pas seulement qu'en français. Telles sont les raisons pour lesquelles, l'ESP envisage à court et long terme d'implanter un centre de langues au sein de l'établissement pour contribuer à renforcer au mieux les niveaux de compétences langagières

des élèves-ingénieurs et leur permettre d’acquérir des compétences solides dans leurs domaines disciplinaires, comme en témoignent les échanges que nous avons eu lors de notre enquête à l’ESP en 2019 avec différents acteurs de l’établissement : coordinateur pédagogique des cours de langues, directeur des affaires académiques (cf. *supra*, note 94, p.98).

9.5. Quel avenir professionnel pour les élèves-ingénieurs sortant de l’ESP ?

Les élèves-ingénieurs à leur sortie de l’ESP pourraient rejoindre les secteurs d’activité (le privé ou la fonction publique) à moins de se retrouver sans emploi pour une durée probablement limitée, beaucoup d’entre eux pourraient espérer avoir un emploi assuré et durable compte tenu des espoirs placés en cette nouvelle école que l’État veut d’excellence. Les élèves-professeurs ont une situation différente parce qu’ils intégreront, de suite, la fonction publique enseignante à leur sortie de l’ENS. La faiblesse des possibilités d’emploi dans la fonction publique mauritanienne est certes une réalité comme l’avons souligné précédemment (cf. *supra*, première partie, p. 67), mais les besoins dans le domaine des ressources minières et autres ressources récemment découvertes en Mauritanie a amené l’État à impulser une nouvelle politique visant à promouvoir l’expertise nationale¹⁷⁷.

Ainsi, pour favoriser l’accès à l’emploi des futurs ingénieurs, un module intitulé « Projet professionnel et personnel », est mis en place dès le troisième semestre de l’année académique, et durant tout le cursus du cycle d’ingénieur, pour préparer les étudiants à affronter différents contextes socio-professionnels : les objectifs pédagogiques de ce module sont déclinés comme suit :

Les objectifs pédagogiques : à l’issue de ce module, les élèves-ingénieurs seront capable de :

- Mieux se connaître (atouts, valeurs, préférences) pour bien s’orienter dans ses études et sa vie professionnelle
- Valoriser son parcours académique et argumenter ses choix de filière et d’option au regard d’une recherche de stage, d’emploi ou de formation complémentaire
- Valoriser ses expériences en milieu universitaire et professionnel (projets, stages...)

¹⁷⁷ Parmi les ressources actuelles du pays, on citer : (mise en valeur des ressources naturelles, projets d’augmentation des capacités productives de l’industrie extractive, développement de prospection pétrolière, découvertes offshores de gaz naturel, développement de nouveaux projets miniers, Rapport ESP, 2017, op. cit., p.54

- Valoriser ses activités extra-académiques (engagement étudiant, vie sportive, association, club...)
- Identifier les possibilités de formation tout au long de la vie pour acquérir des compétences complémentaires en adéquation avec le projet professionnel.

Éléments du programme : les élèves-ingénieurs sont évalués sur les connaissances :

- Méthodologie d'élaboration du projet de fin d'études (PFE) : méthodologie de recherche bibliographique scientifique et technique, consignes de rédaction sur la forme et le contenu
- Marché de l'emploi au niveau national et à l'international
- Technique de recherches d'emploi : CV, Lettres de motivation, analyse de sites (sites d'entreprises, sites de recherche d'emploi)
- Simulations d'entretiens : académique, d'emploi,
- Formation tout au long de la vie
- La tenue d'un carnet de bord (portefeuille d'expériences et de compétences) pourra rendre compte du bilan des acquis au cours de la formation.

(Rapport ESP, 2017 : 131)

Outre les objectifs de former des cadres intermédiaires et supérieurs de haut niveau qui trouveront une insertion professionnelle dans différents secteurs industriels porteurs de l'économie mauritanienne, l'ESP a aussi vocation à former et à préparer les étudiants pour être en capacité de créer des entreprises dans les secteurs les plus attractifs sur le marché de l'emploi en Mauritanie. L'insertion professionnelle des premiers ingénieurs diplômés sortis en 2016, et de leurs capacités à entreprendre permettront d'apprécier la qualité de la formation reçue.

Conclusion du chapitre 9

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons dire que la revalorisation des certifications à l'ESP, c'est-à-dire le fait que l'institution ait exigé de ses étudiants l'obtention minimum du DELF B2 avant la fin de leur formation pour valider le diplôme, semble avoir un impact considérable dans leur motivation d'apprentissage du français, mais aussi sur leur volonté d'améliorer de façon générale leurs connaissances dans d'autres langues, en anglais notamment. Cette tendance est nettement plus faible du côté des élèves-professeurs de l'ENS qui considèrent que l'enseignement des matières scientifiques (Maths, physique-chimie, sciences naturelles) ne nécessite pas un niveau de connaissance important en langue française. Le degré de maîtrise de la langue française des étudiants de l'ESP n'a été vérifié que partiellement car nous n'avons pas eu accès à leurs résultats au DELF. Les résultats des tests d'orientation et les évaluations à mi-parcours nous auraient permis d'avoir une idée sur leur progression linguistique. Cependant l'analyse de leurs productions écrites montre des difficultés en français et la nécessité de consolider leur niveau. Les critères et modalités pour intégrer l'ESP devront être améliorés afin de permettre une meilleure diversité des élèves-ingénieurs, une plus grande équité dans la répartition et l'orientation des filles et des garçons vers différentes filières et départements.

Si les élèves-professeurs ont pratiquement un avenir professionnel assuré dès leur sortie de l'ENS ; la concurrence s'avèrera par ailleurs plus rude du côté des élèves-ingénieurs sur le marché de l'emploi. Il est à espérer que ces futurs ingénieurs pourront trouver un emploi durable dans le marché local afin d'éviter que ces derniers ne prennent le chemin de l'étranger pour parfaire leurs cursus et avoir à servir dans d'autres pays, ce qui serait une grosse perte pour le pays compte tenu des investissements importants consacrés à l'ESP et à leur formation académique. Nous allons maintenant aborder la question de la remédiation des compétences communicatives et discursives en français langue d'enseignement des disciplines scientifiques au profit des élèves-ingénieurs et élèves-professeurs dans le chapitre 10 ci-dessous.

CHAPITRE 10

Situation de niveau langagière et communicative préoccupantes des élèves-ingénieurs de l'ESP et élèves-professeurs de l'ENS : propositions de remédiation en français langue d'enseignement

Quelles sont, à l'écrit et à l'oral, les remédiations possibles qu'on pourrait apporter pour résorber certaines des difficultés des étudiants dans les filières scientifiques en Mauritanie, à l'ESP et à l'ENS. C'est cela que nous allons développer dans ce chapitre 10. Le premier point de ce chapitre présente des extraits de productions écrites des étudiants, suivis de leur analyse. Nous essayerons pour ce faire de voir si les questions posées dans les questionnaires ont permis aux étudiants d'apporter des réponses appropriées en réalisant les types d'écrits attendus (explicatif, informatif, descriptif, argumentatif, etc.). Quelles sont les structures grammaticales récurrentes qui présentent des problèmes dans les réponses données par les élèves-ingénieurs et les élèves-professeurs. Car d'après Valérie Spaëth : « Dans les corps d'énoncés eux-mêmes : (leçons, consignes, exercices), et quelles que soient les disciplines, il faut souligner la récurrence des formes grammaticales qui posent problème à la lecture » (Spaëth, 2008 :95) :

- L'omniprésence des groupes prépositionnels (spatio-temporels, logiques et argumentatifs) ;
- La dénomination avec des formes pronominales (s'appelle, se nomme) et la prégnance de formes impersonnelles (on appelle, il y a)
- L'importance de la passivation ;
- L'importance de la caractérisation (les relatives avec dont) ;
- L'omniprésence du procédé anaphorique (lis ces mots et recopies-les) et cataphorique, l'importance en général de la pronominalisation (où se passe cette histoire, qui est le héros, en quoi est-il différent des autres, en quoi leur ressemble-t-il ?) ;
- Les formulations de l'hypothèse (combien de rectangles pourrait-on découper ? à ton avis, à ton tour, selon toi) ;
- Les formulations de la conséquence et de la condition (si..., alors, si et seulement si...) ;
- Formulation de la négation et des contraires (en français et en mathématiques) ;
- Les valeurs du présent (en histoire et en sciences) sont difficiles, car elles ôtent tout enchaînement causal (Spaëth, 2008 :96).

La liste est longue mais on aura compris ici qu'il faudrait prendre en compte de nombreux paramètres dans l'étude des discours disciplinaires. Par exemple comme le précise Valérie Spaëth dans ce même passage, il y a au niveau de l'organisation phrastique, des constructions à prendre en considération comme : « toutes les formes d'interrogatifs ; l'inversion du sujet ; la prégnance des prénoms adverbiaux ; l'utilisation récurrente du gérondif ; l'importance des quantifiants ; l'attribution ». Et au niveau de l'organisation textuelle « les connecteurs chronologiques, logiques et argumentatifs » qui constituent également des difficultés en FLE car ils ne sont pas toujours suffisamment travaillés (Spaëth, 2008, *ibid* :96).

Nous allons ainsi procéder de deux manières différentes de travailler, dans les passages qui suivent, pour tenter d'identifier et de repérer les obstacles de niveau discursifs qui apparaissent dans les productions écrites des élèves-ingénieurs et élèves-professeurs. Dans un premier temps des énoncés tirés des copies des élèves-ingénieurs et les difficultés constatées sont présentés le tableau (tableau 40 *infra*). Ensuite, nous allons utiliser la même procédure avec les énoncés réalisés par les élèves-professeurs (tableau 41). Une analyse croisée de leurs productions écrites permettra de montrer les différences et les rapprochements. L'analyse de ces productions nous permettra, par la suite, de proposer des remédiations à l'écrit des élèves-professeurs et élèves-ingénieurs.

10.1. Difficultés à l'écrit des élèves-ingénieurs et élèves-professeurs : de quelques propositions de remédiation en français langue d'enseignement

La question des difficultés de niveau de compétences à l'écrit et dans des genres discursifs était l'objet de notre sujet de master 2 de didactique du français en 2014¹⁷⁸. Sept-ans après, ces mêmes problèmes apparaissent ; même si cette fois-ci ils concernent spécifiquement les étudiants des filières scientifiques et techniques de l'ENS et de l'ESP. Ces difficultés de niveau de compétence à l'écrit sont évidemment liées à plusieurs facteurs qui ne peuvent faire l'objet d'une étude approfondie dans le seul cadre de ce travail de thèse. Ces problèmes linguistiques sont notamment, comme nous l'avons développé plus haut, causés par les différentes réformes du système éducatif mauritanien, les changements de langue d'enseignement, l'absence de prise en compte des langues maternelles dans le système scolaire. Autrement dit, l'entrée en littérature dans une langue qui n'est pas la langue maternelle des élèves, tantôt en langue arabe et tantôt en langue française. Selon Valérie Spaëth :

La difficulté linguistique principale réside en conséquence pour les élèves dans la construction d'une compétence interprétative, seule garante de l'appropriation des savoirs disciplinaires. Cette compétence s'appuie sur une reconnaissance des rhétoriques particulières et générales à l'ensemble des disciplines (Spaëth, 2008 :64).

Les premiers constats qui émergent donc des copies et des productions écrites des élèves-ingénieurs ici montrent des difficultés de plusieurs ordres, et elles sont extrêmement importantes. Pour rappel, les extraits de productions écrites présentés ici, comme dans tout le reste du travail, sont reproduits comme ils apparaissent dans les copies des élèves-ingénieurs et élèves-professeurs. Le premier problème que nous avons constaté, entre autres, à la lecture des 44 copies des élèves-ingénieurs relève de la « prégnance des pronoms adverbiaux » avec (en) qui n'est pas correctement employé. Il semble y avoir ici une difficulté à opérer un choix entre (en) et l'article contracté (au) et parfois avec les formes prépositionnelles (à, de la, de...). Ce sont ces remarques qui sortent des exemples dans les trois premières réponses ci-dessous à la question « Comment et selon quel critère avez-vous été orientés à l'ESP ? Expliquez » :

¹⁷⁸ Diop, B., 2014, *Difficultés des étudiants face à l'écrit universitaire : cas d'étudiants en contexte universitaire mauritanien*, Mémoire de master 2, Université Paris 8, 114p.

Tableau 40 : Échantillon de productions écrites des élèves-ingénieurs

Questions posées	Réponses	Difficultés constatées
Comment et selon quel critère avez-vous été orientés à l'ESP ? Expliquez :	Après avoir une moyenne supérieure ou égale à 12 en Bac d'être par les 120 premier au niveau de la Mauritanie en Bac C	Pronom adverbial
	les élèves admettent en concours national des ingénieurs mauritaniens ont la chance de compléter leurs études.	
	Parce que j'ai eu un moyen supérieur à 13 en Bac C	
	J'ai eu bac mathématique en 2016 à lycée de Boutilimitt, j'étais orienté par la ministre à l'ESP grâce à mon moyenne à bac	Préposition
Quelle est votre opinion concernant la sélection et l'orientation des étudiants pour entrer à l'ESP ? Et l'image de l'ESP à l'étranger ? Expliquez :	L'orientation des étudiants pour entrer à l'ESP, c'est pas mal car l'orientation se fait en fonction de la moyenne générale dans le baccalauréat.	Préposition locative
	Je pense que personnellement que cette sélection n'est pas mal, mais il y a des élèves en série D (science naturel) qui ne sont pas là c'est pas très bien.	Formulation de l'argumentation
	Concernant la sélection et l'orientation, je suis satisfait pour moi l'ESP je salue l'image est bonne de façon générale c'est la meilleure école nationale et elle est en phase d'amélioration	
	à ma côté je veux apprendre avec ajustement la langue française ça revient aux différentes cours [...]	
Pourquoi voulez-vous apprendre ou approfondir vos connaissances en français ?	Parce que pour un ingénieur, je vois que les langues sont nécessaires pour avoir communiqué et comme nous sommes en pays francophone [...]	Pronom adverbial
	Je veux apprendre ou approfondir mon connaissance en français parce que il est obligatoire en mon spécialité	Pronom adverbial
	Je souhaite d'apprendre l'anglais parce qu'il est maintenant la langue du monde on l'utilise partout, le chinois, l'espagnol pour augmenter mon culture.	Possessif
	Parce que le français est important au mon domaine et va m'aider durant mon étude.	
	ma langue préférée d'apprendre dehors du français, c'est la langue allemande puisque le pays dont je parle est parmi les meilleurs pays en génie mécanique[...] je voudrais approfondir mes études à ce pays .	Reformulation

Source : copies enquête élèves-ingénieurs, Mauritanie, 2019

On voit bien que dans ces trois premiers énoncés, le terme approprié attendu, ce n'est pas le « en » mais l'article contracté « au ». Une autre difficulté remarquée dans les copies,

concerne la formulation de l'argumentation (connecteur argumentatif) qui n'est pas toujours maîtrisée (personnellement, pour moi, à ma côté) comme le montre les trois exemples dans le tableau, en réponse à la question : « Quelle est votre opinion concernant la sélection et l'orientation des étudiants pour entrer à l'ESP ? Et l'image de l'ESP à l'extérieur ? Expliquez ».

Ici le problème se trouve surtout dans la position de ces connecteurs dans les énoncés. On sait qu'en français, généralement les connecteurs de ce type sont placés en début de la structure phrastique ou de l'énoncé pour bien mettre en évidence une idée, une opinion. C'est le cas avec les connecteurs suivants (Selon moi, à mon avis, d'après moi, en ce qui me concerne, de mon point de vue, à ma connaissance, quant à moi, etc.). Il apparaît également des problèmes liés à l'utilisation des possessifs avec (mon) dans les deux avant derniers énoncés du tableau. L'usage des prépositions spatio-temporelles, des indéfinis et des connecteurs chronologiques font eux-aussi partie des obstacles constatés.

Au-delà des difficultés remarquées ici au niveau de l'organisation phrastique : problèmes de ponctuation, d'orthographe, de grammaire, d'accord et de conjugaison dans ces productions écrites, ce sont surtout des difficultés liées à la maîtrise des genres discursifs qui transparaissent et qui mériteraient d'être travaillées avec ces étudiants. Par exemple pour les trois questions du tableau 40 les réponses attendues étaient de type explicatif ou argumentatif. Certes, ils ont essayé, autant que faire se peut, mais on remarque le manque de maîtrise dans l'argumentation par exemple : l'absence de mots logiques comme (toutefois, pourtant, cependant, certes, reste que, toujours est-il que, mais), on constate aussi des répétitions de mots dans les énoncés qui montrent le manque de l'aisance dans l'utilisation des termes de la reformulation (c'est-à-dire, je veux dire, c'est-à-dire que, autrement dit, en d'autres termes, etc.) comme dans le dernier énoncé du tableau. Le présent et le passé composé sont par ailleurs relativement bien utilisés dans les énoncés du tableau 40.

Une autre catégorie de difficultés relevée porte sur « les définitions : il s'agit d'une autre manifestation de la reformulation ; ce sont des paragraphes qui servent à développer la signification d'un terme. On les rencontre dans toutes les DNL le plus souvent sous forme de phrases nominales » (Demarty-Warzée, cité dans Duverger, Beacco, Causa, Cavalli et alii, 2011 :40).

C'est cette difficulté qui ressort de l'énoncé de l'élève-professeur suivant en réponse à la question : « Est-ce que vous pouvez citer les étapes d'une fiche pédagogique » :

Une fiche pédagogique c'est une fiche constituée des étapes pédagogiques qui doit être appliquée par le professeur pour que l'opération pédagogique déroule bien.

(Extrait 19 de réponses élèves-professeurs, annexe 3, p.313)

Certes, sa définition de « fiche pédagogique » est compréhensible, toutefois on voit aussi la limite des ressources lexicales de l'étudiant, sa capacité par exemple à trouver des synonymes, des antonymes pour éviter les répétitions de termes comme avec le mot « pédagogique ».

En réalité dans les formations linguistiques en français langue d'enseignement à l'ESP, pour un enseignement plus efficient, il faudrait mettre en perspective trois paramètres à travailler avec les étudiants dans toutes les spécialités confondues (en informatique-réseaux et télécommunication, en mine gaz pétrole, en génie mécanique ou en génie civil hydraulique environnement, etc.) sur : les formes grammaticales récurrentes, le lexique spécialisé (qui ne constitue pas un problème car ils le travaillent généralement dans leur cours de spécialité) et les genres discursifs employés dans chaque métier, dans chaque domaine disciplinaire. Ainsi dans l'étude des discours disciplinaires pour une orientation didactique et pédagogique, Demarty-Warzee (2011) propose trois types d'entrées à prendre en considération et les définit comme suit :

- Entrée lexicale : lexique ou vocabulaire spécifique à une discipline [...] sert à nommer ou à désigner des concepts ou des notions, des êtres, des phénomènes, des institutions, des éléments, etc. relevant d'un domaine donné ;
- Entrée par les structures récurrentes : un grand nombre de structures sont régulièrement utilisées, oralement et/ou par écrit dans les discours scientifiques, avec, pour chaque discipline une préférence pour certaines. Elles sont dites récurrentes. Ainsi, les marques de temps, de lieu, de cause, de conséquence, d'opposition, de condition/hypothèses. Il s'agira pour chaque discipline de relever celles qui sont le plus souvent employées, donc indispensables à maîtriser.
- Entrée discursive : dans la plupart des langues européennes- et ceci intéresse l'enseignement en deux langues- l'emploi des temps verbaux et de certaines marques temporelles, spatiales et autres varie en fonction de ce l'on veut exprimer, par exemple raconter, décrire, informer, expliquer, argumenter, donner ordres ou conseils. Dans les manuels scolaires, on trouvera représentées toutes ces variétés discursives (Demarty-Warzee, cité dans Duverger, Beacco, Causa, Cavalli et ali., 2011 :31-35).

Nous allons dans cette perspective, par exemple, nous appuyer ici sur la fiche métier et compétences des élèves-ingénieurs du département de Génie civil hydraulique environnement afin de mettre en exergue quelques éléments constitutifs des discours disciplinaires¹⁷⁹ :

Tableau 41 : fiche métier et compétences des élèves-ingénieurs, département Génie civil Hydraulique environnement

COMPETENCES SPECIFIQUES Génie civile-Hydraulique environnement : Domaine → construction
<ol style="list-style-type: none"> 1. Concevoir et dimensionner / contrôler une structure de bâtiment 2. Concevoir et dimensionner / contrôler une infrastructure routière 3. Evaluer les modes constructifs (critères techniques, sécurité, coûts, délais) 4. Définir les actions de contrôle, d'entretien et de réhabilitation d'une infrastructure ou d'un bâti 5. Gérer / contrôler un ouvrage d'art sur le plan structure
COMPETENCES SPECIFIQUES Génie civil Hydraulique environnement : Domaine → Sols et fondations
<ol style="list-style-type: none"> 6. Effectuer, interpréter un profil topographique, interpréter une carte géologique 7. Réaliser et interpréter des essais géotechniques de classification et de comportement 8. Concevoir, dimensionner, modéliser / vérifier des systèmes de fondations et de soutènements 9. Évaluer un risque des sols - de rupture de pente / d'instabilité hydraulique
COMPETENCES SPECIFIQUES Génie civil Hydraulique environnement : Domaine → Gestion des chantiers
<ol style="list-style-type: none"> 10. Contribuer à une conception pluridisciplinaire des bâtiments (interactions architecture - sol / structure - physique du bâtiment - économie) 11. Contribuer à l'organisation de chantiers de construction, au respect des règles de sécurité et à la maîtrise des délais 12. Contribuer à la conception & la mise en œuvre d'écoconstruction
COMPETENCES SPECIFIQUES Génie civil Hydraulique environnement : Domaine → eau & assainissement
<ol style="list-style-type: none"> 13. Concevoir, dimensionner, modéliser un réseau de distribution d'eau potable & d'assainissement 14. Conduire / contrôler un projet d'aménagement urbain

Source : rapport ESP, 2017 : 65-66

L'analyse de la fiche métier ci-dessus (Domaine : Sols et fondations) permet de dégager et d'entrevoir les éléments spécifiques suivants se rapportant au métier de génie civil hydraulique environnement :

¹⁷⁹ L'ESP est constituée de 6 départements, nous ne pouvons donc proposer une analyse des besoins de remédiation en français langue d'enseignement pour tous ces départements mais ce passage peut servir d'exemple concret du type de travail qui pourrait être mis en place dans les formations linguistiques.

Structures grammaticales récurrentes
-location spatiale et de lieu comme les prépositions de lieu : à droite, à gauche, à l'Est, à l'Ouest, au Nord, à l'extrémité, au centre, au milieu, etc. -Des verbes comme : concevoir, effectuer, interpréter, réaliser, évaluer, dimensionner, modéliser, modifier, redimensionner, stabiliser, tracer, vérifier
Lexique du domaine disciplinaire
- géologique, carte géologique, géotechnique, instabilité hydraulique, profil topographique, rupture de pente, soutènement
Genres discursifs utilisés
- Le discours explicatif, le discours injonctif, le discours descriptif doivent être travaillés dans cette spécialité.

Les contenus de spécialité recensés ici viennent exclusivement de la fiche métier, tableau 41, domaine Sols et fondations. Il n'y a qu'au niveau des structures grammaticales récurrentes que nous avons ajouté quelques verbes¹⁸⁰.

Prenons d'autre part, une autre fiche métier, celle du département d'Électricité, Électronique, Électrotechnique Automatique pour monter les indices et marqueurs récurrents ainsi que les genres discursifs que les enseignants pourront travailler avec leurs étudiants :

COMPETENCES SPECIFIQUES 3EA : Électrotechnique, Électronique de Puissance et énergétique
<ol style="list-style-type: none"> 1. Concevoir, réaliser et mettre en œuvre des systèmes de conversion statique de l'énergie électrique, que ce soit des systèmes électromagnétiques ou des systèmes électroniques de type alimentation à découpage en se basant sur ses connaissances dans les domaines de l'électronique de puissance, des semi-conducteurs de puissance et des réseaux électriques. 2. Analyser et choisir des technologies et topologies de circuits à implémenter en fonction d'une application donnée. 3. Mettre en œuvre des systèmes de conversion électromécanique de l'énergie dans les domaines de l'électrotechnique et des réseaux électriques. 4. Analyser des systèmes et des actionneurs électromagnétiques (électro-aimants, machines électriques à courant continu, machine asynchrone, machine synchrone) et de leurs commandes. 5. Concevoir, implanter, intégrer des systèmes de conversion, de transport, de stockage d'énergie. 6. Analyser, diagnostiquer, gérer et/ou optimiser des installations énergétiques complexes.
COMPETENCES SPECIFIQUES 3EA : Automatique, Contrôle, Commande
<ol style="list-style-type: none"> 7. Analyser, concevoir, simuler, des commandes et des approches du diagnostic des systèmes dynamiques en temps continu. 8. Modéliser un système multi-physique intégrant des capteurs des actionneurs et leurs commandes. 9. Choisir et implémenter la meilleure stratégie de commande avec des systèmes numériques ou analogiques. 10. Définir et optimiser la commande d'un système en vue d'améliorer certaines propriétés (précision, rapidité, stabilité, robustesse, etc.).

¹⁸⁰ La liste de termes dans les trois entrées ici peut être enrichie en y ajoutant d'autres formes grammaticales récurrentes ou lexicales que les étudiants de ce département devront connaître. Un travail sur les supports authentiques est aussi particulièrement recommandé car ils permettent aux étudiants de se familiariser très vite avec les discours disciplinaires de leur spécialité.

<p>11. Analyser, concevoir, mettre en œuvre des systèmes logiques constitués de composant électroniques discrets, de circuits électroniques spécifiques, de composants électroniques programmables, d'API et de leurs outils de programmation.</p> <p>12. Analyser, concevoir et implémenter la commande de systèmes à événement discrets et l'intégration dans des architectures distribuées mettant en œuvre des réseaux locaux industriels.</p>
<p>COMPETENCES SPECIFIQUES 3EA : Informatique Industrielle et Embarquée</p>
<p>13. Utiliser, analyser, concevoir et mettre en œuvre de langages de programmation avancés.</p> <p>14. Proposer des solutions algorithmiques optimisées et définir de structure de données et logicielles.</p> <p>15. Faire le portage de fonctions programmées dans les systèmes électroniques industriels embarqués (Microcontrôleurs, Microprocesseur ...).</p>
<p>COMPETENCES SPECIFIQUES 3EA : Traitement du Signal et de l'Information</p>
<p>16. Comprendre le domaine de l'acquisition, de l'analyse et du traitement du signal, sous forme analogique ou sous forme numérique.</p> <p>17. Maîtriser des principales fonctions mathématiques usuelles de traitement du signal et de leur implémentation dans des systèmes électriques.</p>

Source : Rapport ESP, 2017 :58

L'examen de la fiche métier du département d'Électricité, Électronique, Électrotechnique Automatique permet de mettre en évidence les éléments suivants :

Structures grammaticales récurrentes
<ul style="list-style-type: none"> - Marques spatiales, de comparaison (comme, semblable à, identique à) - Les verbes d'action : actionner, analyser concevoir, distribuer implanter, modéliser, optimiser, commander, rentabiliser, résoudre, transformer, traiter - Verbes à valeur passive, - Verbes au présent ou au futur - Mise en relief, - Reformulation
Lexique du domaine disciplinaire
<ul style="list-style-type: none"> - Conversion statique, conversion électrique, implémenter, système électromécanique, topologie de circuit, machine synchrone, machine asynchrone, semi-conducteur de puissance, etc.
Genres discursifs utilisés
<ul style="list-style-type: none"> - Discours informatif, discours descriptif, discours injonctif

La même démarche peut être utilisée par les enseignants pour élaborer des séquences didactiques et pédagogiques et permettre à cet effet à leurs étudiants d'apprendre le français et les langues tout en maîtrisant efficacement les genres discursifs de leur domaine de formation. Nous allons ainsi aborder dans le passage suit, l'analyse de la situation linguistique et discursives des élèves-professeurs de l'ENS.

Tableau 42 : Échantillon de productions écrites des élèves-professeurs

Questions posées	Réponses	Difficultés constatées
Depuis quelle année vous êtes admis à l'ENS ? Vous êtes en quelle année et dans quelle discipline ? Expliquez	Ma discipline est le mathématique, physique et chimie et c'est ma 1ère année.	Mise en relief
	J'ai été reçu au concours d'entrée à l'ENS en décembre 2018. ma discipline est SNPC, sciences, physiques chimie.	
	Je suis en première année et j'ai réussi au concours d'entrée à l'ENS cette année plus précisément en janvier 2019. Ma spécialité est : mathématiques, physique et chimie.	
Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans vos cours en français ? Expliquez :	Les difficultés majeur est la compréhension du vocabulaire et l'orthographe [...]	Mise en relief
Etes-vous satisfaits de vos cours à l'ENS ? Pensez-vous être prêts à enseigner votre discipline (mathématiques, sciences naturelles, physique chimie) en français	Je ne suis pas satisfait des cours de français à l'ENS. d'enseigner les matières scientifiques ne demande pas de bon niveau en français.	Expression de la conséquence et de la cause
	[...] la condition d'enseignement très difficile dû à l'heure de certaines cours qui n'est pas bien placé.	
Pourquoi voulez-vous apprendre ou approfondir vos connaissances en français ?	Je veux apprendre le français pour mon futur professionnel et bien sûr mes études quotidiennes.	Expression de la comparaison
	Je souhaiterais apprendre en dehors du français anglais parce que important pour notre diplôme	Expression de la quantité
	Parce qu'elle est importante pour travailler dans les entreprises et l'État, et bien sûr parce qu'on apprend les spécialités en français.	Expression de la quantité

Source : copies enquête élèves-professeurs, Mauritanie, 2019

Les premiers problèmes qui apparaissent dans les productions écrites ici, en commençant par exemple, avec les deux derniers énoncés du tableau 42, c'est l'utilisation des adverbes de quantité (de plus, en plus, autant, de moins, etc.). En effet, dans ces deux derniers énoncés, on s'aperçoit nettement que les étudiants ne maîtrisent pas encore ces structures grammaticales récurrentes et pourtant essentielles et basiques en mathématiques. Les termes « en dehors », « et bien sûr » ne sont pas appropriés dans ce contexte, il aurait fallu utiliser « en plus ». Les adverbes de quantité comme « un peu » confondu avec « en peu/ en peut » constitue également des obstacles constatés, comme dans l'exemple ci-dessous :

[...]je suis prêt pour enseigner physique et chimie car je déjà la base. Sa me manque en peut d'améliorer ma langue français en peu.

(Extrait 20 de réponses élèves-professeurs, annexe 3, p.312)

Ensuite, dans les trois premiers énoncés du tableau 42 des élèves-professeurs, ce sont des problèmes en relation avec l'utilisation des présentatifs (c'est/ ce sont/ voici, voilà etc.) qui apparaissent. En effet lorsqu'on observe ces trois premiers énoncés, en réponse à la question : Depuis quelle année vous êtes admis à l'ENS ? Vous êtes en quelle année et dans quelle discipline ?, les réponses apportées montrent bien des difficultés liées à la mise en relief d'un élément de l'énoncé « spécialité » qui doit être repris ici par « ce sont les mathématiques » et non pas ma spécialité « est maths physique chimie ». Nous avons par contre remarqué par exemple dans quelques rares copies des élèves-professeurs recourir à l'énumération en utilisant par exemple les deux points pour préciser leur spécialité :

Je suis en première année et j'ai réussi au concours d'entrée à l'ENS cette année, plus précisément en janvier 2019. Ma spécialité est : Mathématiques, physique et chimie.

Extrait 21 de réponses des élèves-professeurs, annexe 3, p.312, p.

Par ailleurs, une autre forme grammaticale récurrente constitue, elle aussi, une difficulté de taille pour les élèves-professeurs et élèves-ingénieurs, c'est la locution « bien que » dont la valeur grammaticale n'est apparemment pas très bien comprise. Cette locution est utilisée dans de nombreux énoncés avec beaucoup de contre-sens. Dans de nombreuses productions écrites réalisées, la locution est très rarement suivie du subjonctif. Or, on sait qu'en français les locutions (bien que, malgré que, quoique, etc.) sont toujours suivies du mode subjonctif et exprime toujours une concession. Prenons les énoncés suivants comme exemple :

*Je ne suis pas satisfait les nombres de cours n'est pas suffisant aussi bien que les horaires
Oui, je suis satisfait et je pense bien que je suis en mesure d'enseigner les sciences
naturelles en langue française.*

Extrait 22 de réponses des élèves-professeurs, annexe 3, p.313, p.

Enfin, on note d'autres structures qui posent problème et que l'on retrouve beaucoup plus dans la communication et les interactions à l'oral qu'à l'écrit. Ce sont les locutions « bien sûr », « oui, bien sûr que » « bien sûr que oui ». Il s'agit, de notre point de vue, d'une transposition de termes employés souvent à l'oral que les étudiants ont utilisé ici dans leur production écrite, en réponse à la question : « Quelles autres langues souhaiteriez-vous apprendre en dehors du français ? » Pourquoi ? Expliquez :

Bien sûr l'anglais puisqu'elle la 1^{ère} langue mondiale et la langue des sciences surtout mon domaine (extrait 23, élèves-ingénieurs, annexe 4, p.316).

Ou encore une autre forme à problème, qui relève toujours des structures utilisées dans la communication à l'oral comme l'exemple ci-dessous pour répondre à la question : « Etes-vous satisfaits de vos cours de français à l'ESP ? » À quoi ces cours vous servent-ils ? Est-ce pour une meilleure compréhension de vos cours de spécialité ou pour préparer un concours ou autres ? Expliquez :

Plutôt oui, ces cours m'aident pour bien communiquer, enfin la compétence la plus importante pour l'ingénieur est de communiquer (Extrait 24, élèves-ingénieurs, annexe 4, p. 316).

On voit ainsi nettement dans ces énoncés que les étudiants ne sont pas assez sensibilisés et formés à opérer des choix entre les structures ou les formes grammaticales qui s'utilisent généralement à l'oral et qui ne sont pas forcément tolérées dans un travail à l'écrit à l'université.

Nous allons maintenant essayer de résumer les difficultés constatées dans les productions écrites des élèves-ingénieurs et élèves-professeurs au travers des nombreux exemples donnés dans le tableau 41 et le tableau 42 mais également dans les extraits de réponses cités ici. Cette synthèse pourrait constituer des pistes de travail pour les enseignants et formateurs en français. Des remédiations à l'écrit en lien avec les spécialités des élèves-professeurs (en mathématiques, en sciences naturelles ou en physique chimie) sont formulées par la suite.

Tableau 43 : Synthèse des difficultés constatées et pistes de travail pour les enseignants

Constats	Remédiation
<ul style="list-style-type: none"> - Répertoire lexical : répertoire lexical insuffisant, vocabulaire insuffisamment varié, difficulté à trouver des termes de substitution, à situer les mots les uns par rapport aux autres (synonymes, antonymes) 	<ul style="list-style-type: none"> - mettre en évidence les relations lexicales : synonyme, homonyme, antonyme, hyperonyme - repérer les mots (verbes, noms) qui se retrouvent fréquemment dans le discours scientifique : vocabulaire de la perception, verbes d'action, verbes modaux - se reporter au lexique figurant dans le manuel, aux mots clés figurant dans le résumé du cours
<ul style="list-style-type: none"> - Correction grammaticale : erreur fréquente dans l'usage des structures et tournures de la langue, difficulté à construire des phrases comportant un certain nombre d'éléments d'information, difficulté à faire un usage correct des accords des formes verbales 	<ul style="list-style-type: none"> - Aider les étudiants à retravailler et à maîtriser les groupes fonctionnels, notamment le groupe nominal (article +nom+adjectif (avec le respect des règles d'accord)) - Les constructions verbales - Les phrases complexes - Le subjonctif et les locutions (après que, bien que, de sorte que, etc.) - Les formes passives - Les verbes d'opinion + proposition complétive
<ul style="list-style-type: none"> - Orthographe : connaissance insuffisante de l'orthographe grammaticale. Difficulté à écrire correctement de nombreux mots, non-respect de la ponctuation 	<ul style="list-style-type: none"> - Vérifier l'orthographe lexicale dans le manuel, dans le glossaire, s'appuyer sur la racine des mots, le système de dérivation - Contrôler l'orthographe grammaticale, accord en genre et en nombre dans le groupe nominal, les accords sujet/ verbe
<ul style="list-style-type: none"> - Mise en relation, cohérence 	<ul style="list-style-type: none"> - aider les étudiants à signaler et à travailler des éléments coordonnés, établir une relation de cause, de conséquence, de but, une conclusion au terme d'un raisonnement, la référence à une règle générale
<ul style="list-style-type: none"> - Production écrite : difficulté à rédiger un paragraphe continu, phrase discontinue, mal reliée entre elles 	<ul style="list-style-type: none"> - De trop nombreuses reprises de mots, difficulté à reformuler une idée, à établir des liens logiques entre des propositions
<ul style="list-style-type: none"> - Compétence discursive : difficulté à produire le type écrit attendu par rapport à la consigne, difficulté à rédiger un écrit argumentatif, informatif, explicatif, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aider les étudiants à maîtriser les genres discursifs dans leur domaine disciplinaire, à maîtriser les structures linguistiques et rhétoriques récurrentes à l'intérieur de ces domaines disciplinaires

S'agissant maintenant particulièrement de différentes disciplines à l'ENS : en mathématiques, en sciences naturelles ou en physique chimie, nous allons tenter de présenter ici quelques pistes ou éléments grammaticaux récurrents qui pourront être travaillés en fonction des spécialités respectives.

Fiche Brevet : le monde microbien et l'environnement


Je retiens l'essentiel, souligne les mots importants

Les microorganismes, ou microbes, sont des êtres vivants microscopiques : il s'agit principalement de virus ou de bactéries. Il existe des microorganismes qui sont dangereux pour l'Homme, ils peuvent provoquer des maladies : ils sont pathogènes.

L'organisme est constamment confronté à la possibilité de pénétration de microorganismes issus de l'environnement. Certains microorganismes vivent dans notre organisme et nous protègent des microorganismes pathogènes. Nous possédons des barrières naturelles (la peau et les muqueuses) qui protègent l'organisme de la pénétration des microorganismes. Le franchissement des barrières naturelles entraînent une contamination. Une fois dans le corps les microorganismes trouvent des conditions favorables à leur développement soit dans les fluides pour les bactéries soit dans les cellules pour les virus, c'est l'infection.

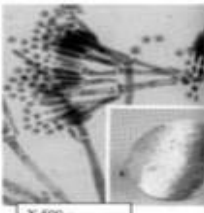
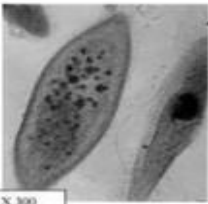
Je m'évalue avec un document à compléter :

Un yaourt contient des milliards de _____ qui sont l'origine de la transformation du lait en yaourt : elles transforment une partie du sucre du lait en acide lactique, ce qui fait cailler le lait.



Ces _____ (animaux unicellulaires) abondants dans l'eau stagnante sont des _____

Ce _____ (moisissure) est un _____ qui porte des spores disposées en pinces.


C'est un

Je retiens les mots clés, complète les définitions :

Microorganisme = _____

Contamination = _____

Infection = _____

Source : manuel de sciences naturelles classe 3^{ème} en Mauritanie, 2018, p.98

On voit bien à travers cette fiche que, les compétences demandées aux élèves, c'est de la compréhension écrite d'un document avec des schémas à l'appui. Ils sont amenés à lire, à comprendre, et à répertorier le vocabulaire spécialisé. Ils doivent par la suite expliquer et définir des notions et concept abordés dans ce document mais vues précédemment en classe. On voit également ici que les termes spécifiques en rapport avec la discipline des sciences naturelles sont très saillants et ne devraient par conséquent pas poser de problème aux élèves. Il ressort donc grosso-modo de cette fiche les éléments suivants :


Structures grammaticales récurrentes
<ul style="list-style-type: none"> - Le verbe être fortement présent pour introduire des définitions ; - Verbes au présent en général ; - Les présentatifs sont également fréquents (c'est, ce sont,) ; - Reformulation explicative avec les deux points ; - Les marqueurs de l'hypothèse et de la supposition comme : (soit... soit).
Lexique du domaine disciplinaire
<ul style="list-style-type: none"> - Bactérie, barrières naturelles, cellules, fluides, infection, microbes, microorganisme, microorganismes-pathogènes, etc.
Genres discursifs utilisés
<ul style="list-style-type: none"> - Discours descriptif, discours explicatif doivent être travaillé ici

S'agissant par exemple de la physique chimie, nous allons prendre appui sur l'exercice :

4. Dans un tube à essai, on a récupéré le liquide de macération de la vanille dans l'eau et le solvant S.

4.1. Sachant que l'eau et le solvant sont deux liquides non-miscibles, compléter le schéma ci-dessous avec les termes : (2 points)

- eau
- solvant S + vanilline



4.2. Justifier votre choix. (5 points)

.....

.....

Source : Exercice de physique chimie classe 3^{ème} en Mauritanie

Dans ce court exercice, on s'aperçoit bien, qu'en plus d'apprendre le contenu de leur cours, les élèves doivent montrer leurs savoir-faire et capacités à argumenter en apportant des explications précises sur le choix qu'ils auront fait. Comme dans les autres cas, c'est aux enseignants et aux formateurs de faire repérer aux élèves les caractéristiques du discours qui doit être utilisé ici. Il est vrai que ce travail sur la langue et le discours disciplinaire peut être intéressant lorsqu'il est réalisé en même par fait par le professeur de la discipline comme le précisent certains auteurs que nous avons cités plus haut (Lecointre et Nicolau, 1996, *supra* :163), ce qui n'est toutefois pas toujours le cas. En revanche pour Chiss (2001) :

Le travail sur le lexique et l'organisation syntaxique au sein des enseignements disciplinaires doit être réalisé par le professeur de la discipline [alors que] les grandes orientations qui traversent la langue et qui sont en rapport avec la structuration mentale de l'élève font partie des tâches du professeur de français (Chiss, 2001 cité dans Spaëth, 2008 :83).

À propos enfin des mathématiques, Gérard Vigner (2011) écrivait ceci :

La DNL mathématique occupe une place particulière par l'importance qu'y occupe le langage mathématique que les élèves devront apprendre à verbaliser, par la nécessité d'articuler et de formuler les étapes d'un raisonnement, de communiquer les résultats et d'argumenter à propos de la validité d'une solution (Vigner, cité dans Duverger, Beacco, Causa, Cavalli et al., 2011 :24).

Dans la dernière section du chapitre 10 qui suit nous-nous interrogeons sur la place de l'oral dans la formation des élèves-professeurs. C'est une question qui revient très souvent dans les propos des élèves-professeurs qui ressentent de « l'insécurité linguistique » en français et voudraient davantage de cours centrés sur la communication et sur les interactions à l'oral. Nous allons toutefois nous intéresser tout particulièrement aux stratégies que les enseignants pourraient mettre en place pour mieux accompagner les élèves-professeurs dans leur apprentissage du français dans les disciplines, quels aspects devraient-ils travailler, et en quoi consiste ce travail à l'oral dans l'enseignement et l'apprentissage des DNL.

10.2. Place de l'oral dans la formation à l'ENS : propositions de remédiation des compétences communicatives et discursives des élèves-professeurs pour l'exercice de leur futur métier

À l'oral, le principe serait de travailler avec les élèves-ingénieurs tout comme avec les élèves-professeurs sur les marqueurs linguistiques et rhétoriques récurrentes de leur domaine de spécialité. Ces derniers sont à ce titre extrêmement variés et importants mais également différents selon les disciplines (en histoire, en arts plastiques, en géographie, en mathématiques ou en sciences naturelles, etc.). La question consiste désormais à faire en sorte qu'ils s'approprient progressivement, à l'oral, ces éléments essentiels constitutifs de la particularité de ces discours. Ces structures sont indispensables à maîtriser, et nous avons vu précédemment qu'ils relèvent de catégories grammaticales diverses. Elles peuvent être des marqueurs spatio-temporels, des marqueurs de cause, de conséquence, d'opposition, de condition/ hypothèse, entre autres. La formation en français des élèves-professeurs à l'ENS, doit donc viser à aider les étudiants à maîtriser ces différentes structures et formes de communication, car comme le précise Chiss (2010) : « Apprendre en français par exemple, c'est accéder à une forme spécifique de culture cognitive-scolaire que la formation des enseignants de français, des autres langues et autres disciplines se doit de prendre en charge » (Causa, 2007 cité dans Chiss, 2010, *ibid* :95).

Nous avons vu dans les passages auparavant que, c'est ce qu'affirment aussi Chiss (2001) et Spaëth (2008) que le problème pour les étudiants, ce n'est pas le lexique spécialisé, la plupart d'entre-deux peuvent reconnaître les termes en lien avec leur domaine disciplinaire. D'ailleurs, c'est cette idée qui ressort de nombreuses réponses aux questions des élèves-professeurs. Ils estiment connaître ce lexique depuis l'université :

On a un problème de s'exprimer en français, en general on n'a pas difficulté de comprendre le vocabulaire scientifiques. Car nous on a déjà passé par l'université. nous avons vaincu ce probleme à 1^{ère} et 2^{ème} année de l'université.

(Extrait 25, élèves-professeurs, annexe 3, p.313)

Parmi les marqueurs linguistiques récurrentes, que nous avons identifiés plus haut, et qui constituent des obstacles pour les élèves-ingénieurs et élèves-professeurs, on peut retenir en résumé les éléments suivants :

Structures grammaticales récurrentes qui posent problème aux étudiants :
<ul style="list-style-type: none">- La reformulation,- La mise en relief,- L'argumentation,- L'énumération,- L'expression de la cause et de la conséquence- La comparaison- L'expression de la quantité

Ces formes grammaticales doivent être travaillées à l'oral comme à l'écrit. Pour travailler la comparaison à partir d'un texte en sciences naturelles, en physique chimie, que faut-il que les étudiants relèvent ? Pour travailler la reprise, que faut-il que les étudiants ou élèves-professeurs retiennent ? Ici l'objectif est de favoriser une réflexion à partir de documents authentiques et amener les étudiants à repérer et à souligner les indices qui permettent de reconnaître effectivement les caractéristiques de ces structures grammaticales. Ce travail à partir de supports authentiques permet, d'autre part, d'identifier plus facilement les genres discursifs dans lesquels on retrouve (ces structures grammaticales récurrentes). Par exemple, proposer aux étudiants des fragments de textes et leur demander d'identifier et d'associer ces fragments de textes au genre concerné. Puis un travail de repérage des structures grammaticales et discursives. Toutefois, le travail sur les spécificités des discours disciplinaires doit se centrer ici sur des activités autour de la communication et des interactions à l'oral. L'appropriation de ces connaissances pourrait ainsi être organisées sous différents formats et avoir lieu dans différentes circonstances, lors par exemple de :

Cours, séance de travaux pratiques en laboratoire ou sur le terrain, échanges verbaux permettant la réalisation d'une tâche ;

L'exposé par un élève/ des élèves : ces interventions préparées, en longue partie, et réalisées à l'aide de notes ou de Power point, constituent une activité d'exposition organisée qui relève du discours organisé de divulgation, lequel constitue une approche du discours scientifique lui-même. Il répond à des normes discursives connues (clarté, progressivité, objectivation, organisation...) et repose sur la consultation de sources

pertinentes et fiables, qui sont transposées. Ce genre de discours constitue une forme d'entraînement à la production de textes suivis ;

L'échange collectif : il vise à transmettre un savoir mais à négocier la signification sur ce dont il est question dans la leçon et à construire la connaissance sur la base d'argumentations. Les échanges ressemblent à des conversations ordinaires : les élèves sont volontaires pour parler ou choisissent qui doit parler ; les thèmes d'intervention sont négociés, l'enseignant facilite la conversation, apporte les informations ou les rectifications requises, résume, conclut. Ce format de communication permet aux apprenants de faire part de leurs idées et de passer ainsi des savoirs ordinaires aux savoirs scientifiques (Beacco, 2011 cité dans Duverger et al., 2011 :43).

Enfin, les travaux pratiques peuvent constituer une opportunité pour un enseignement contextualisé des discours disciplinaires. À cet effet, le cadre des travaux pratiques, des ateliers en laboratoire (TP et TD) sont favorables pour mener des remédiations. C'est dans ces circonstances particulières, ces lieux où les étudiants mettent en pratiques les apprentissages théoriques en réalisant différentes tâches que les enseignants ou formateurs en français peuvent aussi saisir pour travailler sur les caractéristiques linguistiques spécifiques des discours disciplinaires. L'ESP peut bien profiter de ces moment-là pour développer un enseignement très productif pour l'apprentissage du français à travers les nombreux ateliers organisés durant toute l'année¹⁸¹.

Nous allons nous pencher maintenant sur une autre remarque très importante que nous avons constatée lors de l'analyse des productions écrites des élèves-professeurs et élèves-ingénieurs. Il s'agit de constructions phrastiques qui présentent des difficultés syntaxiques de plusieurs natures. Ces constructions doivent être travaillées avec les étudiants pour les amener à réfléchir sur le fonctionnement de la langue et à mieux structurer leur pensée :

¹⁸¹ À l'ESP, dans le cadre de la formation des ingénieurs, les travaux dirigés et travaux pratiques occupent une place importante comme nous l'avons signalé *supra*, p. 213.

Constructions phrastiques problématiques

- Oui bien sûr donc l'essentiel c'est comprendre la matière...
- Oui mais, s'ils avaient été basé plus sur la discussion, les dialogues, ça serait plus bénéfique pour nous.
- Oui, bien sûr je souhaite vraiment approfondir mes connaissances en français pour écrire couramment des articles scientifiques.
- Oui, bien sûr je suis satisfait de mes cours de français. Ces cours servent à préparer à un concours (DELF B2) et pour une meilleure compréhension de mes cours disciplinaires.
- Plutôt oui, ces cours m'aident pour bien communiquer...
- Plutôt non, il manque beaucoup de concentration sur le domaine d'amélioration de français.
- Nous faisons 2 ans mais en réalité on fait 9 mois en formation plus 4 mois en stage pour pratiquer.
- Non pas du tout, mais en Mauritanie c'est obligatoire car les niveaux des étudiants en français est très faible en général.

Ces différents énoncés peuvent constituer des exemples concrets pour analyser et situer les difficultés que rencontrent les étudiants et tenter d'y remédier. Lorsqu'on examine ces énoncés, on constate la présence de locutions, d'adverbes ou parfois de groupes nominaux ou groupes adjectivaux qui ne sont pas toujours bien placés dans les structures phrastiques.

Il semble que les étudiants ne font pas très attention entre des constructions qui sont souvent tolérées à l'oral et inacceptables à l'écrit. En revanche, ces énoncés peuvent constituer un moyen pour travailler avec les étudiants sur une approche réflexive, une démarche de réflexivité grammaticale (Abou-Samra, Abou-Zaid, Bruley, Laurens et al, 2018 :3)¹⁸². Ils apprennent à réfléchir sur le fonctionnement de la langue à partir de leurs erreurs. L'approche réflexive comme nous l'avons évoqué plus haut a toute son importance dans la formation des élèves-professeurs en phase de professionnalisation. L'idée serait donc de leur faire prendre conscience de leurs difficultés à partir des productions écrites qu'ils ont réalisées en réponse à des questions précises. Ceci permet par la suite de mettre l'accent sur plusieurs aspects du

¹⁸² Selon ces auteurs : « Les apprenants sont amenés ici à formuler leur compréhension du fonctionnement de la langue en utilisant leurs propres mots (y compris dans une ou des langues autres que le français, éventuellement à des fins de comparaison et d'élucidation, ces échanges inter-langues créant ainsi des moments de médiation entre les apprenants »

fonctionnement de la langue : (grammaire, orthographe, l'organisation syntaxique, etc.) tout en travaillant sur la structuration des discours disciplinaires.

Avant de clore ce chapitre, nous avons jugé intéressant de rappeler un certain nombre de recherches particulièrement importantes dans la mesure où elles proposent des modalités didactiques de l'enseignement des langues en contexte bilingue ou plurilingue. Ces propositions pourraient constituer des pistes de travail pour l'enseignement des langues en Mauritanie. Le bilinguisme arabe-français en Mauritanie, comme nous l'avons montré tout au long de cette recherche, n'a pas encore permis de produire les résultats espérés, c'est-à-dire de permettre aux élèves mauritaniens de pratiquer les deux langues à la fin de l'enseignement du primaire.

La preuve en est que le niveau de compétences communicatives et langagières dans les deux langues des élèves, tout comme celle des enseignants et des formateurs se pose encore avec beaucoup d'acuité. Comment arriver à compenser ces difficultés ? Les étudiants en arrivant dans le supérieur sont contraints de suivre des cours de remédiation linguistique pour pouvoir suivre correctement les enseignements universitaires. Car dans bien des domaines (en médecine, en école d'ingénierie, comme c'est le cas à l'ESP, à l'ENS pour la formation des enseignants des matières scientifiques, en mathématiques, en informatique, etc.) les études sont en langue française. Dans une interview accordée à la presse officielle, *Horizon* du 27 juillet 2020 sur la situation de l'école mauritanienne vingt-ans après la réforme de 1999, M. Wane, professeur et enseignant-chercheur à l'Université de Nouakchott déclarait ceci :

La réforme de 1999 même si elle ne le dit pas de manière explicite vise le bilinguisme. Cependant le choix adopté pour mettre en œuvre ce bilinguisme ne me semble pas judicieux. Il a conforté un cloisonnement linguistique dont la conséquence est l'insécurité linguistique constatée chez les enseignants tout comme les apprenants ¹⁸³.

Pour faire face à cette situation, certaines recherches sur l'enseignement des langues en contexte plurilingue, des pays d'Afrique subsahariens, ceux de la zone arabophone notamment, insistent sur l'importance d'identifier l'impact des représentations dans l'apprentissage des

¹⁸³Source :<https://initiativesnews.com/wane-mohamedoune-dit-doudou-professeur-de-linguistique-lecole-mauritanienne-doit-etre-pensee-par-les-mauritaniens-et-pour-les-mauritaniens-hizons/> Shared by Sumo (<http://sumo.com/>)

langues. En effet, ces auteurs ont montré que l'arabe et le français ont des statuts différents dans ces contextes, souvent contrastés, B. Maurer (2003, 2007), R. Chaudenson (1991), M. Miled (2005, 2009), M. Cavalli (2005) et ont préconisé la nécessité d'étudier les représentations que les différents acteurs portent sur ces langues et leur enseignement. Pour la Mauritanie, Miled (2005) suggérait que « la didactique intégrée » pouvait présenter certains avantages dans la mesure où les enseignants sont parfois « bilingues » voire « trilingues » tout en reconnaissant le nombre relativement faible d'enseignants pouvant prendre en charge ce type d'enseignement. C'est ce que nous avons aussi montré qu'après la réforme de 1999, le système éducatif mauritanien présentait et continue encore à avoir des besoins d'enseignants aptes à dispenser des cours dans les deux langues. Ainsi dans son article de 2005, Miled précisait que :

L'intégration des apprentissages permet d'apporter d'abord des éléments de réponse à la question du passage d'une langue à une autre dans un système éducatif qui utilise pour l'enseignement des disciplines scientifiques, successivement l'arabe, à l'école de base, puis le français au lycée et à l'université. Il convient ici de construire des liens entre les éléments linguistiques utilisés dans les deux langues et servant à exprimer des disciplines différentes (Miled, 2005: 43).

L'approche d'une didactique intégrée en Mauritanie comme dans le reste du monde arabe où les deux langues coexistent implique donc pour M. Miled "un processus multidimensionnel". Nous avons essayé de retenir de son travail les points suivants, en reformulant la plupart des passages cités ci-après (Miled, 2005, *ibid* : 43-45) :

- Sensibiliser les enseignants, les former ;
- Aménager les curriculums et mettre en place un accompagnement institutionnel ;
- Harmoniser les curriculums dans les deux langues (l'arabe et le français), étape importante pour concrétiser cette intégration didactique. Cette volonté de rapprochements didactiques s'opère dans la plupart des pays au moment où de réformes pédagogiques touchent l'ensemble des systèmes éducatifs des pays concernés ;
- Analyser, à partir d'outils appropriés, la situation sociolinguistique des deux langues et leurs statuts scolaires (ce travail fait prendre conscience en particulier des fonctions assignées à chacune des langues ainsi que de leurs implications didactiques) ;
- Mener une réflexion sur le fonctionnement des deux systèmes linguistiques pour aboutir à une conception d'un cadre d'erreurs et surtout à un travail de type métalinguistique,

éventuellement, mettre en évidence le métalangage en usage dans les deux langues (dans ce cas, comme d'ailleurs dans les autres programmes similaires, le travail métalinguistique est le lieu de prédilection de l'intégration des deux langues ; une perception métalinguistique comparée des deux langues permet aussi une distanciation par rapport à sa langue maternelle et par là même une réduction de l'égoïsme qui, aux plans mental et social, constitue le germe d'un rejet de l'autre) ;

- Lire et comprendre les programmes et les manuels scolaires en prenant appui sur des présupposés pédagogiques et didactiques à expliciter (les enseignants sont amenés d'une part à dégager les constituants du curriculum propre à la langue qu'ils enseignent) les finalités, les compétences, les savoir-faire, les savoir être et éventuellement les contenus grammaticaux et culturels, les modalités d'évaluation... - et, d'autre part, à prendre conscience des principes didactiques qui fondent chaque activité de classe- la démarche implicite ou explicite en grammaire, la progression en lecture, les types de supports en expression écrite, par exemple) ;
- Comparer et confronter les deux programmes d'enseignement en identifiant les facteurs de différenciation et les proximités (cette compétence mobilise forcément la connaissance de certains principes linguistiques et didactiques à la base de la confection de ces programmes). Il s'agit ici de comparer les deux programmes d'enseignement en essayant de voir les similarités, si elles existent, les différences (cette démarche permettra de comprendre comment les programmes ont été élaborés.)
- Comparer et confronter les pratiques d'enseignement dans chaque langue pour une même activité d'apprentissage (l'expression écrite, par exemple) et analyser les démarches et les supports utilisés ;
- Traiter un même contenu de formation à travers le filtre des deux langues et selon les spécificités de chacune d'entre elles (ce travail d'atelier aboutirait, par exemple à la conception de fiches pédagogiques ciblant une même activité et orientée vers deux langues différentes) ;

- Analyser les représentations que les élèves peuvent avoir de la langue qu'ils apprennent et identifier leurs effets sur l'apprentissage (cette dimension psycholinguistique est particulièrement significative dans le contexte du français langue seconde).

- Intégrer les deux didactiques présuppose aussi le rapprochement des démarches d'enseignement / apprentissage et notamment la référence à des modèles théoriques, autant que faire se peut, apparentés : renforcer, par exemple, l'approche communicative là où elle est encore embryonnaire, diversifier les supports didactiques et les rendre plus attrayants, prendre en compte les besoins institutionnels, scolaires et affectifs en arabe ou en français et favoriser l'usage des technologies de l'éducation dans les activités langagières. Un rapprochement plus avancé dans cette harmonisation s'étendrait à l'élaboration d'une progression d'apprentissage prenant en compte d'abord les faits grammaticaux langagiers ou discursifs identiques pour ceux qui sont spécifiques à chaque langue (Miled, 2005:43-45).

Conclusion du chapitre 10

Au terme de ce dernier chapitre de notre travail plusieurs enseignements peuvent être tirés : le premier porte sur le fait que les compétences discursives des élèves-professeurs et élèves-ingénieurs montrent des difficultés de niveau de compétences à l'écrit avérées. On voit bien à travers leurs productions ici que même les outils qui assurent la cohérence et la cohésion ne sont pas assez bien maîtrisés. Les savoir-faire textuels et discursifs des étudiants doivent par conséquent être consolidés pour leur permettre de mener à bien leur futur métier d'enseignants des disciplines scientifiques dans le secondaire mauritanien. Les remédiations des difficultés des étudiants doivent certes porter sur le renforcement de leurs compétences à l'écrit et dans les genres discursifs (discours argumentatif, discours explicatif, discours descriptif, etc.) auxquels ils sont le plus souvent confrontés dans leur domaine de formation, mais la place de l'oral dans les activités didactiques et pédagogiques est essentielle et doit être davantage prise en compte. Nous avons d'ailleurs vu qu'au niveau de l'oral, les enseignants peuvent mettre en place plusieurs stratégies (exposés, échanges collectifs, travaux dirigés et pratiques) qui permettent aux étudiants de travailler les structures grammaticales et rhétoriques récurrentes de leur discipline.

Le programme national en Mauritanie, ne formule pas non plus de façon très claire l'importance de travailler sur ces aspects linguistiques et discursifs dans l'enseignement des disciplines. Les enseignants travaillent certes sur l'étude des textes mais le temps et le volume horaire alloués aux apprentissages linguistiques ne permettent pas toujours aux enseignants de travailler suffisamment et plus finement ces catégories grammaticales dans les discours disciplinaires.

Au sujet enfin des rapprochements dans l'enseignement de l'arabe et du français en Mauritanie, nous espérons une meilleure coordination à l'Université des enseignants du département d'études arabes, du département de français et du CREL. La linguistique comparative pourrait jouer un rôle non négligeable dans la didactique des langues vivantes. On compare toujours afin de faciliter les apprentissages et d'améliorer les méthodologies d'enseignement.

CONCLUSION GÉNÉRALE :
Dans les frontières de la Mauritanie

Conclusion Générale

L'objectif de cette recherche était d'examiner le contexte d'enseignement et de formation en langue française à l'École Normale Supérieure et à l'École Supérieure Polytechnique en Mauritanie. Ces deux contextes offrent une formation en langue française pour renforcer les compétences langagières et communicatives des futurs enseignants des disciplines scientifiques dans les établissements d'enseignement secondaires (collège) mauritaniens, et de l'autre de futurs cadres (élèves-ingénieurs) en formation dans différentes spécialités scientifiques et techniques qui devront exercer dans divers secteurs socioprofessionnels et économiques du pays. Les formations dispensées sont sanctionnées par l'obtention de titre professionnel : le Certificat d'Aptitude au métier de Professeur du Premier Cycle (CAPPC) pour les élèves-professeurs et le diplôme de technicien supérieur ou d'ingénieur dans différents domaines pour les étudiants de l'ESP. L'étude a concerné quarante-quatre élèves-ingénieurs, quarante-deux élèves-professeurs et six enseignants-formateurs. Les élèves-professeurs ont certainement déjà entamé leurs carrières professionnelles car leur formation se terminait en début 2020, alors que pour les élèves-ingénieurs, c'est en 2021 que la première promotion de techniciens supérieurs sortie de l'ESP devra entamer sa carrière professionnelle et certains poursuivront en cycle d'ingénieurs.

Ce travail ainsi permis de confirmer la problématique que nous avons posée au début de cette recherche, sur l'état inquiétant et préoccupant, en termes de compétences, des futurs enseignants des matières scientifiques dans les établissements d'enseignement secondaire mauritaniens, enquêtés en 2019 à l'ENS. Ces inquiétudes sont liées à leur niveau de compétences langagières (à l'écrit notamment), à leur profil de recrutement à l'entrée en formation (diplôme de licence requis) ; ce qui de notre point de vue paraît insuffisant. mais C'est également attesté par des études antérieures sur la situation des enseignants et de leurs conditions de recrutement dans la fonction publique enseignante en Mauritanie (cf. MEN-Agence Espagnole de coopération internationale, 2012 : 4 ; MEN-AFD, 2012). Le diplôme de niveau master nous a semblé plus pertinent pour leur permettre de pouvoir mieux transmettre les connaissances disciplinaires une fois dans l'exercice de leurs fonctions effectives. Les conditions de formation et d'enseignement dans le supérieur mauritanien (cours généralement

trop théoriques, absence de suivis réguliers et de travaux pratiques ou de travaux dirigés dans bien des départements à l'Université, etc.) sont autant de signes qui devraient conduire à relever le niveau de recrutement des futurs enseignants. Cette question du niveau de recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire doit être étudiée de très près sur plusieurs plans, en reconsidérant, entre autres, les critères de sélection et de candidatures des futurs élèves-professeurs. L'instauration d'un mémoire professionnel pourrait être dans cette perspective le garant d'une formation en prise avec les connaissances théoriques et des aspects pratiques. L'écriture de ce mémoire professionnel pourrait à cet effet être un exercice particulièrement intéressant pouvant aider les élèves-professeurs à parfaire leurs difficultés dans la production de l'écrit.

L'analyse des productions écrites des élèves-ingénieurs, tout comme celle des élèves-professeurs, le recueil de leurs opinions respectives sur diverses questions, de leurs objectifs d'apprentissage langagier, a permis de rendre compte de l'évolution de leurs représentations et d'objectifs d'apprentissage très différents, liés notamment à l'influence et aux exigences de leurs institutions respectives. L'analyse de ces productions écrites a en revanche révélé combien la situation et le niveau de compétence langagière des élèves-ingénieurs tout comme celle des élèves-professeurs est préoccupante. Cette situation est à mettre au compte de leur cursus antérieur dans l'enseignement secondaire où les élèves n'ont pas eu les compétences suffisantes en langue française, langue d'enseignement. Ces difficultés de niveau de compétences à l'écrit vont, par la suite, avoir des répercussions dans la poursuite de leurs études universitaires et dans l'exercice de leur métier pour les élèves-professeurs. On voit aussi par ici que les réformes éducatives, malgré l'importance du nombre de réformes (cinq environ) depuis le début des années 1970 ; et malgré les politiques linguistiques ambitieuses élaborées, n'impliquent finalement que peu de changements dans le système d'enseignement en vigueur.

Dès lors se pose la question de l'efficacité du système éducatif mauritanien actuel avec les fonctions distinctes attribuées à l'arabe et au français. Cela amène à poser la suivante : qu'est-ce qui empêche l'utilisation d'une seule langue pour tout le système éducatif, avec la possibilité de choisir d'autres langues comme modules optionnels ? Car en limitant le français aux seules matières scientifiques et l'arabe aux matières littéraires, le problème du niveau de compétence langagière des élèves reste non résolu. Il y a lieu, en tout cas, de réfléchir à la

question de la langue d'enseignement et de scolarisation, qui pour l'instant est loin d'apporter des satisfactions au système éducatif mauritanien. Le partage des rôles entre l'arabe et le français dans le système scolaire en Mauritanie, selon Taine-Cheikh, s'explique par le fait que l'État « [...] a complètement échoué à faire évoluer l'arabe classique, et à en faire une langue moderne de culture et d'enseignement » (Taine-Cheikh, 2004: 19).

Dans cette perspective, la question de la reconversion des enseignants qui avaient comme formation de base la langue arabe et ceux qui avaient comme formation de base et langue de travail le français (professeurs d'histoire, de géographie, de philosophie et autres matières littéraires s'est posée, après la réforme de 1999. Cette situation avait engendré des problèmes de chômage technique car certains enseignants ne pouvant plus enseigner leurs matières en langue arabe (les professeurs de philosophie d'histoire et de géographie, etc.) se sont retrouvés sans affectation et contraints à assumer des tâches administratives au sein du ministère de l'éducation nationale (cf. MEN-AFD, 2012). Les enseignants des disciplines scientifiques « arabisants » ont été de même contraints d'enseigner en langue française, langue qu'ils ne maîtrisent pas non plus, d'où « l'insécurité linguistique » constatée chez ces derniers, les obligeant à utiliser le hassanya, dialecte arabe local pendant leurs cours (Boudart, 2013 :10)¹⁸⁴. Et cette situation d'insécurité linguistique des enseignants se pose encore de nos jours avec beaucoup d'acuité.

L'analyse des entretiens a mis en évidence le rôle essentiel des langues mauritaniennes pour les étudiants dans les apprentissages disciplinaires. Beaucoup d'élèves-professeurs considèrent que ces langues pourraient jouer une fonction importante dans la médiation de la connaissance. Mais l'inquiétude des enseignants et des formateurs se trouvent dans l'utilisation systématique de ces langues en classe car, selon eux, la priorité serait de travailler à améliorer le niveau en français des élèves-professeurs qui est déjà suffisamment préoccupant. Il serait important dans tous les cas de favoriser un rapprochement dans l'enseignement de l'arabe et du français, surtout au sein de la scolarité obligatoire du système éducatif. Au niveau de l'enseignement supérieur, comme c'est le cas pour l'ENS et l'ESP ici, il s'agira dans un premier

¹⁸⁴ Boudart, I., 2013, *Dynamique de l'(in)sécurité linguistique de jeunes mauritaniens, pratiques et représentations*, thèse de 3^{ème} cycle, Université de Rouen, p.10. Consultable sur : *Dynamique de l'(in)sécurité linguistique de jeunes mauritaniens, pratiques et représentation* (archives-ouvertes.fr).

lieu de faire apparaître, dans le programme de formation des élèves-professeurs à l'ENS, les caractéristiques de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères, langues secondes (l'arabe et le français) dans les matières scientifiques et de faire découvrir aux élèves-professeurs les spécificités des discours disciplinaires en sciences naturelles, en mathématiques ou en physique chimie. En second lieu ; il s'agira de décroiser les enseignements disciplinaires et les enseignements linguistiques, faire par exemple intervenir, autant que faire se peut, les professeurs de français dans le cours de spécialité ou faire en sorte que le professeur de la discipline puisse travailler sur la langue en même que son cours de spécialité.

Pour aborder la situation didactique et pédagogique de l'enseignement du français et de l'arabe en Mauritanie, il nous fallait interroger et présenter les conditions historiques et politiques de coexistence de ces deux langues. Nous avons essayé de montrer que le contexte mauritanien est tout à fait singulier par rapport à d'autres pays d'Afrique Subsaharienne où le français est de facto la langue officielle et la langue d'enseignement depuis les années des Indépendances, en 1960, avec parfois peu d'interventions et de modifications dans le statut didactique et pédagogique de cette langue dans le système d'enseignement (cas du Sénégal voisin, par exemple). Alors qu'en Mauritanie, la coexistence de l'arabe et du français cristallise de nombreux clivages aboutissant dans la plupart des cas à des réformes éducatives et linguistiques qui n'ont encore pas produit les changements qualitatifs attendus dans le système éducatif.

La particularité de la Mauritanie concernant la question linguistique peut être interprétée à deux niveaux. D'une part, le discours officiel et politique, et d'autre part l'usage réel des langues dans la société. En effet dans le discours des politiques et notamment de l'État, le français doit passer en seconde position derrière l'arabe pour des raisons idéologiques. Le fait de vouloir montrer que la Mauritanie fait partie de l'Union des pays du Maghreb arabe n'invalide pourtant pas le fait que les représentations très fortes des Mauritaniens vis à vis de la langue française, dans la mesure où c'est la langue « privilégiée » de bon nombre d'entre eux. Beaucoup souhaitent scolariser leurs enfants en langue française, compte tenu de son statut sur l'échiquier international, et pour leur permettre de poursuivre leurs études en France ou dans d'autres pays de l'espace francophone. L'augmentation des demandes de formation en langue française à partir de 2013, et ceci depuis de nombreuses années d'ailleurs, dans les Alliances

franco-mauritaniennes, d'étudiants des filières arabes, cherchant à améliorer leur niveau en français est l'un des signes de la vitalité de cette langue. Les étudiants des filières françaises s'inscrivent généralement dans des cours à l'Alliance française pour obtenir leurs certifications (DELF, DALF, DELF) lorsqu'ils envisagent de partir en France pour y continuer leurs études. Ces certifications étant désormais requises pour la recevabilité de la demande de visa d'études pour la France. On observe, par contre, depuis la réforme de 1999, une hétérogénéité plus importante d'apprenants qui suivent les cours en français, du fait que le système actuel ne permet pas aux élèves d'acquérir le niveau suffisant en langue française pour affronter les études supérieures. Les cours de renforcement en langue française à l'ENS et à l'ESP constituent aussi un autre signe visible de l'importance de cette langue dans le cursus d'études des étudiants mauritaniens.

Quelles différences ou ressemblances entre l'enseignement à l'ESP et à l'ENS ? Remarques et suggestions

Du point de vue des pratiques d'enseignement et des objectifs pédagogiques, les deux établissements (l'ENS et l'ESP) sont différents. L'enseignement du français à l'ESP semble plus efficace et plus efficient. Il s'appuie sur une équipe pluridisciplinaire spécialisée dans divers domaines en sciences du langage (sociolinguiste, linguistique, enseignant en FLE). La formation linguistique des élèves-ingénieurs est sanctionnée par la délivrance du diplôme de DELF B1/B2, en plus de leur formation disciplinaire et de spécialité. Les élèves-ingénieurs ont la possibilité d'effectuer des séjours linguistiques à l'étranger avec des établissements partenaires pour améliorer et consolider leur niveau en langue française, mais aussi en anglais. Pour avoir le même niveau d'équivalence que les examens du DELF passés en France, les tests utilisés à l'ESP en Mauritanie sont ceux de France Éducation Internationale. Il faudrait en revanche une meilleure contextualisation des cours de français et dans d'autres langues à l'ESP. Pour ce faire, une collaboration et une concertation entre les enseignants des cours en français, en anglais et des enseignants de cours disciplinaires est vivement recommandée. Le projet de mis en place d'un centre de langue au sein de l'ESP pourrait contribuer à faciliter ce travail en équipe. L'année préparatoire au concours d'entrée à l'école d'ingénieur peut constituer une

étape importante pour le renforcement du niveau linguistique des étudiants notamment pendant les ateliers de travaux pratiques qui ont lieu au niveau des six départements de l'établissement.

La formation à l'ENS semble, quant à elle, peu efficace car la formation porte sur le français général alors que les objectifs attendus devraient être une formation en FOS. À l'ENS, la répartition des étudiants dans différents groupes en début de formation est intéressante, par contre l'efficacité de la formation linguistique reste à parfaire sur plusieurs plans : d'abord au niveau du département des langues où l'équipe enseignante n'est composée que de formateurs vacataires, retraités et du responsable du département qui semble s'occuper plus de tâches administratives (organisation des plannings des formateurs, emploi du temps des contrôles continus, disponibilité des salles, etc.) que de tâches liées à l'ingénierie pédagogique.

La formation continue et l'accompagnement pédagogique des formateurs en français devront être renforcés car nous avons constaté que les attentes institutionnelles, le suivi des enseignants sont aussi plus importants du côté de l'ESP que de l'ENS. En 2019, lors de notre enquête de terrain, des tests et examens du niveau DALF étaient proposés aux enseignants permanents des différents départements. Cependant, au niveau de la gestion des groupes, les deux établissements devront améliorer le positionnement et l'orientation des étudiants dès leur entrée en formation. Le suivi pédagogique et la progression des étudiants, le suivi administratif aussi pour pouvoir mieux orienter les étudiants vers des parcours complémentaires en langue. En effet, l'orientation des étudiants vers des niveaux plus avancés pendant la formation serait une pratique importante à instaurer. Par exemple orienter les élèves-professeurs de niveau A2 qui ont progressé et atteint un niveau satisfaisant en français ou en anglais vers le niveau B1, à l'issue des tests formatifs ou des tests à mi-parcours, et des élèves-professeurs de niveau B1 vers un parcours complémentaire de niveau B2 du CECRL pourrait avoir une influence positive dans le degré de motivation et d'apprentissages des uns et des autres.

La question de la langue d'enseignement, la principale source de difficultés des élèves mauritaniens

Comme nous l'avons vu précédemment, le sujet de la langue de scolarisation constitue l'une des principales préoccupations de ce travail. En effet, au terme de cette recherche, on voit bien que le nœud du problème des élèves mauritaniens se situe, dans une certaine mesure, dans l'absence de prise en compte des langues maternelles à l'école. Mais c'est particulièrement de l'insuffisance de maîtrise de la langue d'enseignement des apprentissages fondamentaux en français que proviennent les difficultés des élèves mauritaniens. Nous faisons ici allusion à des travaux qui ont été développés depuis de nombreuses années à propos de « la langue de référence » (Moirand, 1982 ; Dabène, 1994 cité dans Castellotti, 2014 p.23). Ces travaux sont, à notre avis, très importants à rappeler ici car ils ont démontré la place essentielle qu'occupe cette langue de référence dans la construction des apprentissages fondamentaux (lire, écrire).

Les multiples changements de langue d'enseignement en Mauritanie ont créé un déséquilibre, voire « une rupture linguistique » importante, dans la maîtrise des compétences à l'écrit tout comme à l'oral des élèves-professeurs et élèves-ingénieurs ; la maîtrise par exemple de certaines notions ou concepts, que ce soit la capacité à décrire, à argumenter, à expliquer une situation ou à formuler correctement une pensée. Nous avons d'ailleurs vu que la maîtrise de ces savoir-faire à l'écrit, en français langue d'enseignement constitue une source de difficulté importante et pose problème aux enfants scolarisés dans bon nombre de pays francophones où le français est langue seconde, langue étrangère et langue d'enseignement. En France aussi, certaines de ces difficultés ont été constatées, même si le français y est la langue de scolarisation et langue maternelle de certains élèves. Cette situation exige désormais un renforcement et une sensibilisation des enseignants mauritaniens pendant leur formation initiale et continue sur la spécificité de la didactique du et en français dans l'enseignement des matières scientifiques.

Il paraît par conséquent utile de rappeler encore ici que le travail des enseignants et des formateurs sur la langue avec les élèves-ingénieurs et élèves-professeurs, doit consister à travailler plus finement les spécificités des discours de spécialité du fait que :

[...] les savoir-faire textuels ou discursifs peuvent, selon le niveau des étudiants, être associées à des structures de communication générales et à des situations professionnelles

complexes données : développer la lecture et l'écriture d'un texte scientifique implique la maîtrise de tâches comme l'explication d'une situation, l'énoncé d'un problème, la présentation d'une expérimentation, l'analyse et l'interprétation d'un fait, d'un phénomène ou de données diverses... Des notions transversales au domaine scientifique visé peuvent constituer des contenus d'apprentissage à consolider : la comparaison, le repérage, le classement, la relation de cause à effet, les rapports d'égalité et de supériorité... (Miled, 2012 :53-54).

Ainsi, c'est le travail sur les représentations et les pratiques des enseignants dans l'enseignement des langues étrangères, langues secondes, qu'il conviendra d'améliorer et de renforcer. Il faudra surtout « privilégier une démarche inductive explicite du travail sur la langue, où l'apprenant est partie prenante de la réflexion sur le fonctionnement de la langue au niveau lexical et morphosyntaxique, à partir des échantillons de langue extraits des documents sources auxquels il est confronté » (Laurens, 2010 :2). Cette démarche est très importante dans le cadre de la professionnalisation des élèves-professeurs au niveau de l'ENS. Elle pourrait l'être davantage lorsqu'elle est développée dans la formation des professeurs de français langue seconde et langue étrangère à l'ENS ou dans la formation académique des étudiants, à l'Université dans le département de français.

On voit donc par-là combien la place de l'écrit est primordiale dans les apprentissages disciplinaires, que c'est par ce travail sur l'écrit que les futurs enseignants devront aider leurs élèves à acquérir les connaissances en mathématiques, en physique chimie ou en sciences naturelles. L'écrit est ainsi au centre des apprentissages et sert comme le rappelle Gérard Vigner à « conceptualiser » les savoirs, c'est par le langage écrit finalement que l'on transmet et fixe les connaissances. Toujours suivant Gérard Vigner (2011), il nous semble important, dans ces derniers passages de notre travail, d'insister sur le caractère prégnant de l'écriture scientifique :

L'écrit dans la littérature scientifique à vocation pédagogique est particulièrement redondant, on répète, on reprend à des degrés divers de concision ou d'amplification. Les élèves doivent se familiariser avec ce mode de présentation de l'information, en lecture comme en production, quand ils auront à mettre au net les éléments d'une leçon (Vigner, 2011 :19).

Renforcer la didactique de l'oral dans la formation des élèves-professeurs

Par ailleurs, l'analyse des réponses des questionnaires des élèves-ingénieurs et élèves-professeurs a fait apparaître leur besoin d'accroître leurs compétences communicatives à l'oral. Beaucoup d'entre eux ont exprimé les difficultés qu'ils rencontrent dans les interactions à l'oral

en classe (exprimer un point sur un sujet complexe, faire une présentation à l'oral devant le groupe-classe ou entre pairs, etc.). Pour aider les étudiants à s'appropriier des discours spécialisés, on peut recourir, en absence de manuel dans la discipline visée, à des corpus disponibles dans ce domaine dans les revues spécialisées et sur les sites internet orientés dans ce sens. Nous avons vu aussi, dans le chapitre 10, diverses stratégies que les enseignants peuvent utiliser pour développer et favoriser des activités autour de l'oral (exposé individuel ou en groupe en classe, l'échange collectif pour discuter de la signification de notions ou de concepts, etc.). Ce sont ces activités qui permettent l'appropriation orale des contenus disciplinaires. Travailler aussi la compréhension de l'écrit et la lecture de textes scientifiques en classe à partir de supports authentiques en lien avec la matière de l'élève-professeur pourrait contribuer à améliorer les compétences à l'oral.

L'absence de questionnement sur la didactique de l'oral dans la formation initiale des professeurs de français a été pointée par certaines recherches sur la Mauritanie (cf. typologie des thèses, annexe 12, p.350). La place relativement faible des activités pédagogiques et didactiques autour des compétences communicatives s'expliquerait aussi, en partie, par un ancrage fort et une tradition d'enseignement du français et des langues vivantes centrés sur l'écrit. Dans sa thèse soutenue en 2005 Ould Eleyou écrivait :

En effet, on réserve peu de place dans le curriculum de formation à des techniques d'enseignement destinées à développer la communication orale. Ceci suppose qu'on a accordé, dans le curriculum de formation, une priorité à l'expression écrite ou à l'orthographe et la grammaire qui constituent des préalables afin que l'élève apprenne la langue et qu'il fasse des 'productions correctes' dans cette langue (2005 : 184)

Améliorer la qualité de l'enseignement supérieur mauritanien

À propos de la situation actuelle de l'enseignement supérieur mauritanien, on peut considérer que celle-ci s'est beaucoup améliorée par rapport à ce qu'elle était dans les années 1990. Si la Mauritanie a une tradition universitaire récente, comme nous l'avons précisé dans la première partie de notre travail, les réformes apportées entre 2009 avec l'application de la réforme LMD, puis en 2014 la création du MESRS, et l'extension d'établissements et d'instituts d'enseignement supérieur à l'intérieur du pays sont des progrès importants. L'Université de Nouakchott Al-Aasriya, comme nous l'avons montré au début de ce travail, s'est engagée sur

la voie de son adaptation à la demande sociale et à répondre aux besoins sociaux économiques du pays. Cela n'empêche que les faiblesses du système universitaire mauritanien se situent encore sur plusieurs plans et doivent être dépassées pour :

- Proposer des offres de formation suffisamment attractives et à visée professionnelle ;
- Améliorer le niveau de suivi et d'encadrement des étudiants à travers des actions de tutorat ;
- Diversifier davantage l'offre de l'enseignement supérieur dans plusieurs régions du pays ;
- Renforcer l'enseignement des langues dans les filières professionnelles ;
- Envisager la mise en place d'un master professionnel en didactique du FLS/FLE, si possible à distance, sur le site de l'Agence universitaire de la francophone de l'Université de Nouakchott. Ce master pourrait, ne ce serait que provisoirement, répondre aux besoins en FLE et participer à la formation des formateurs¹⁸⁵ ;
- Augmenter les masters professionnels dans plusieurs filières à l'université pour permettre aux étudiants d'arriver dans les écoles normales avec des connaissances solides dans leurs domaines disciplinaires ;
- Diversifier le corps enseignant car on observe encore une sous-représentativité des femmes dans le personnel enseignant ;
- Améliorer la mixité dans les formations professionnelles car nous avons vu que dans bien des domaines, aussi bien à l'ESP qu'à l'ENS, une prédominance des hommes dans plusieurs filières et secteurs d'activité. La féminisation du personnel enseignant pourrait représenter, par exemple, une source d'attractivité pour divers métiers, etc.

¹⁸⁵ Une initiative de ce type existe déjà par le biais de l'AUF, Bureau de l'Afrique de l'Ouest (BAO) qui a créé en 2015 un master régional de didactique du français à l'Université Felix Houphouët Boigny d'Abidjan.

INDEX

Index des auteurs

A

Abou-zaid, Myriam, 259

Afram,68,74,100,114,175,176,177,181,182,214,314,323,347

B

Baggioni Daniel, 38

Blanchet Philippe, 59,119,121

Blondeau Hélène, 34

Bonte Pierre, 51

Boudart Isabelle, 268

Bruley Cécile, 259

C

Calvet Louis-Jean, 38,350

Chardenet Patrick, 59,121

Candalot Aurélie, 61

Caratini Sophie, 33

Causa, Mariella, 190,213,220,245,246,255,256

Cavalla Cristelle, 180

Cavalli, Marisa, 190, 213,220,245,246,255,261

Ciavolella R, 25

Cissé M, 11

Chesnais Jean-Claude, 51

Chiss Jean-Louis, 107,108,111,213,255,256

Choplin Armelle, 51

Castellotti Véronique, 26,272

Chaudenson Robert, 44,45,48,49,83,261

Cuq Jean-Pierre, 16,117,180

Chnane-Davin F, 117

D

Dabène Louise, 16,27,272

Daure-Serfaty Catherine,19, 30, 37

Demarty-Warzée Jacqueline,245,246

Dia Alassane,65

Diop Bilal,242

Dumont Pierre,15

Dominique Millet,199

F

Fall Brahim, 39

Frésia Marion, 25

G

Gajo Laurent, 114,115,215

H

Himpan B,30,31

K

Kadi-Ksouri Latifa, 84,87,88

Kaufmann Jean -Claude, 18,122,279

Kloss, H, 45

L

Laurens Véronique, 259,273

Laroussi Foued,11,16,35

Lecointre Simone, 116,165,179,255

Leclerc Jean, 32

Le-ferre L, 187,221

M

Mabrou Abdelouahad, 87

Mangiante Jean-Marc, 117,178,179,180

Marchesin Philippe,52

Marielle Rispail, 27

Martinez Pierre, 15,16,217

Maurer Bruno, 15,59,118,119,261

Miled Mohamed, 14,15,29,71,87,98,112,113,261,273

Mint Mohamed Vall Nebghouha, 154

Moirand Sophie,272

Moore Danièle, 26

N

Nazam Halaoui,12,14,35,37,47

Nicolau Jean-Paul,116,165,179,255

O

OIF,11,29,41,62,65,69

Ould Ahmedou EL-G, 91

Ould Cheikh Mohamed Vall,52,353

Ould Saleck EL- A, 33

Ould Zein Bah, 52,53,58,60

P

Parpette Chantal, 115,174,215

Perrenoud Philippe, 199,200

Puren Christian, 117,119, 120

Q

Queffelec Ambroise,34,60

R

Rakotomalala Dorothée, 45

S

Samra Myriam Abou, 259

Séguier Bernard,199

Spaëth Valérie, 12,113,189,213,240,241,242

T

Taine-Cheikh Catherine, 11,12,25,28,32,34,36,37,38,39,41,42,47,53,55,56,60,83,103,163,268

Toullelan Camille,180

V

Verdelhan–Bourgade, Michèle, 58, 59, 187, 220

Vigner Gérard, 187, 220, 255, 273, 274

W

Wane M, 46, 64, 65, 83, 260

Wedoud Kamil Hamoud-Abdel, 154

X

Xavier R, 98

Y

Yara Amadou Omar, 31

Index des notions

Acquisition.....

Acquisition scolaire : 36,72,73,76

Apprentissage linguistique : 22,257

Approche pédagogique : 107,128,197

Approche socio didactique : 20,22

Arabophone : 7,8,11,33,49,56,57,61,65,66,107,158,162,163,166,253

Bilingue.....

Bilinguisme : 11, 33, 37, 47,49, 50, 57,111,148,159,193,253

Compétence.....

Compétence linguistique : 15,76,77,83,93,100,107,120,141,148,149,179,180,185,186,193

Compétence langagière :

15,22,125,156,158,173,179,180,181,195,197,212,213,215,222,226,228

Contexte.....

Contextualisation : 168,263

Corpus (de la recherche) : 15,23,111,115,118,125

Corpus des langues : 41,42

Choix didactique : 112,178,215

Didactique.....

Didactique des langues : 8,37,40,76,77,79,80,101,102,106,107,110,112,114,155,156

Didactique intégrée : 254

Discours disciplinaire : 184,234,238,239,248,250,253

Enseignement.....

Enseignement bilingue :7,55,57,73,76,110,111,157

Évaluation.....

Évaluation certificative,99

Espace :30,32,33,34,35,38,47,61,71,262

Formation.....

Filière arabe :47,52,53,54

Filière bilingue :52,53,54

Formation en français : 66,80,98,144,172,173,181,206,264

Formation initiale : 72,74,76,77,80,149,191,193,194,195,198,267

Francophone :

7,8,9,12,25,32,33,44,45,46,49,52,53,57,61,62,64,65,66,67,68,69,71,97,107,113,177

Hétérogène : 14,28,77,94,154,184

Identité.....

Identité nationale : 56,65

Langue.....

Langue étrangère : 12,32,38,46,57,65,101,108,109,166,265

Langue d'enseignement : 11,12,55,57,62,78,81,83,108,110,157,159,173,182,184,186,208,215

Langue française : 7,12,13,14,25,57,61,72,108,157,206

Langue maternelle :30,31,37,156,157,255

Langue nationale: 30,31,32,33,36,39,44,49,57

Langue de scolarisation : 32,52,54,55,57,181,265

Langue seconde : 12,54,80,81,102

Langue officielle : 7,32,38,42,49,56,57,65,70,227,262

Littérature :184, 208, 235

Manuel : 167,168,169,170,171,172,175,176,184,253

Modalité.....

Méthodologie : 32,106,111,114,172

Modalité d'évaluation : 18,134,216,217,220,262

Modalité de recrutement : 157,194,210

Module : 42,43,49,71,85,101,102,105,118,169,172,182,194,209,220,221

Politique.....

Politique éducative : 11,51,154

Politique linguistique : 10,14,35,40,45,50,51,52,70,75

Programme national : 19,78,112,178,205,264

Profil.....

Profil linguistique : 84,112,143,144

Profil socioprofessionnel : 68,131,147,209

Réforme.....

Réforme éducative : 12,19,33,49,51,83

Réflexivité : 183, 243

Renforcement linguistique : 17,71, 102,162,182,186,188,228

Représentation : 26,32,39,45,47,48,49,117,120,134,136,163,165,192,234,261,263,268

Remédiation en français : 17,24,114,129,156,228, 240,256,260

Savoir.....

Savoir disciplinaire : 111,118,242

Structure récurrente : 243

Structure grammaticale : 238,245,252,255

Terrain.....

Terrain (de la recherche) : 23,26,54,118,121,122,126,127,128

Index des tableaux

Contenus	pages
Tableau 1 : Evolution du taux d’alphabétisation pour la population âgée de 15 ans et plus	10
Tableau 2 : Modules d’enseignement du Département de Linguistique et des Langues nationales de l’Université de Nouakchott	39
Tableau 3 : Place des autres langues dans la formation des élèves-professeurs : plurilinguisme des formateurs	43
Tableau 4 : Réforme de 1967 : Répartition des horaires de français et d’arabe dans l’enseignement primaire	50
Tableau 5 : Réforme de 1967 : Répartition des horaires de français et d’arabe au collège	50
Tableau 6 : Réforme de 1973 : Répartition des horaires de français et d’arabe au fondamental	52
Tableau 7 : Réforme de 1973, répartition des horaires de français et d’arabe dans la filière arabe	52
Tableau 8 : Réforme de 1973, répartition des horaires de français et d’arabe dans la filière bilingue	52
Tableau 9 : Réforme de 1979, répartition des horaires de français et d’arabe au fondamental dans la filière arabe	54
Tableau 10 : Réforme de 1979, répartition des horaires de français et d’arabe au fondamental dans la filière bilingue	54
Tableau 11 : Bilan des réformes du système éducatif mauritanien de 1959-1999	57
Tableau 12 : Nombre d’écoles, d’enseignants et d’élèves pour chaque cycle d’études en 2017	59
Tableau 13 : Les scores moyens d’acquisitions des élèves mauritaniens de l’enseignement primaire dans une perspective de comparaison internationale (RESEN-Mauritanie, 2003-2004)	72
Tableau 14 : Des propositions à l’enseignement du français dans le supérieur maghrébin	82
Tableau 15 : Des formations à visée professionnelles à la Faculté des lettres et des sciences humaines (FLSH) de l’Université de Nouakchott (2018)	84
Tableau 16 : Les réformes de l’Enseignement supérieur entre 2006-2016	87

Tableau 17 : Des établissements d'enseignement supérieurs sous la tutelle/cotutelle du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS)	89
Tableau 18 : La professionnalisation des formations au sein de l'UNA en 2016	91
Tableau 19 : L'encadrement et le suivi des étudiants à l'Université	94
Tableau 20 : Cours de français à l'Université mauritanienne (réforme LMD)	97
Tableau 21 : calendrier et activités de recherche	123
Tableau 22 : Moyenne d'âge des élèves-professeurs de l'ENS enquêtés (Mars-Avril 2019)	139
Tableau 23 : Moyenne d'âge des élèves-ingénieurs de l'EPS enquêtés (Mars-Avril 2019)	140
Tableau 24 : Profil linguistique des enquêtés : élèves-professeurs de l'ENS et élèves-ingénieurs de l'ESP	140
Tableau 25 : Profil disciplinaire des élèves-ingénieurs enquêtés de l'ESP en Mars-Avril 2019	142
Tableau 26 : Profil disciplinaire des élèves-professeurs enquêtés de l'ENS en Mars-Avril 2019	143
Tableau 27 : Profil socioprofessionnel des enseignants enquêtés de l'ESP (2017/2019)	144
Tableau 28 : Profil socioprofessionnel des formateurs enquêtés de l'ENS Mars-Avril 2019	144
Tableau 29 : Le déroulement des entretiens semi-guidés (Mars-avril 2017-2019)	145
Tableau 30 : Répartition du corps enseignant par disciplines à l'ENS en 2009	150
Tableau 31 : Domaine disciplinaire des formateurs de l'ENS	155
Tableau 32 : Typologie de manuels utilisés par les formateurs de l'ENS/CREL	162
Tableau 33 : Appréciation des cours de français par les élèves-professeurs de l'ENS (Occurrences des qualificatifs)	196
Tableau 34 : Évolution des effectifs à l'ESP	202
Tableau 35 : Profil socioprofessionnel des enseignants de l'ESP	206
Tableau 36 : Modalités de sélection et d'orientation des étudiants à l'entrée à l'ESP	217
Tableau 37 : Appréciation de l'ESP par les élèves-ingénieurs (Occurrences des qualificatifs)	219
Tableau 38 : Objectifs d'apprentissage du français exprimés par les élèves-ingénieurs de l'ESP	225
Tableau 39 : les nouveaux choix d'apprentissage d'autres langues exprimés par les étudiants de l'ESP	228

Tableau 40 : Échantillon de productions écrites des élèves-ingénieurs	236
Tableau 41 : fiche métier et compétences des élèves-ingénieurs, département Génie civil Hydraulique environnement	239
Tableau 42 : Échantillon de productions écrites des élèves-professeurs	242
Tableau 43 : Synthèse des difficultés constatées et pistes de travail pour les enseignants	245

Index des cartes

Contenus	pages
Carte 1 : Situation géographique de la Mauritanie	27
Carte 2 : Langues en contact en Mauritanie	36

Index des photos

Contenus	pages
Photo 1 : L'entrée du CREL (avril 2017)	79
Photo 2 : Localisation des Universités, Nouakchott-Mauritanie	88
Photo 3 : L'entrée de l'ENS de Nouakchott	118
Photo 4 : ESP de Nouakchott	118
Photo 5 : L'entrée de la FLSH- Université de Nouakchott (2017)	124
Photo 6 : Page de titre du manuel : <i>l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones</i> , Unité de Recherche et de Méthodologie, Université Oumul Qoura, Institut de Langue, Ministère de l'Enseignement Supérieur, Arabie-Saoudite	163
Photo 7 : Page de titre du manuel de Mohamed Amine Ismaël Ghazali (Université de Nouakchott-Mauritanie)	165
Photo 8 : Le manuel FOS 100% mauritanien du projet AFRAM (2016)	170
Photo 9 : Langue française et francophonie africaine, Master class FLSH, 2017	177

Index des graphes

Contenus	pages
Graphe 1 : Pourcentage de la population urbaine et rurale en Mauritanie en 2013	26
Graphe 2 : Situation linguistique des langues en contact en Mauritanie	42
Graphe 3 : Répartition des étudiants par faculté à l'UNA en 2016	90
Graphe 4 : Opinion des élèves-professeurs sur l'usage des langues mauritaniennes en formation	157
Graphe 5 : Opinion des formateurs de l'ENS sur les manuels utilisés	161
Graphe 6 : Opinion des élèves-professeurs sur l'usage des ressources multimédia	168
Graphe 7 : Les objectifs d'apprentissage du français des élèves-professeurs	182
Graphe 8 : Le niveau de connaissance du CECRL des élèves-professeurs	186
Graphe 9 : État de la formation d'après les élèves-professeurs à l'ENS	188
Graphe 10 : Formation des enseignants, vers la pluridisciplinarité des enseignants du second degré	192
Graphe 11 : Appréciations des enseignants selon les élèves-ingénieurs de l'ESP	197
Graphe 12 : Domaine disciplinaire des enseignants de l'ESP	207
Graphe 13 : Les facteurs déterminants la motivation à apprendre le français des élèves-ingénieurs de l'ESP	224
Graphe 14 : Les raisons de choisir d'autres langues des étudiants de l'ESP	227

**RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES**

Bibliographie

- AFRAM, 2013, « États des lieux des compétences linguistiques des étudiants : les résultats », in Bulletin, n°2, pp.1-8, en ligne : <https://projetafram.files.wordpress.com/2013/08/bulletin-dinformation-numc3a9ro-2-blog.pdf>.
- Ba, O-M., 1993, *Noirs et Beydanes mauritaniens, l'école, creuset de la nation*, Paris, L'Harmattan.
- Beacco J.-C., 2004, « Influence du cadre sur les programmes et les dispositifs d'évaluation », in *Le français dans le monde n°336*, CLE international, Paris. En ligne : <http://www.fdlm.org/fle/article/336/beacco.php>, 27 septembre 2020), pp. 25-30.
- Boudart, I., 2013, *Dynamique de l'(in)sécurité linguistique de jeunes mauritaniens, pratiques et représentations*, Thèse de 3^{ème} Cycle, Université de Rouen, 316 p. Consultable sur : archives-ouvertes.fr
- Calvet, L.-J., (dir.), 1992, « La dynamique des langues au Sénégal (Dakar, Ziguinchor) » in Baggioni, D., Calvet, J.-L et al., *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, Paris, CIRELFA-Agence de la francophonie, Didier Erudition, pp. 13-83.
- Candalot, A., 2006, « Rôle et enjeux du système éducatif en Mauritanie dans l'évolution politique », in *Le Portique*, Cahier, n°3, pp.1-7.
- Caratini, S., *Les Rgaybat (1910-1934), 1989, Des chameliers à la conquête d'un territoire*, T.1, Paris, L'Harmattan.
- Castellotti, V., 2014, « Langue maternelle en classe de langue étrangère » in *Didactique des langues étrangères*, Livraria, Saô Paulo, Paris, Clé-International, pp.20-27.
- Castellotti, V., Moore, D., 2002, « Représentations sociales des langues et enseignements : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue », *Etudes de référence*, ENS, Lettres et Sciences humaines, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp.5-29, en ligne sur : <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et...>
- Ciavolella, R., Frésia, M (coord.), 2009, « Mauritanie, la démocratie au coup par coup », in *Politique africaine*, n°114, Paris, Editions Karthala, pp.5-23, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-politique-africaine-2009-2.htm.pdf>, 20 novembre 2018.
- Cissé, M., 2005, « Langues, état et société au Sénégal », *Sudlangues*, n°5, Dakar, pp.99-133.
- Cuq J.-P. (Dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français*, Asdifle, Paris, CLE international.
- Chaudenson, R., Rakotomalala, D., 2004, *Situations linguistiques de la francophonie. État des lieux*, Paris, AUF.
- Chaudenson, R., 1991, *La francophone, représentations, réalités et perspectives*, Paris, Didier Erudition.

- Chiss, J.-L., 2010, « La didactique des langues : contacts et méthodologies », in *Synergies Brésil*, spécial 1, pp.93-96, en ligne : <http://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/chiss2.pdf>.
- Chiss, J.-L., 2009, « Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée », *Synergie Roumaine*, n°4, pp. 127-137, en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Roumanie4/chiss.pdf>.
- Chesnais, Jean-C., 1987, *La revanche du Tiers-monde*, Paris, R. Laffont.
- Chnane-Davin, F., Cuq, J.-P., 2009, « FOS-FLS : des relations en trompe l'œil ? », Armand-Colin, *Le français Aujourd'hui*, n°164, pp.73-86, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-1-page-73.htm.pdf>, 3 juin 2019.
- Choplin, A., 2010, « Nouakchott, Mauritanie, une capitale nomade », *Vox Géographica*, in *Café géographiques*, pp. 1-15, en ligne : <http://cafe-geo.net/wp-content/uploads/nouakchott-capitale-nomade.pdf>, 22 octobre 2018.
- Dabène, M., Rispaïl, M., 2008, « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France, Dossier, Persée, *La Lettre de l'AIRDF*, n°42, pp.10-13, en ligne : https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2008_num_42_1_1769.
- Dabène L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette,
- Daure-Serfaty, C., 1993, *La Mauritanie*, Paris, L'Harmattan.
- Dia, A., 2014, « Le français en Mauritanie », *Revue électronique internationale de Sciences du langage*, *Sudlangues*, n°21, Dakar, Sénégal, pp.65-76, en ligne sur : www.sudlangues.sn/IMG/pdf/Le_franApais_en_Mauritanie_RTN.
- Diallo, Y., Ould. Ahmed Vall, Y., Konaté- Gueye, A., et al, 2016, « Quelles didactiques du français pour l'enseignement-apprentissage du/et en français à l'École Normale Supérieure ? », Colloque International du 14 au 16 Novembre 2016, ENS-Nouakchott-Mauritanie, en ligne sur : www.cridem.org/C_Info.php?article=683293 (Actes non publiés).
- Fall, B., *Le langage des jeunes de Rosso*. Mémoire de maîtrise sous la direction de Ousmane Moussa Diagana, 68 p., Nouakchott, Faculté des lettres et des sciences humaines.
- Groupe de recherche en linguistique et didactique, 2016, « Le français en situation en Mauritanie », Colloque pluridisciplinaire international organisé par le Groupe de recherche en linguistique et didactique (GLIDA), 30-31 mars, 2016, Nouakchott-Mauritanie, en ligne sur : https://lafef.net/IMG/pdf/le_francais_en_situation_1_.pdf.
- Gueye Konaté, A., 2008, *Pour de nouvelles stratégies de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture en français langue seconde : le cas de l'école mauritanienne, particulièrement au lycée*, Paris, Université Nanterre, 468 p.
- Halaoui, N., 1997, « Langue dominante, langue rejetée : le hassaniya en Mauritanie » in *Divers Cité Langues*, Vol. I., pp. 1-14, en ligne : <http://www.uquebec.ca/diverscite.pdf>, 17 octobre 2018.
- Himpan, B., Himpan-Sabatier, D., 2018, *Nomades de Mauritanie*, Paris, Académia-l'Harmattan.

Hélène, B., 2008, « Normes identitaires et configuration de l'Espace sociolinguistique chez une génération de jeunes Anglo-Montréalais », Presses universitaires de Rennes, *Cahiers de sociolinguistique*, n°13, pp.93-117, en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2008>.

Kadi-Ksouri, L., Mabrou, A., Miled, M., 2016, « Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb : État des lieux et propositions », Agence Universitaire de la francophonie, Région-Maghreb, 134p, en ligne : <https://www.auf.org/nouvelles/actualites/parution-du-rapport-le-francais-dans-lenseignement/>.

Kaufmann, J.-C., 2014, *L'entretien compréhensif*, 3 éd., Paris, Armand- Colin.

Kloss, H., 1969, « Research possibilities on group bilingualism » : *A report*, Québec, International centre for research on Bilingualism, pp. 6-8.

Laroussi, F., 1996, « Du malaise diglossique aux fantasmes idéologiques : le subterfuge de la théorie fonctionnalo-stratifiante », in Laroussi F. (dir.), *Linguistique et Anthropologie, Cahiers de Linguistique Sociale*, Rouen - Tizi-Ouzou, Université de Rouen, p. 113-125.

Laroussi, F., 1993, « Minoration linguistique au Maghreb », *Cahiers de Linguistique Sociale*, n°22, Université de Rouen, pp. 45-56.

Lecointre, S., Nicolau, J.-P., (1996), « Langues et Enseignement technique et professionnel en Mauritanie », Persée, pp. 465-488, en ligne : https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1995_hos_6_2_1368

Leclerc J., 1999, *Mauritanie*, in « L'aménagement linguistique dans le monde », Québec, TLFQ, Université Laval, en ligne : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/index_peuples.htm.

Le Ferrec, L., 2012, « Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines », Paris, Armand-Colin, *Le français aujourd'hui*, n°176, pp.37-47, en ligne sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-37.htm>.

Mangiante, J.-M., Parpette, Ch., 2011, *Le français sur objectif universitaire*, Presses Universitaires de Grenoble.

Marchesin, P., 2010, *Tribus, ethnies et pouvoir en Mauritanie*, Paris, Ed. Khartala.

Martinez, P., 1996, *La didactique des langues étrangères*, Coll. Que sais-je, Paris, PUF.

Maurer, B., 2011, « *La contextualisation : l'exemple francophone africain* », Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées, Philippe, Blanchet., Patrick, Chardennet., (Dir), pp.225-229, en ligne : [Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / ouvrage coordonné par Philippe Blanchet et Patrick Chardene - Archive ouverte HAL \(archives-ouvertes.fr\)](#)

Miled, 2012., « *Concilier complexité et long terme : un exemple de formation dans les langues étrangères de spécialité* » in, Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? : Placer l'efficacité au service de l'humanisme, Bruxelles, De Boeck, pp. 51-54

Miled, M., 2010 a, « Le français dans le monde arabophone : quels statuts, quels contacts avec la langue arabe ? », in *Langue Française*, n° 167, Paris, Larousse, Armand-Colin, pp.159-171, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-159.htm#>

Miled, M., 2010 b, « Quelle convergence didactique du français et de l'arabe dans le contexte arabophone ? » *L'enseignement du français dans les pays de langue arabe*, in Actes Séminaire-Centre International d'Etudes pédagogiques (CIEP), décembre 2010, pp. 42-51, en ligne : <https://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/conferences/1>.

Miled, M., 2005, « Vers une didactique intégrée, arabe langue maternelle et français langue seconde. », in *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, n° Spécial, Janvier, pp. 37-46.

Messaoudi, L., 2013, « Dynamique langagière au Maroc » *Langage et Société*, n°143, pp.5-8, en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2013-1-page-5.htm>

Monod, T (dir.) ; Toupet, C ; Laclavère, G et al. 1977, *Atlas de la république islamique de Mauritanie*, Paris, Jeune-Afrique, Coll. Atlas Jeune-Afrique.

Nazam, H., 1997, « Langue dominante, langue rejetée : le hassanya en Mauritanie », *Divers Cité Langues*, V. n°1, pp. 1-16, en ligne sur : <http://www.quebec.ca/diverscite>.

N'Gaïde, A., Lesourd, C., Choplin, A., et al, 2005, *La Mauritanie avant le pétrole, Cahiers d'études pluridisciplinaires*, V. n°5, Paris, L'Harmattan.

N'Gaïde, A., 2005, « L'odyssée des réfugiés mauritaniens au Sénégal », in N'Gaïde. A., Lesourd. C., Choplin. A., et al. (Éds), *La Mauritanie avant le pétrole*, Paris, L'Harmattan, pp.31-90.

Noyau, C., 2017, « L'entrée dans l'écrit : cas du bilinguisme arabe-français chez les élèves mauritaniens », in *Insaniyat, Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, n°77-78, Juillet-Décembre, 2017, p.176. Consultable sur : L'entrée dans l'écrit : cas du bilinguisme arabe-français chez les élèves mauritaniens (openedition.org).

Ouane, A., Glanz, C., 2010, *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue*, Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 67 p., en ligne : elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/pourquoi_et...

Ould Ahmedou, El-G., 1997, *Enseignement traditionnel en Mauritanie : la mahadra où l'école à « à dos de chameau*, Paris, L'Harmattan.

Ould Saleck, El-A., 2003, *Les Haratin : le paysage politique mauritanien*, Paris, L'Harmattan, coll. Sociétés africaines.

Ould Saleck, El-Abr., 2000, « Les Haratin comme enjeu pour les partis politiques en Mauritanie », in *Le Journal des Africanistes*, T. 70, fascicule 1-2, pp. 255-263, en ligne : https://www.persee.fr/doc/jafr_0399-0346_2000_num_70_1_1230.

Ould Zein, B., 2010, « Éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de la situation en Mauritanie », *Le français en Afrique*, Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique, n°25, pp. 43-58, en ligne : <https://www.ciep.fr/veille-editoriale/politiques-linguistiques-didactique-langues-18>.

Ould Zein, B., Queffelec, A., 2001, « La longue marche de l'arabisation en Mauritanie », *Le français en Afrique*, in *Revue des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*, n°15 pp. 29-41, en ligne : <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/15/queffelec.html>.

PASEC, 2006, *La qualité de l'éducation en Mauritanie. Quelles ressources pour quels résultats*, Programme d'analyse des systèmes éducatif de la CONFEMEN(PASEC), OIF-CONFEMEN, Dakar, 112p, en ligne sur : <http://documents.worldbank.org/curated/en/813861468279338356/pdf/592390RESEN0Mauritanie02006>.

PASEC, 2003-2004, *La qualité de l'éducation en Mauritanie. Quelles ressources pour quels résultats*, Programme d'analyse des systèmes éducatif de la CONFEMEN(PASEC), OIF-CONFEMEN, Dakar, 112 p., en ligne sur http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/Papier_PASEC_UA_Francais.

Partenariat mondial pour l'éducation(PME), 2018, *Évaluation sommative de l'appui du GPE à l'Éducation au niveau des pays*, Rapport final Mauritanie, Universalisa, Montréal –Québec, 163 p., en ligne sur : <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2018-12>.

Perrenoud, P., 2001, « Articulation entre théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance », in Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.), *Alternance et complexité en formation. Éducation, Santé-Travail-Social*, Paris, Ed. Seli Arslan, 2001, pp.10-27, en ligne : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/.

Puren, C., 2003, « Pour une didactique comparée des langues-cultures », in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 129, pp.121-126, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-1-page-121.htm>

Puren, C., 1998, « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres », in, *L'enseignement des langues dans les grandes écoles : programmes, contenus et idées directrices*, Actes du XXVIe Congrès de l'UPLEGESS (Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles), Saint-Étienne : École Nationale Supérieure des Mines de Saint-Étienne, pp.7-14, ligne : <https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1405693335/>.

Roegiers, X., Miled, M., Ratzu, I., et al., 2012, *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ?*: Placer l'efficacité au service de l'humanisme, Bruxelles, De Boeck.

Spaëth, V, 2008, « le français, langue de scolarisation et les disciplines scolaires », in J.-Louis Chiss, V. Castellotti, Nathalie Auger, F.-Davain Chnane, L. Leferrec, C. Weber (Dir), *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, pp.62-124.

Spaëth, V., 2005, « Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone : problèmes et perspectives », in *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, P.U.F, pp. 183-204.

Spaëth, V., 1998, *Généalogie de la didactique du français langue étrangère, l'enjeu africain*, CIRELAF-Agence de la Francophonie, Diffusion Didier Érudition, Coll. *Langues et développement*.

Taine-Cheikh, C., 2016, « La (r) urbanisation de la Mauritanie et les changements linguistiques en cours », in *Études de linguistique Ouest-Saharienne*, Sociolinguistique de l'aire hassanophone, Vol n°1, p.243-267.

Taine-Cheikh, C., 2013, « Aperçus sur la situation socio-linguistique en Mauritanie » in *Introduction à la Mauritanie*, Ed, CNRS, Institut de recherches et d'études sur les mondes arabes et musulmans, pp. 169-173. Disponible sur : [Aperçus sur la situation socio-linguistique en Mauritanie - Archive ouverte HAL \(archives-ouvertes.fr\)](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00911111)

Taine-Cheikh C., 2004, « La Mauritanie : Vers une nouvelle politique linguistique ? », in *Revue d'Aménagement linguistique*, n°107, pp.1-22. Consultable sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00508627>.

Taine, Cheikh., 1997, « Pratiques de l'arabe et processus identitaires en Mauritanie » in F., Laroussi, *Plurilinguisme et identité (s) : le cas du Maghreb*, Publications Université de Rouen, pp. 67-79. Consultable sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00456371/document>.

Taine-Cheikh, C., 1978, « Bibliographie linguistique sur le hassâniyya », in D. Barreteau. *Inventaire des études linguistiques sur les pays d'Afrique noire d'expression française et sur Madagascar*, Paris, Conseil International de la langue française (CILF), pp.263-278, en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00456189>.

Université de Nouakchott Al-Aasrya, 2015, *Pour une filière « Didactique du français pour la Mauritanie »*, Université de Nouakchott, Rapport du Professeur George Daniel Véronique, Université d'Aix-Marseille, Nouakchott-Mauritanie 16-20 février 2015, pp.1-15, en ligne : <https://projetafram.wordpress.com/2015/05/02/visite-du-professeur-georges-daniel-veronique/>.

Unesco, 2010, *Données mondiales sur l'éducation*, éd.7, 20 p, en ligne sur : www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE.

Véronique, L., 2010, « Formation, agir enseignant et interactions didactiques in *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, Colloque international, Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, LYON, INRP, France. Disponible sur : Formation, agir enseignant et interactions didactiques (archives-ouvertes.fr)

WANE, M.-dit Doudou, 2004, « Mauritanie », in Chaudenson R. et Rakotomalala D., *Situations linguistiques de la francophonie. Etat des lieux*, Paris, Agence Universitaire de la Francophonie, pp. 191-194.

Wedoud Kamil, H-A., Mint Mohamed Vall, N.(coord.),2005, *Une approche d'amélioration de la qualité de l'éducation en Mauritanie*, Paris, L'Harmattan, coll. *Expériences africaines, Études de cas nationales* n°8, 2005.

Xavier, R., Miled, M. et al., 2012, *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Yara, A Oumar., 2005, « La Mauritanie avant le pétrole », in *Cahiers d'études pluridisciplinaires*, V. n°5.

Documents officiels

Ministère de l'Éducation nationale, Agence française de Développement, 2012, *Appui à l'élaboration et à l'opérationnalisation d'une stratégie rénovée de mise en œuvre du bilinguisme*, 50p, en ligne : www.education.gov.mr/IMG/pdf/strategiedubilinguisme_1_-3.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale, Agence Espagnole de Coopération Internationale, 2012, *Élaboration d'une politique nationale de formation continue des enseignants du fondamental, du secondaire et du personnel d'encadrement*, République de Mauritanie-BECAPRESS, SOFRECO, 91 p., en ligne : www.education.gov.mr/IMG/pdf/strategie delaformationcontinue.

Ministère de l'Éducation nationale, 2010, *Rapport d'État sur le système éducatif national (RESEN), Étude sectorielle réalisée entre Janvier 2009-Mars 2010*, 28p, en ligne : https://poledakar.iiep.unesco.org/.../resen_mauritanie_2010.

Ministère de l'Éducation nationale, 2001, *Le système éducatif mauritanien. Éléments d'analyse pour instruire des politiques nouvelles, Série développement humain de la Région Afrique*, République islamique de Mauritanie, Banque Mondiale, 114 p., en ligne : siteresources.worldbank.org/AFRICAEXT/Resources/Mauritania_CSR.

Ministère français des affaires étrangères et européennes, AFD, 2009, *L'Organisation de l'Enseignement supérieur en Mauritanie*, Ambassade de France-Nouakchott-Mauritanie 15 p., en ligne : https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Fiche_Curie_Mauritanie.pdf.

Ministère français des affaires étrangères et européennes (MAEE), AFD, 2016, *L'Organisation de l'Enseignement supérieur en Mauritanie*, Ambassade de France-Nouakchott-Mauritanie 12 p. en ligne : https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/mauritanie_fiche_curie_es_novembre_2016

Ministère de l'Europe et des affaires étrangères, Agence Française de Développement, (2018), *Évaluation de l'action de la France pour l'éducation de base dans les pays du G5 Sahel : Rapport final Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger, Tchad (2005-2015)*, n°73, Juillet, 2018, 134p., en ligne : <https://www.afd.fr/fr/evaluation-de-laction-de-la-france-pour-leducation-de-base-dans-les-pays-du-g5-sahel>.

Ministère de l'Enseignement supérieur, 2018, *L'Enseignement supérieur et la recherche en Mauritanie : éléments d'efficacité*, République Islamique de Mauritanie, UNESCO- Pôle de Dakar, 84 p., en ligne : (<https://poledakar.iiep.unesco.org/fr/publications/analyse-systemes>)

Ministère de l'Enseignement supérieur, 2017, *Rapport de présentation de l'École Supérieure Polytechnique (ESP) de Nouakchott*, Mai, 2017, ESP-Nouakchott-Mauritanie, 256 p.

Ministère de l'Enseignement supérieur, 2015, *Tableau de bord de l'Enseignement supérieur*, 118p., en ligne : <https://www.mesrstic.mr/wp-content/uploads/2019/10/Tableau-de-bord-fran%C3%A7ais17>.

Ministère de l'Enseignement supérieur, 2017-2020, *Plan d'orientation stratégique (POS)*, Université de Nouakchott, Mauritanie, 39 p, en ligne sur : [www.una.mr/sites/default/files/PlanStrategique 20172020](http://www.una.mr/sites/default/files/PlanStrategique%2020172020).

[Office National de Statistique, 2015, Recensement général de la population et de l'habitat \(RGPH\)-2013, Chapitre 8 : Alphabétisation, scolarisation et fréquentation scolaire, Avril 2015, 52p., République islamique de Mauritanie, Office National de Statistique \(ONS\), en ligne : www.ons.mr/index.php/publications/operations-statistiques/16-rgph-2013.](http://www.ons.mr/index.php/publications/operations-statistiques/16-rgph-2013)

[Organisation Internationale de le francophonie \(OIF\), 2010, Une langue pour apprendre : Actualité de l'enseignement du et en français dans le monde, pp. 101-198, en ligne : https://pt.scribd.com/document/388116315/Une-Langue-Pour-Apprendre.](https://pt.scribd.com/document/388116315/Une-Langue-Pour-Apprendre)

OIF, 2003, *Les états généraux de l'enseignement du français en Afrique Subsaharienne francophone*, Rapport général, Libreville, Gabon, 179 p, en ligne : http://mediatheque.francophonie.org/IMG/pdf/Rapport_etats_generaux_fcs_Gabon_2003.

République islamique de Mauritanie, 2016, *Décret n°2016-044 portant sur le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention des diplômes nationaux dans le système LMD*.

République islamique de Mauritanie, PNUD, 2015, *Rapport National sur le Développement Humain-Mauritanie 147 p.*, en ligne : [www.mr.undp.org > docs > UNDP_IN_MR_RNDH 2015 Mauritanie](http://www.mr.undp.org/docs/UNDP_IN_MR_RNDH_2015_Mauritanie).

République islamique de Mauritanie, 2011, *Programme National de Développement du Secteur Educatif 2011-2020 (PNDSE II) Plan d'action Triennal (2012-2014)*, Nouakchott.

République islamique de Mauritanie, 2010, *Rapport sur les progrès vers l'atteinte des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) en Mauritanie*, Nouakchott, Nations Unies.

République islamique de Mauritanie, *Loi n°99-012 du 26 avril 1999 portant sur la dernière réforme du système éducatif*.

République islamique de Mauritanie, 1991, *Constitution de la République Islamique de Mauritanie, 1991*, Nouakchott.

République islamique de Mauritanie, 1981, *Loi n°81.234 du 09 novembre 1981, portant sur l'abolition de l'esclavage*.

République islamique de Mauritanie, *Décret n°79348 /PG/MEFS du 12/12/1979 portant sur l'enseignement des langues nationales*.

Unesco, 2010, *Données mondiales sur l'éducation*, éd.7, 20 p, en ligne sur : www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE

Sitographie :

MESRS : (<http://www.mesrstic.gov.mr/fr/%d9%81%d8%aa%d8%ad-%d9%85%d8%b3%d8%a7%d8%a8%d9%82%d8%a9-%d9%84%d8%a7%d9%83%d8%aa%d8%aa%d8%a7%d8%a8-20-%d8%a3%d8%b3%d8%aa%d8%a7%d8%b0%d8%a7-%d9%84%d8%b5%d8%a7%d9%84%d8%ad-%d8%a7%d9%84%d9%85%d8%af%d8%b1/>)

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche scientifique et des technologies de l'information et de la communication : <https://www.concours-sup.gov.mr/>

Arrêté n°1657 du 1^{er} août 2011 portant création de l'École supérieure polytechnique (ESP) Nouakchott-Mauritanie

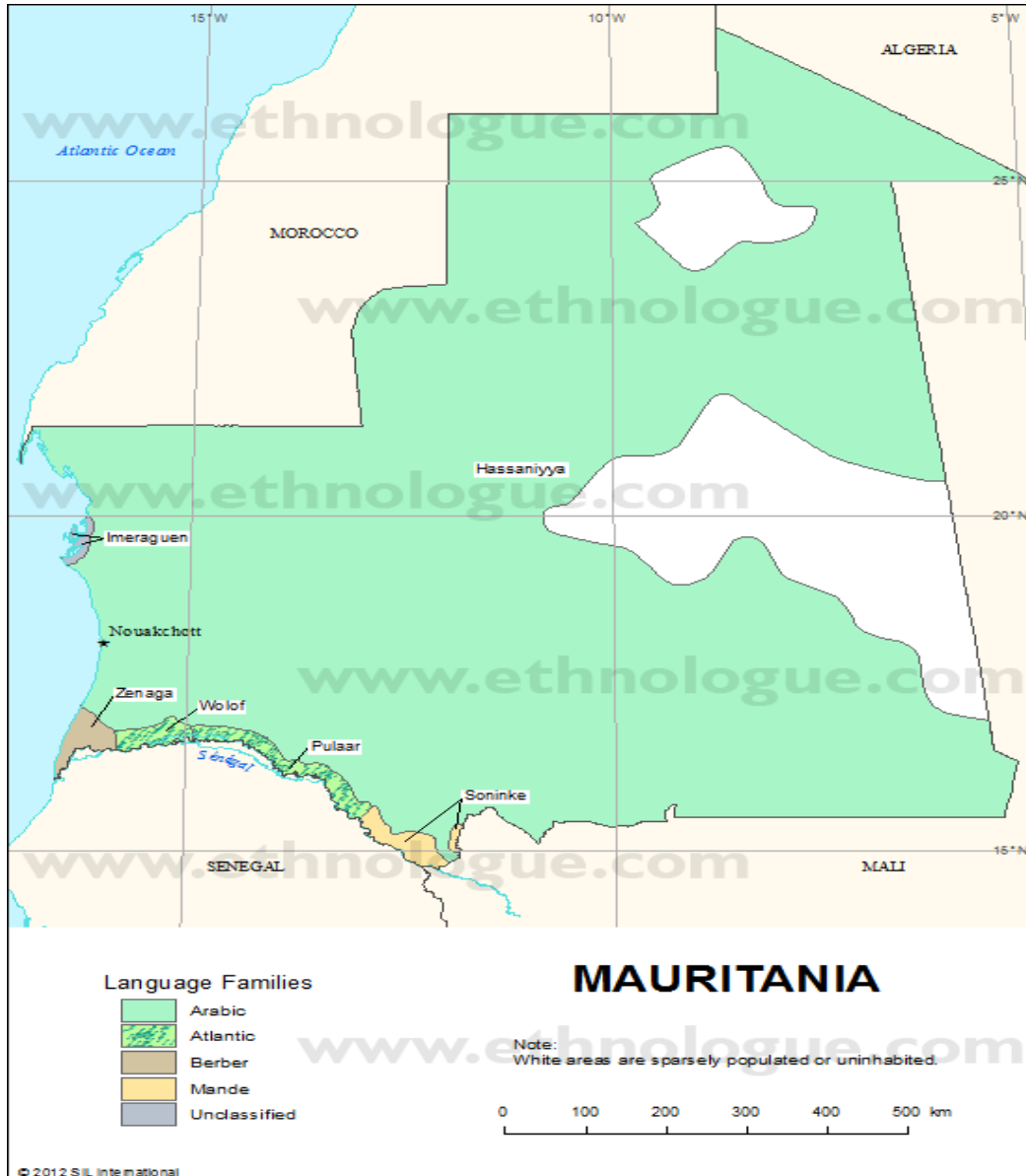
Journal Officiel Sénat-France :

- <https://www.senat.fr/questions/base/2011/qSEQ110217407.html>
- <https://initiativesnews.com/wane-mohamedoune-dit-doudou-professeur-de-linguistique-lecole-mauritienne-doit-etre-pensee-par-les-mauritaniens-et-pour-les-mauritaniens-hizons/> Shared by Sumo (<http://sumo.com/>)

Annexes

Annexe 1. Carte des langues et de la situation géographique de Mauritanie

Dans cette annexe, sont présentés l'ensemble des cartes citées dans le corps du texte de notre travail : carte linguistique mais aussi carte géographique de la Mauritanie.



Carte de la situation géographique de Mauritanie : elle représente l'ensemble des grandes villes de la Mauritanie et montre dans le même temps les pays frontaliers à la Mauritanie.



Annexe 2. Résultats enquête des formateurs de l'ENS

Les extraits présentés ici sont issus des réponses de l'enquête des formateurs de l'ENS. Ces extraits ont permis d'appuyer notre argumentation tout au long de notre travail, en complément d'autres données recueillies dans cette même enquête et présentées sous forme de tableaux, de schémas ou de graphes.

Extrait 5. :

Enq: Alors, heu, heu! Vous utilisez quel manuel pour vos cours ici? Est-ce que vous avez un programme?

Formateur NB: Bien sûr! Je n'ai pas un manuel précis parce qu'en Mauritanie, on prend le meilleur manuel qui peut nous tomber sous la main. Nous utilisons tout ce qui peut nous tomber sous la main. Moi, personnellement, j'ai été formé dans une méthodologie du FLE, c'est pourquoi je travaille beaucoup en français langue étrangère et j'ai fait mon mémoire de DEA justement dans ce domaine. Et j'adapte souvent les manuels que je prends dans l'enseignement du français langue étrangère, l'adaptation, y a rien ici, on prend tout ce qui nous tombe sous la main...

Extrait. 15 : (Extrait de réponses des formateurs de l'ENS)

Oui, il y a des échanges avec les formateurs du CREL pour la formation continue des écoles normales d'instituteurs et des enseignants dans les domaines des langues (extraits tirés des réponses des formateurs de l'ENS, questionnaire 4).

Extrait 16. :

Comme j'ai eu mes droits à la retraite, je n'entreprends plus d'échanges avec d'autres formateurs. (Extrait d'entretien des formateurs de l'ENS)

Annexe 3. Résultats enquête élèves-professeur de l'ENS

Les extraits présentés ici sont issus des réponses de l'enquête des élèves-professeurs de l'ENS (questionnaire 3). Certains extraits présentent des difficultés de nature diverses (syntaxique, de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, entre autres). Nous les avons reproduits tels qu'ils apparaissent dans les réponses au questionnaire des élèves-professeurs. Ces extraits ont permis d'appuyer notre argumentation pour monter par exemples certaines difficultés de niveau de compétence à l'écrit des élèves-professeurs.

Extrait 1. :

oui surtout on a des élèves qui sont faible en francais»
on rencontrez des difficultés de parles de ecrire en francais (l'orthograph)
les difficultés que je rencontre en français, c'est comme exprimer »
oui, car l'arabe est notre langue maternelle et nous pouvons comprendre mieux avec des explications par arabes, alors que le français nous empêche de bien comprendre .

(Extrait de réponses des élèves-professeurs à partir de la question 7, questionnaire 3)

Extrait 4. :

L'utilisation d'autres langues est bien pour la compréhension de certains concepts, mais cet utilisation ne doit pas etre que après l'explication pas la langue par laquelle on enseigne.

En terme de motivation pour l'apprentissage de l'arabe, on doit utiliser en classe uniquement, si le cours est en arabe. Et même chose pour le français. C'est ce qui va à mon avis améliorer les méthodologies d'enseignement puis la compréhension.

l'arabe n'a aucune motivation dans les disciplines scientifiques, le français est plus motivant et plus adéquois pour l'apprentissage des disciplines de MPC [...]

En terme d'enseignement vos mieux communiquer avec une seule langue tel que du français pour apprentissage puis adapter à cette langue [...]

(Extrait de réponses à partir de la question 12, questionnaire 3)

Extrait 11. (Extrait de réponses à partir de la question 1) :

J'ai reçu au concours d'entre à l'ENS 2018-2019 dans discipline mathématique, physique et chimique (MPC) 1ère cycle.

Non pas du tous, il y a certains qu'ils comprennent mieux l'arabe et d'autres comprennent français pour... J'ai rentré à l'ENS avec diplôme science physique.

Pour les scientifique l'important si le compréhension des cours on utilise l'arabe et le français si on besoin.

Extrait 12.

J'ai reçue le concours de l'ENS cette année 2018-2019, je suis en 1ère année de mon formation et je fait la discipline sciences-naturelles, physique- chimie (SNPC)

Les principales difficultés que les profs ne bénéficie pas de tous le temps programmés par la direction pour le cours. encore la majorité des profs françaises n'expliquent pas pour les étudiants en langue maternel (arabe par exemple » (Extraits de réponses à partir de la question 1, questionnaire 3)

(Extraits de réponses à partir de la question 3 et 13) :

Les difficultés sont liées essentiellement au fait que nous sommes dans des classes multigrades, certains élèves nous empêchent d'avancer.

Mes difficultés se situent surtout dans le fait de vouloir traduire certains concepts ou notions scientifiques dans ma langue maternelle (pulaar).

Je pense que de manière générale, c'est pas mal. Je suis prêt pour enseigner la physique-chimie car j'ai les connaissances de base dans ma spécialité. Ça me manque un peu pour améliorer mon niveau en français.

Les difficultés que je rencontre dans mon cours en français sont dans le besoin de traduire certains termes dans une autre langue.

On a des problèmes à s'exprimer en français mais nous n'avons pas de difficultés à comprendre le vocabulaire scientifique car on est déjà passé par l'université où nous avons appris les connaissances de base liées à notre domaine.

(Extrait de réponses à partir de la question 12) :

c'est de parler et écrire correctement le français.

c'est la parole et timide. On comprendre la français mais on est peut pas parle.

les difficultés sont en peut la communication mais je veux améliorer mon niveau durant la vacance.

Extrait 19

Une fiche pédagogique c'est une fiche constituée des étapes pédagogiques qui doit être appliquer par le professeur pour que l'opération pédagogique deroule bien.

Extrait 20

[...]je suis prêt pour enseigner physique et chimie car je déjà la base. Sa me manque en peut d'améliorer ma langue français en peu.

Annexe 4. Résultats enquête enseignants de l'ESP

Les extraits présentés ici sont issues des réponses de l'enquête des enseignants de l'ESP (questionnaire 1). Ces extraits ont permis d'étayer notre argumentation tout au long de notre travail, en complément d'autres données recueillies dans cette même enquête et présentées sous forme de tableaux, de schémas ou de graphes.

Extrait 14 : (Extrait de réponses de l'Enquête des enseignants de l'ESP)

[..], je n'ai pas beaucoup de contact, j'ai quelques cours par semaines ici, mais au niveau du CREL où je travaille depuis plusieurs années, nous formons une équipe, nous-nous concertons régulièrement pour discuter de nos pratiques, nous partageons nos expériences. J'ai travaillé avec mes collègues dans la conception de la plate-forme de l'enseignement du français avec des contenus destinés aux étudiants des filières scientifiques et technologiques de l'Université de Nouakchott. J'ai participé également à la rédaction de la méthode de français A1- A2 pour les enseignants du CREL. J'ai eu l'occasion de faire des séjours linguistiques en France, à Besançon, par le biais du projet AFRAM.

Je n'ai pas d'échanges avec des enseignants à l'étranger, je partage mes expériences et ressources pédagogiques avec des enseignants du CREL. D'autre part, il y a des échanges intéressants entre les professeurs d'arabe et professeurs de français, notamment ceux qui enseignent au CREL. Les manuels utilisés par les collègues francophones sont plus riches et plus élaborés. C'est pour cette raison que nous avons besoin de discuter avec nos autres collègues. Oui, nous travaillons beaucoup avec les universités étrangères (ivoiriennes, sénégalaises, marocaines) afin de profiter de leurs expériences.

Extrait. 14 : (Extrait de réponses de l'Enquête des enseignants de l'ESP)

Extrait. 17 :

Je suis membre d'équipe de recherches mauritaniennes (GLIDA) et étrangères dont le Maroc et le Maghreb à travers le Réseau maghrébin des Technolectes (REMATE) et autres. Je participe à des manifestations scientifiques. Nous avons actuellement un projet de publication d'un ouvrage sur l'enseignement des langues spécialisées dans les écoles d'ingénieurs » (Extrait de réponses des enseignants de l'ESP, questionnaire 1)

Extrait. 18: (Extrait de réponses de l'Enquête des enseignants de l'ESP).

Pour évaluer nos étudiants, nous travaillons sur les quatre compétences que sont la compréhension de l'oral, la production orale, la compréhension des écrits et production écrite. Nous-nous appuyons largement sur le CECRL (Extrait 18, de réponses d'enseignants de l'ESP, questionnaire 1).

Annexe 5. Résultats enquête élèves-ingénieurs

Les extraits présentés ici sont issues des réponses de l'enquête des élèves-ingénieurs (questionnaire 2). Ces extraits ont permis d'appuyer notre argumentation tout au long de notre travail, en complément d'autres données recueillies dans cette même enquête et présentées sous forme de tableaux, de schémas ou de graphes.

Extrait (Extrait de réponses à partir de la question 1)

Après avoir un moyenne supérieure ou égale à 12 en Bac com bien être parmi les 120 premier au niveau de la mauritanie en bac C.

J'avais été orienté à l'ESP après avoir réussi le Bac C parmi les 100 premier.

mon bac s'était un bac C j'ai le pris 2016 en lycée militaire de Nkchtt. Après j'étais parmi les 120 première du bac, l'état m'a orienté vers ESP à ce moment car l'état avait déjà décidé notre destin, c'est l'entrée à cet établissement.

Lorsque j'ai eu mon bac en 2016 serie mathématique j'étais parmi les 100 premiers admis de cette serie et c'est selon ce critère j'étais orientés à l'ESP

(Extrait de réponses à partir de la question 10)

La sélection est moyenne parce que les 1er de la bac C sont les meilleures mais il y a des autres très brillants dans d'autre serie, l'image de l'ESP à l'extérieur est très brillante les élèves de l'ESP sont très celebres et les autres pensent qu'ils sont des suppergenies »

A mon avis la sélection et l'orientation des étudiants pour l'entrée à l'ESP se fait de manière juste. L'ESP grâce à son excellente formation donne une image prestigieuse à l'extérieur.

Extrait (Extraits de réponses à partir de la question 9)

J'ai du mal à écrire les mots à chaque fois pour écrire les mot j'ai faits des erreurs même si des mots que j'ai connait.

Je ne trouve pas beaucoup de problèmes en écrivant ni en compréhension des cours mais quand il s'agit de parler à un public, là je trouve des problèmes.

(Extrait 24)

Plutôt oui, ces cours m'aident pour bien communiquer, enfin la compétence la plus importante pour l'ingénieur est de communiquer.

Annexe 6. Extraits des entretiens avec les enseignants et formateurs

Les extraits d'entretiens présentés ici proviennent d'échanges enregistrés que nous avons eus avec des enseignants et formateurs. Ils portent sur divers échanges en lien avec l'enseignement des langues en Mauritanie : (problématique des manuels, approches méthodologiques utilisées, formation des enseignants à l'enseignement du et en français, etc.). Les retranscriptions des conversations ont été réalisées par « Amber Script » et nous les avons améliorées par endroits. Ces extraits ont permis d'étayer notre argumentation tout au long de notre travail, en complément d'autres données. Seuls les extraits des entretiens cités dans le corps du texte sont répertoriés ici et non l'intégralité de tous les entretiens effectivement réalisés.

Entretien 1 avec le professeur IZ dans son bureau à l'Université

Entretien d'environ 51 minutes dans son bureau à la FLSH de l'Université de Nouakchott. IZ est professeur à la faculté des lettres au département d'études arabes, coordinateur du module langue et communication en arabe (LCA), cours d'arabe pour les étudiants non-arabophones inscrits dans les filières d'études françaises. IZ est professeur de littérature arabe et critique littéraire de romans arabes mais s'est reconverti, par la suite, dans l'enseignement du français. Nous avons entamé notre conversation en revenant un peu sur le statut des deux langues (français et l'arabe) en Mauritanie ; les représentations des mauritaniens de l'apprentissage des langues étrangères ; les choix de politiques linguistiques faits dans le pays depuis de nombreuses années, la question de l'enseignement bilingue aussi. Puis au fil de l'échange sur la question de l'utilisation des manuels. Voici quelques éléments qui ont émergés de notre discussion :

Extrait 6. (Extrait d'entretien avec le professeur IZ) :

Enq: Vous avez essayé de faire un manuel ?

Professeur IZ: Un manuel adapté

Enq : Adapté

Professeur IZ: Et qui, qui a, qui accompagne ou qui explique le cadre européen.

Enq: Vous allez vous inspirer du cadre européen ?

Professeur IZ: On a, on a déjà fait ce manuel.

Enq : vous l'avez déjà fait ?

Professeur IZ: On l'a déjà fait. C'est un manuel de trois niveaux A1, A2 et B1. Ces trois niveaux selon les caractéristiques de chaque niveau dans le cadre européen. On a fait ça et on l'utilise d'ailleurs actuellement dans les sessions que nous faisons à l'ENI. Des sessions d'été qu'on fait pour le ministère de l'Enseignement, de l'Éducation nationale, pour les enseignants. Et c'est... on a trouvé que ça serait bien de trouver... On essaie de le faire un noyau pour un travail plus sérieux. Un manuel plus sérieux. On voit qu'en Mauritanie, on a, on a encore besoin de ce manuel. Chaque pays a ses méthodes spécifiques, etc. Nous, soit on utilise les manuels qui sont faits pour l'Office des langues, les gens qui enseignent, qui... que l'arabe est leur langue maternelle et ou partie par d'autres méthodes arabes dans... dans d'autres pays, d'autres pays. Ces méthodes ne sont pas adaptées, adaptées à nos réalités

Enq: à nos réalités, oui. Comment vous avez appris ce... cette méthode là que vous aviez faites ?

Professeur IZ: c'est une méthode, euh... Regardez, ici c'est... elle n'est pas appliquée à chaque niveau. Par exemple, c'est l'un de ces méthodes. C'est le B1. C'est le niveau B1.

Enq: Ce n'est pas une, ce n'est pas... Ce n'est pas une traduction du cadre européen »

Professeur IZ: Non non non non. Ce n'est pas... seulement les caractéristiques du niveau.

Enq: Du niveau, d'accord. Vous vous êtes appuyé sur le cadre européen comment, comme, comme le manuel.

Professeur IZ: Ici c'est le A2, par exemple

Enq: D'accord. D'accord. Ici c'est quoi? A2? Ça, c'est le B2.

Professeur IZ: Non, c'est le A2

Enq: ça c'est le A2

Professeur IZ: Le B2, on n'a pas encore fait. Dès qu'on trouve une formation, par exemple, on essaie de faire quelque chose dans le domaine. C'est-à-dire, on essaie de renforcer ça, de l'améliorer ou de faire ce qu'on n'a pas encore fait selon le nouveau niveau. On fait souvent un positionnement, un test de positionnement et à travers ces tests seulement, on connaît le niveau des étudiants. Et dans ces manuels, on fait des textes et des exercices, beaucoup d'exercices...

Enq: Beaucoup d'activités

Professeur IZ: Beaucoup d'activités

Enq: D'accord

Professeur IZ: Un texte qui est adapté au niveau...

Enq: Au niveau... ça peut être une conversation

Professeur IZ: Une conversation. Elle est utilisée selon les positions- les situations linguistiques. Par exemple, dans un restaurant...

Enq: Je sais.

Professeur IZ: Dans un hôpital...

Enq: Oui, bien sûr.

Professeur IZ: En classe, à l'université, dans l'Eglise.

Enq: C'est la méthode communicative, oui.

Professeur IZ: Comme ça, des techniques... Ça, c'est notre méthode.

Enq: C'est une approche communicative. L'approche communicative, où... c'est-à-dire qu'on va cibler les situations dans lesquelles la langue est utilisée.

professeur IZ: ...est utilisée...

Enq: Dans un hôpital, dans la rue... une approche communicative, ouais.

Professeur IZ: Pour pouvoir permettre aux étudiants d'avoir le lexique qu'il faut dans... selon chaque situation. Quand ils partent au marché, ils peuvent parler.

Enq: Donc, pour le moment, vous n'avez fait que le A1 et...

Professeur IZ: Le A1, le A2 et le B1.

Enq: Ce sont ces trois-là.

Professeur IZ: Regarde, les méthodes A1, il y en a beaucoup. Voilà une méthode. Tu peux voir?

Enq: Celle que vous utilisez ici au département d'Art, au [inaudible 00:05:21-00:05:22]¹⁸⁶.

Professeur IZ: Non, non, non. C'est... euh... parfois on [inaudible 00:05:26-00:05:27], c'est une méthode [Catalienne].

Enq: [Catalienne], d'accord.

Professeur IZ: [Catalienne il-el arabia]. Ça, c'est une méthode. Il y a ici... le khitab SS. Il s'appelle le khitab SS [mots en arabe] Il, il, il est composé de 5 tomes hein, et ça, c'est le deuxième niveau.

¹⁸⁶ Les crochets à l'intérieurs des extraits retranscrits renvoient à des passages inaudibles que nous n'avons pas pu retranscrire. Certaines circonstances imprévues lors du déroulement de l'entretien (entrée d'une personne dans la salle, sonnerie d'un téléphone, claquement de porte...) expliquent cela.

Enq: Hum, hum.

Professeur IZ: C'est un livre bien fait.

Enq: Est-ce que je peux avoir juste les deux premières pages ? La page de titre...

Professeur IZ: Bien sûr.

Enq: Juste la page de titre pour chacun des... chacun des... [musique en fond].

Extrait 9. (Extrait d'entretien avec le professeur IZ) :

Enq: vous voulez dire que les enseignants actuels ne sont pas formés pour utiliser les approches récentes dans l'enseignement du français et des langues de façon générale

Professeur IZ: Parce que nous on avait un ancien régime, euh, euh, des anciennes méthodes, des anciennes méthodes. Maintenant, les approches, la majorité des enseignants sont des sortants d'anciennes formations, et ils ne peuvent pas enseigner les langues avec les approches récentes parce qu'ils n'ont pas actualisé leurs pratiques. Les manuels utilisés par les enseignants ne sont pas conformes aux recommandations du ministère de l'éducation nationale. Mais quand tu regardes le cahier de ton enfant, tu vois du n'importe quoi, le contenu ne reflète pas le programme national. En plus, il y a une autre difficulté, c'est l'enseignement privé là, il ne recrute pas des professeurs spécialisés, hm, heim, ils prennent du n'importe quoi, "des garagistes", "des maçons".

Enq: Mais maintenant si je voulais vous poser la question suivante, dans quel pays vous avez suivi votre formation doctorale?

Professeur IZ: j'ai suivi ma formation doctorale au Maroc, à l'Université Sidi Mohamed Ben Abellah à fès. D'accord!

Enq: Et qu'est ce qui a déterminé votre choix? C'était parce que vous aviez eu une bourse d'études, pourquoi vous l'aviez choisi le Maroc?

Professeur IZ: non, J'ai eu une bourse, j'ai fait l'université ici et j'ai fait le troisième cycle là-bas, j'ai trouvé une bourse après ma maîtrise. Toutes mes études supérieures jusqu'au doctorat, après la maîtrise, c'est au Maroc. D'accord!

Enq: Mais qu'est-ce que vous avez toujours des liens avec vos professeurs. Vous avez toujours des contacts avec ces gens-là, vous assistez souvent à des séminaires et autres...

Professeur IZ: Ha! Ha! Ha! Ha! Ha! Ha! Ha! Ha! Ha! Oui mais avec quelques-uns, surtout mon superviseur et mes anciens professeurs mais les échanges en tout rarement.

Enq: Ha! OK, ma troisième question, quel manuel vous utilisez-vous pour vos cours à l'université?

Professeur IZ: Regarde cette question est la plus difficile question. Moi, je suis un spécialiste en critique littéraire, et J'ai fait ma thèse sur la narration, les aspects de nouveautés dans le roman arabe, "simahteu"¹⁸⁷ le roman arabe moderne bien sûr. Donc j'ai eu à travailler en Asie central, au Kirgizistan, j'ai fait cinq-ans là-bas et je me suis reconverti. Maintenant, ce qui m'intéresse, c'est l'enseignement des langues seconde en Mauritanie et ailleurs. J'ai "ramassé" cet intéressement à travers le séjour que j'ai fait au Kirghizistan, j'ai fait là-bas cinq-ans, J'ai été doyen d'une faculté là-bas.

Enq: Vous avez vécu là-bas pendant plusieurs années et là-bas le système est basé sur l'arabe.
Professeur IZ: non! non! On a ouvert, il y a eu une université arabe qui a été ouverte là-bas et ils ont fait sortir des doctorats, des docteurs. Maintenant mes étudiants sont des docteurs, des ministres, des ambassadeurs, je suis avec eux sur Facebook. J'ai fait sortir la première promotion et elle a continué avec moi pour avoir le master et moi, je suis rentré en Mauritanie par la suite.

Extrait 2. (Extrait d'entretien avec le professeur IZ)

Enq: Bon, ça, c'est intéressant. Et la quatrième question pour moi, est- ce que la langue que vous enseignez est la même que la langue que vous utilisez pour interagir avec vos étudiants? C'est à dire qu'il arrive souvent qu'un professeur d'arabe utilise l'arabe littéraire à l'écrit mais que dans les explications du cours il parle en hassanya, ou il y a une prédominance du hassanya.

Professeur IZ: C'est rare! Pour les hassanophones on a pas besoin d'utiliser le hassanya, les non-hassanophones ne comprennent pas le hassanya ni l'arabe. En général ses étudiants comprennent l'arabe, pourquoi il utilise le hassanya, et il n'y a pas une obligation, un motif, valable, c'est rare. Les arabophones comprennent l'arabe c'est clair, donc on parle l'arabe, la

¹⁸⁷ Terme du dialecte local, le hassanya employé par l'interviewé dans l'interaction pour dire « tu as compris ». Les guillemets sont d'ailleurs utilisés dans les transcriptions pour les termes renvoyant (au dialecte local, sens inappropriés de certains mots)

langue d'enseignement "l'arabe pur". Les non-hassanophones ne comprennent pas l'arabe et le hassanya. En classe les professeurs d'arabe ne parlent pas le hassanya, ils parlent l'arabe pur. Parfois pour les non-arabophones on explique ce qu'ils n'ont pas pu comprendre, c'est l'abstrait ce qu'on a pas pu démontrer "wadah" donc il faut parler la langue d'enseignement. Pour les formations à l'ENI par exemple, pour les non-arabophones, on utilise une langue intermédiaire pour les étudiants qui ne connaissent pas l'arabe? C'est le cas parfois pour expliquer un mot qu'un étudiant n'a pas pu assimilé, tu l'expliques.

Enq: Alors, pour cette question-là, moi, j'ai pensé, ce que j'ai observé sur le terrain. J'ai remarqué depuis des années qu'il n'y avait pas de collaboration et pas d'échanges de pratiques entre les enseignants arabophones et les enseignants francophones. Exemple la semaine dernière, il y avait une journée d'étude au département de français de l'Université de Nouakchott et durant ce colloque, je n'ai constaté aucun enseignant du département d'études arabes. Que pensez-vous d'une collaboration entre les enseignants du département d'études arabes et les enseignants du département d'études françaises?

Professeur IZ: « IL n'y a pas d'interaction, le problème n'est pas un problème de collaboration. Soit un colloque est organisé par la faculté, tout le monde est concerné. Mais un colloque organisé par le département d'études arabes s'adresse généralement aux spécialistes du département en question. IL y a par contre des échanges entre les enseignants des langues secondes arabophones et francophones (Extraits d'entretien avec le professeur IZ)

Annexe 7. Entretien 2 avec le professeur NB du CREL vacataire à l'ESP

Mes échanges avec le professeur NB se sont déroulés de façon informelle (inattendue). Je lui avais remis le questionnaire au début de mon enquête et je n'ai pu le revoir qu'à la fin de mon séjour en Mauritanie lors de mon premier travail de terrain en 2017-2018. Et dès qu'on s'est revu, nous avons entamé une discussion. J'enregistrais et notais tout ce qui me paraissait intéressant dans cet échange que nous avons eu dans les locaux du CREL.

Le professeur NB est enseignant contractuel au CREL et à l'ESP. Il enseigne le français à l'Université à la faculté des sciences et de médecine et l'espagnol aussi. Il fait partie également des concepteurs du manuel « J'étudie les sciences en français » dont nous avons parlé dans la deuxième partie de notre travail. Ancien professeur de français dans l'enseignement secondaire, il s'est reconverti, par la suite, comme formateur en FLE /FLS. Il a été détaché au CREL au début des années 2000 par le MEN et a pu suivre une formation en didactique du français à l'Université de Besançon par le biais du SCAC et du projet AFRAM.

Formateur NB: En général depuis que j'ai eu mes droits à la retraite, je travaille souvent dans les écoles, dans les ENI pour la formation en langue française et aussi dans les lycées parce qu'en général dans les établissements du fond du pays, il y a beaucoup de professeurs de français. C'est pourquoi je travaille comme vacataires souvent dans ces établissements.

Extrait 7. :

Enq: Alors, heu, heu! Vous utilisez quel manuel pour vos cours ici? Est-ce que vous avez un programme?

Enq: Il y a beaucoup de méthodes, il y a beaucoup de manuels, est-ce que vous avez un titre?

Professeur NB: Il n'y a pas de titre. Non, toutes ces méthodes-là qui nous viennent d'Outre-mer, ne peuvent pas marcher dans nos établissements ici? Parce qu'il y a beaucoup d'explications à ça. Parce que les mots, le vocabulaire qui est utilisé dans ces manuels est un vocabulaire européen. IL n'y a pas un vocabulaire local, c'est-à-dire il y a beaucoup de milieux par exemple quand vous voulez étudier les vignes, le vignoble, les vins, le cochon on voit bien que ces termes ne sont pas adaptés aux situations socio-culturelles à notre situation sociale ici.

Extrait. 10 :

Enq: Est-ce que vous pensez que vos étudiants quand ils vont finir la formation, ils auront le niveau requis pour pouvoir enseigner les disciplines scientifiques en français?

Professeur NB: Bien sûr, il faut obligatoirement un français spécifique pour les enseignants des sciences naturelles, par exemple Il faut que le professeur ait le niveau en français requis pour pouvoir enseigner correctement les matières scientifiques. Pour les mathématiques, c'est autre chose, il suffit de comprendre quelques mots pour pouvoir enseigner. En mathématiques, ils ont besoin de "donc/ ce qui nous donne" ainsi de suite, c'est tout, rien d'autre. C'est les sciences qui nécessitent une formation requise et une formation spécifique pour pouvoir enseigner comme il faut les sciences naturelles. Pour les mathématiques et la physique-chimie, ce n'est pas la même chose. Ils ont besoin de peu de termes, mais des termes, de théorèmes, c'est ça, c'est tout.

Enq: Alors! Pensez-vous qu'il y avait des améliorations à apporter pour l'enseignement des langues secondes en Mauritanie.

Professeur NB: Bien sûr, il y a beaucoup, beaucoup de... nous en Mauritanie, depuis quelques décennies, nous n'avons plus de programmes appropriés dans nos classes parce qu'il y a eu beaucoup de changements de programmes, ce qui fait que nous n'avons plus de programme d'enseignement. Donc on a besoin de faire des programmes, des programmes appropriés parce que le fondamental n'a pas de programme, le collège n'a pas de programme et le lycée non plus n'a pas de programme. Donc tout cela ça nécessite beaucoup d'études et de cadres pour pouvoir mettre sur pied des programmes appropriés pour l'élève mauritanien.

Enq: Ici vous n'avez pas de programme pour les filières scientifiques?

Professeur NB: Non, rien, aucun programme, voilà les classes et puis c'est tout. OK, merci

Annexe 8. Entretien 3 avec le formateur AS de l'ENS

Le professeur AS est ancien instituteur de l'enseignement primaire puis inspecteur de l'enseignement primaire et retraité. Il a été recruté par l'ENS comme formateurs au département de français à l'ENS. J'ai réalisé cet entretien avec lui le 18 mai 2019. Il considère que le problème des élèves se situe au niveau de la formation de base, dans le secondaire où les élèves ne sont pas toujours été formés suffisamment, c'est pour cette raison qu'ils arrivent à l'université avec un niveau pas toujours requis pour suivre correctement les enseignements dans le supérieur :

Extrait 3 :

Bien sûr que c'est important et dans le programme nous pratiquons le bilinguisme.

L'utilisation de l'arabe permet tout juste l'amélioration de la compréhension, mais n'influence pas la méthodologie. La collaboration entre formateurs en arabe et formateurs en français n'est pas fréquente...

Oui, l'utilisation d'une langue autre que la langue d'enseignement peut aider à débloquer une situation ponctuelle. Ce qu'il faut éviter, c'est de systématiser la pratique. Par exemple l'arabe et le français peuvent se compléter pour une meilleure formation de nos étudiants. Le recours aux langues nationales est également important.

(Extraits tirés des réponses des formateurs de l'ENS, question 9 et 10, questionnaire 4).

Extrait 5 :

Enq : Alors, heu, heu! Vous utilisez quel manuel pour vos cours ici? Est-ce que vous avez un programme?

Formateur NB: Bien sûr! Je n'ai pas un manuel précis parce qu'en Mauritanie, on prend le meilleur manuel qui peut nous tomber sous la main. Nous utilisons tout ce qui peut nous tomber sous la main. Moi, personnellement, j'ai été formé dans une méthodologie du FLE, c'est pourquoi je travaille beaucoup en français langue étrangère et j'ai fait mon mémoire de DEA justement dans ce domaine. Et j'adapte souvent les manuels que je prends dans l'enseignement du français langue étrangère, l'adaptation, Il n'y a rien ici, on prend tout ce qui nous tombe sous la main.

Extrait 8. :

Personnellement, je n'ai pas de problèmes mais généralement pour donner des cours de français aux scientifiques, on a besoin d'une formation spécifique. Justement, les formateurs des élèves-professeurs ont besoin d'un français spécialisé

Oui, nous avons toujours besoin de formation dans le but d'améliorer et d'adapter nos pratiques aux nouvelles méthodologies

Oui, les besoins en formations sont manifestes en ce sens que je suis inspecteur de l'enseignement fondamental et non professeur. Une formation continue en didactique du français et une mise à niveau par rapport aux nouvelles méthodes d'enseignement du français seraient les bienvenues.

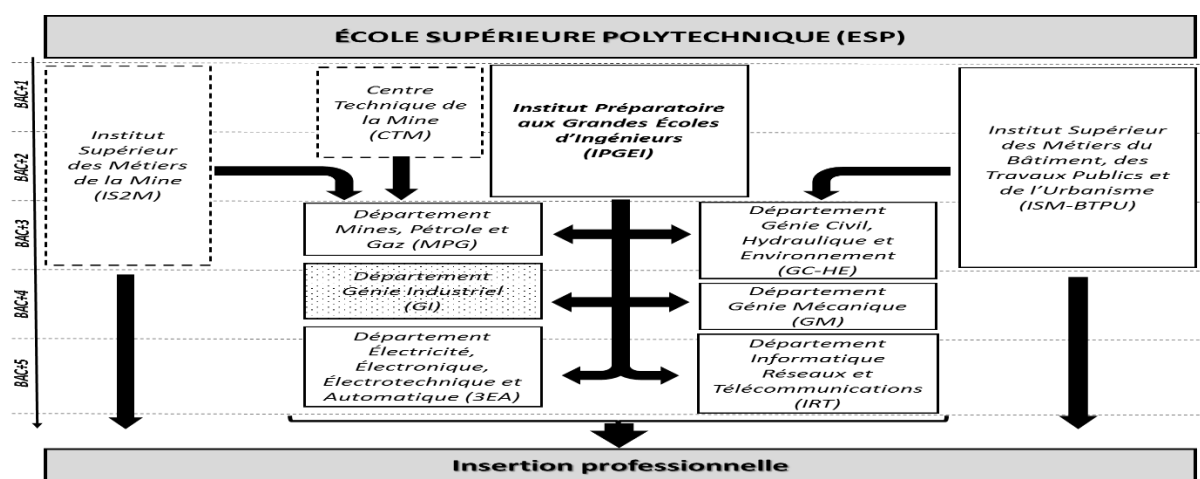
Extrait. 13

Enq: Même les mathématiciens, à votre avis, doivent avoir un bon niveau en français.

Formateur AS: Donc alors, la langue c'est la base de tout, c'est la base de tout. Le temps où nous on était, on était au lycée les séries scientifiques trouvaient des sujets qui étaient beaucoup plus difficiles que les sujets des séries A, des séries littéraires, en français, parce qu'on exigeait d'eux beaucoup de rigueurs. Toi si tu fais une découverte, tu es obligé d'expliquer cette découverte. Si tu ne maîtrise pas la langue, tu ne peux pas l'expliquer, tu ne peux pas te défendre. Mais les professeurs de langue, eux doivent comprendre tout. Mais quand tu trouves un professeur de langue, tu lui poses par exemple un problème mathématique, lui c'est un professeur de langue, il va décortiquer ça, mais il ne peut le résoudre. Bon voilà, c'est ça, mais tous les mots, il connaît leur sens... (Extrait d'entretien avec le professeur AS).

Annexe 9. Des extraits du Rapport 2017 de présentation de l'ESP de Nouakchott :

Ce schéma est extrait du Rapport 2017 de l'ESP qui n'a pas été publié. Il s'agit d'un document interne que nous-nous sommes procurés par le biais du responsable des affaires académiques. Ce Rapport de l'ESP 2017 est cité à maintes reprises dans notre travail de thèse. C'est un rapport particulièrement intéressant parce qu'il constitue, en quelque sorte, la feuille de route de l'ESP. Il a été élaboré par une équipe d'experts pluridisciplinaires nationaux mauritaniens et internationaux, en fonction des besoins de la Mauritanie tout en tenant compte de ce qui se fait dans d'autres écoles d'ingénieurs de la sous-région (Maroc, Sénégal, Tunisie) et d'autres pays du monde. On y retrouve donc diverses recommandations (sur le plan administratif, logistique, pédagogique entre autres).



(Schéma 2 : Présentation de l'École supérieure Polytechnique de Nouakchott-Mauritanie. Source : Rapport ESP, 2017 :6)

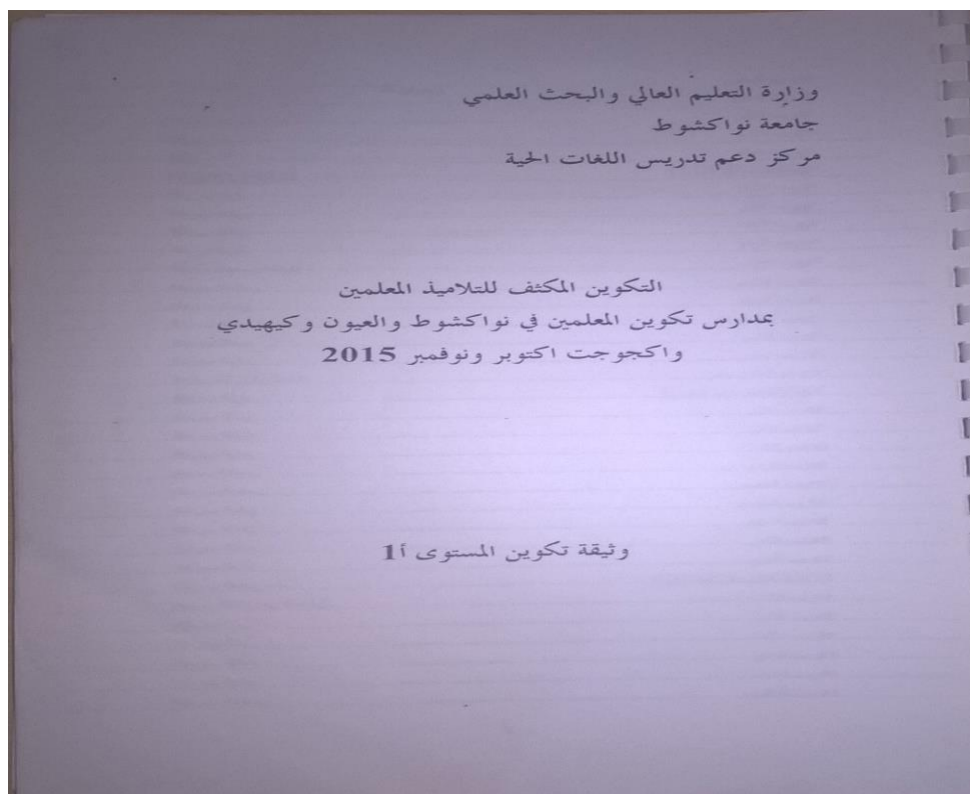
Ce tableau donne des indications de l'évolution de l'ESP depuis sa création en 2016, le début de la première promotion accueillie à l'école et ses capacités prévisionnelles d'accueil dans les années à venir.

Evolution des effectifs à l'ESP	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
1ère année	78	90	120	150	180
2ème année	0	78	90	120	150
3ème année	0	0	78	90	120
TOTAL	78	168	288	360	450

Annexe 10. Photos pages de titre de manuels utilisés par les formateurs de l'ENS

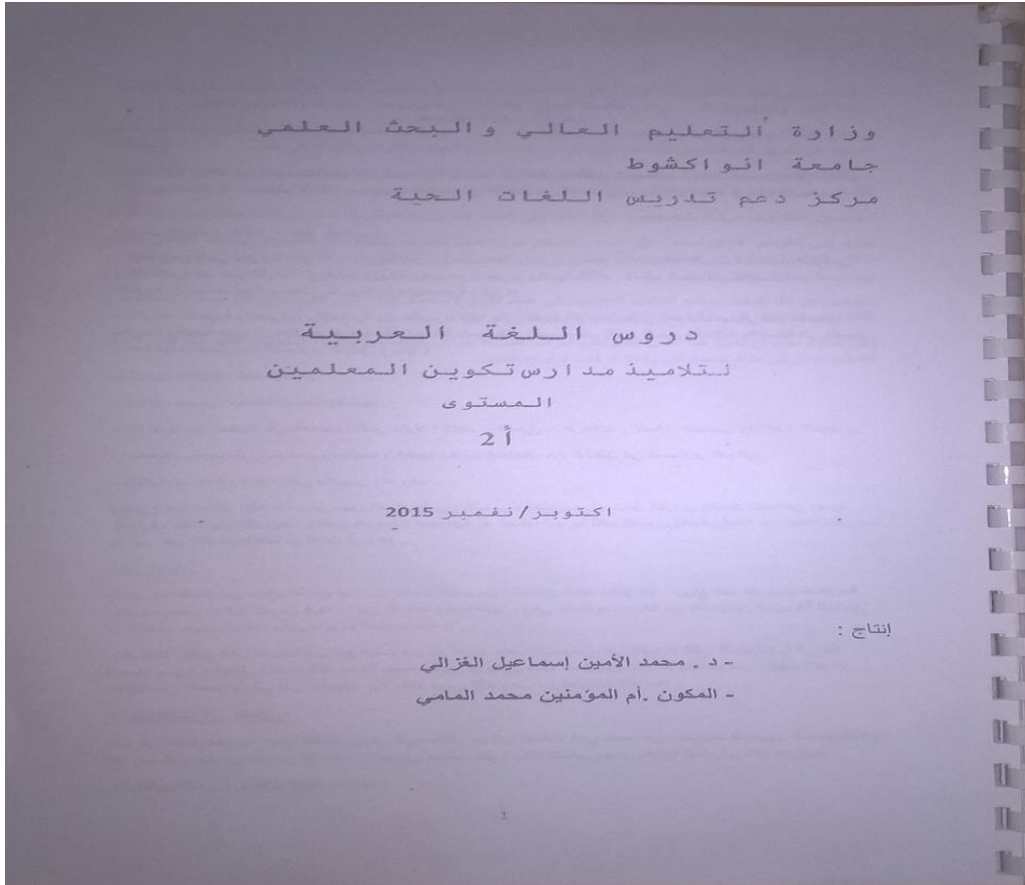
Dans cette annexe nous exposons un échantillon de photos des pages de titre de manuels utilisés par les enseignants et formateurs. Ces pages de titres sont transcrites en français pour celles qui sont en langue arabe dans le tableau 32 (cf. *supra*, p.160). Celles qui sont en langue française étant des publications très connues, nous n'avons pas jugé nécessaire de les reproduire ici, ces manuels étant publiés aux éditions Didier et Hachette. Les deux pages de titre suivants (n°1/2015 et n°2/2015) viennent des manuels en phase d'expérimentation depuis 2015. Leurs traductions respectives se trouvent dans le tableau 32 dans la liste des manuels réalisés par les enseignants et formateurs mauritaniens.

Titre du manuel : *Douroûs al-lougha al-arabiyya li talâmîdh madâris takwîn al-mou'allimîne : Cours d'arabe pour les élèves des ENI, Niveau A2.*



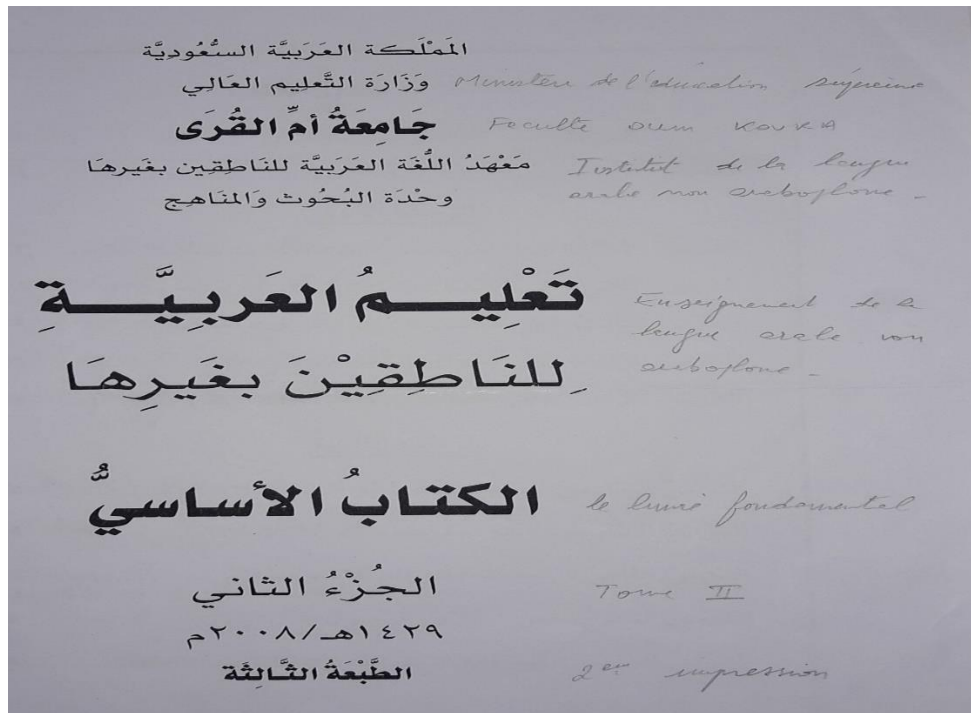
(Source : Enquête de terrain Mauritanie 2017)

Titre du manuel : *At-Takwîn al-moukassaf li at-talâmîdh al-mou'allimîn mine as-sanawât al-awâ'il bi madâris takwîn al-mou'allimîn fî* Nouakchott : *Formation accélérée des élèves-maîtres grands-débutants, ENI de Nouakchott, Fascicule de formation (Niveau : B1), CREIL, Université de Nouakchott, Octobre-novembre 2015*



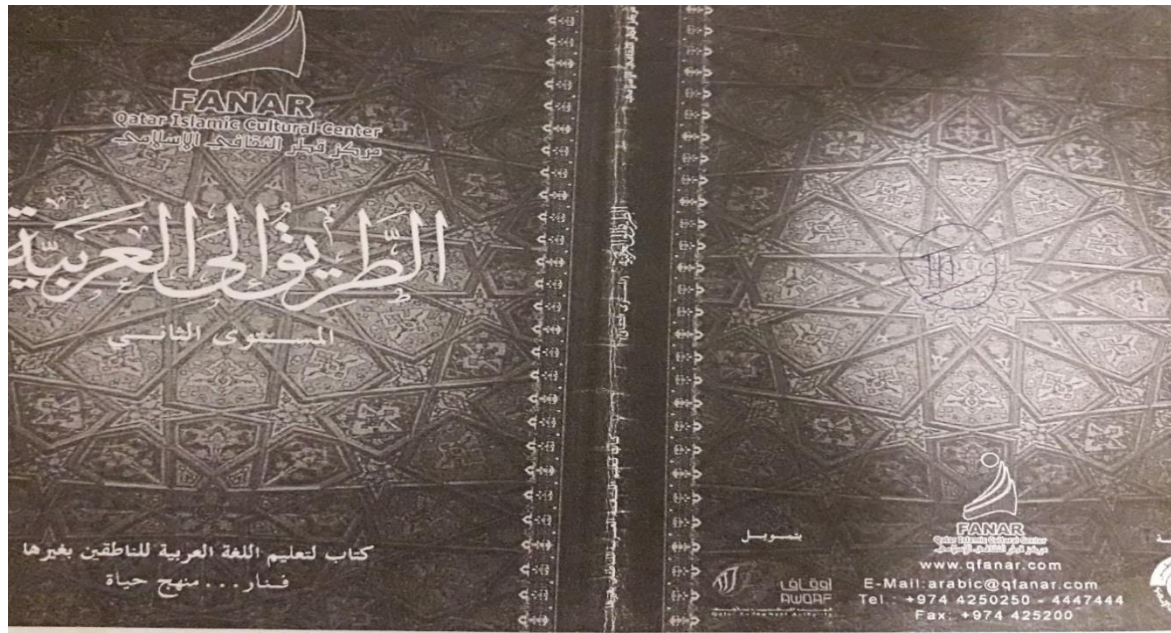
(Source : Enquête de terrain Mauritanie 2017)

Titre du manuel : *Ta'alîm al-arabiyya li nâtiqîne bi ghayrihâ (al-kitâb al-asâsî : Enseignement de l'arabe aux non arabophones* (Livre de base), Librairie d'Orient, 2014



الصفحة	الموضوعات	محتوى الكتاب	contenu du livre
١
			مقدمة
			<u>الوَحدة الأولى</u>
١٣	الدَّرْسُ الأوَّلُ : فِي المَطَارِ
٣٨	الدرس الثاني : فِي الفُنْدُقِ
٥٩	الدَّرْسُ الثَّالِثُ : فِي مَكْتَبِ البَرِيدِ وَالبَرَقِ وَالهَاتِفِ
٨٦	الدَّرْسُ الرَّابِعُ : فِي أسْوَاقِ مَكَّةَ
١١٠	الدَّرْسُ الخَامِسُ : مُرَاجَعَةٌ
			<u>الوَحدة الثانية</u>
١٢٥	الدَّرْسُ السَّادِسُ : الطَّبَّيبُ وَالدَّوَاءُ
١٤٩	الدَّرْسُ السَّابِعُ : مَكَّةُ المَكْرَمَةُ
١٧٩	الدَّرْسُ الثَّامِنُ : مُحَمَّدٌ عَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ
٢٠٥	الدَّرْسُ الثَّاسِعُ : مِنْ أَخْلَاقِ الرُّسُولِ
٢٢٨	الدَّرْسُ العَاشِرُ : مُرَاجَعَةٌ

Titre du Manuel : *At-Tarîq ilâ al-arabiyya : Voie vers l'arabe*, Niveau A2, Fanar, Qatar Islamic Cultural Center, sd.



(Source : Enquête de terrain Mauritanie 2017)

Cette photo a été prise lors de la cérémonie de remise du manuel de français réalisé par les enseignants et formateurs de langue française du CREL en 2016.



Source : <https://projetafram.wordpress.com/category/activites/enseignement-du-francais/manuels-fou>

C'est la photo 4 l'entrée de l'ENS et la photo 5 de l'ESP. La photo 5 vient directement du site internet de l'établissement. C'est une photo archive d'une journée d'étude en 2017 sur l'organisation des enseignement à l'ESP. Pour 4 nous l'avons obtenue par Google image, c'est différent par exemple de la photo 1 du Crel que nous avons prise directement lors de notre enquête en Mauritanie en 2017.

Photo : 4



Photo :5



Annexe 11 : Programme d'enseignements du département de français de l'Université de Nouakchott Al-Aasriya

L'annexe 11 donne une idée du contenu des programmes du département de français de l'Université de Nouakchott. En effet ce département est divisé en deux structures : le département de langue et de littérature française (LLF) et le département de linguistique et des langues nationales (LNL). Seule une partie relativement brève de ce programme est présentée dans la première partie de notre travail de thèse pour montrer la place qu'occupe les langues nationales au sein de l'enseignement supérieur depuis la réforme LMD en 2009 (cf. Tableau 2 *supra*, p.45-46).

EMESTRE 1 : 300H, 30 Crédits							
Module	Type	Nature	Eléments du module	Volume horaire H 75			Crédits 6
				CM	TD	TP	
1/ langues et communication	Obligatoire	Transversale	Arabe	37,5			3
			Pulaar	37,5			3
2/ histoire de la linguistique	Obligatoire	Fondamentale	Nature du langage	Volume horaire H 75			Crédits 9
				CM	TD	TP	
			Question de linguistique	37,5			4
3/ Aspects grammaticaux	Obligatoire	Fondamentale	Grammaire	Volume horaire H 75			Crédits 9
				CM	TD	TP	
				37,5			5
				37,5			4
4/ Littérature	Obligatoire	Fondamentale	Littérature française	Volume horaire H 75			Crédits 6
				CM	TD	TP	
			Littérature négro-africaine	37,5			3
SEMESTRE 2 : 300 H, 30 crédits							
Module	Type	Nature	Eléments du module	Volume horaire H 75			Crédits

5/ Langue et Communication	Obligatoire	Transversale	Soninké	CM	TD	TP		
				37,5				
			Wolof	37,5				3
6/ Ecoles linguistiques	Obligatoire	Fondamentale	Linguistique générale	Volume horaire H 75		TD	TP	Crédits 9
				CM				
			37,5			4		
			Linguistique structurale	37,5		5		
7/ Aspects grammaticaux	Obligatoire	Fondamentale	Grammaire	Volume horaire H 75			Crédits 9	
				CM	TD	TP		
			37,5			5		
			Morphologie	37,5		4		
8/ Littérature	Obligatoire	Fondamentale	Littérature mauritanienne	Volume horaire H 75			Crédits 6	
				CM	TD	TP		
			37,5			3		
			Littérature maghrébine	37,5		3		
Module	Type	Nature	Eléments du module	Volume horaire H 75			Crédits 6	
9/ Langue et Communication	Obligatoire	Transversale	Arabe II	CM	TD	TP		
				37,5				
			Pulaar II	37,5		3		
10/ Ecoles linguistiques	Obligatoire	Fondamentale	Classification des langues	Volume horaire H 75			Crédits 9	
				CM	TD	TP		
			37,5			5		
			Acquisition du langage	37,5		4		
11/ Aspects grammaticaux	Obligatoire	Fondamentale	Syntaxe	Volume horaire H 75			Crédits 9	
				CM	TD	TP		

				37,5			5
			Lexicologie	37,5			4
12/ applications en sciences humaines	Obligatoire	Fondamentale	Sociologie du langage	Volume horaire H 75			Crédits 6
				CM	TD	TP	
			37,5			3	
			Anthropologie linguistique	37,5			3

SEMESTRE 4 : 300 H, 30 crédits							
Module	Type	Nature	Eléments du module	Volume horaire H 75			Crédits 6
13/ Langues et communication	Obligatoire	Transversale	Soninké II	CM	TD	TP	3
				37,5			
			Wolof II	37,5			3
14/ sociolinguistique	Obligatoire	Fondamentale	Sociolinguistique	Volume horaire H 75			Crédits 9
				CM	TD	TP	
			37,5			4	
			Politique et aménagement linguistique	37,5			5
15/ aspects grammaticaux	Obligatoire	Fondamentale	Phonologie	Volume horaire H 75			Crédits 9
				CM	TD	TP	
			37,5			5	
			Sémantique	37,5			4
16/ applications en sciences humaines	Obligatoire	Fondamentale	Anthroponymes et toponymes	Volume horaire H 75			Crédits 6
				CM	TD	TP	
			37,5			3	
			Cultures orales	37,5			3

SEMESTRE 5 : 300 H, 30 crédits							
Module	Type	Nature	Eléments du module	Volume horaire H 75			Crédits 6
17/ Langues et communication	Obligatoire	Transversale	Langues et espaces publics	CM	TD	TP	3
				37,5			

			Lecture de l'image	37,5			3
18/ sociolinguistique	Obligatoire	Fondamentale	Contact des langues et emprunt linguistique	Volume horaire H 75			Crédits 9
				CM	TD	TP	
			37,5			5	
			Variation spatiale	37,5			4
19/ description de langue nationale	Obligatoire	Fondamentale	Morphologie de langue nationale	Volume horaire H 75			Crédits 9
				CM	TD	TP	
			37,5			5	
			Syntaxe de langue nationale	37,5			4
20/ linguistique et littérature	Obligatoire	Fondamentale	Enonciation et analyse du discours	Volume horaire H 75			Crédits 6
				CM	TD	TP	
			37,5			3	
			Grammaire des textes	37,5			3

SEMESTRE 6 : 300 H, 30 crédits							
Module	Type	Nature	Eléments du module	Volume horaire H 75			Crédits 6
21/ Ouverture sur un métier	Obligatoire	Transversale	Traduction	CM	TD	TP	3
				37,5			
			Métier de la communication	37,5			3
22/ langue et enseignement	Obligatoire	Fondamentale	Didactique des langues	Volume horaire H 75			Crédits 9
				CM	TD	TP	
			37,5			5	
			Fautes et apprentissage des langues	37,5			4
23/ description de langue nationale	Obligatoire	Fondamentale	Phonologie de langue nationale	Volume horaire H 75			Crédits 9
				CM	TD	TP	
			37,5			5	
			Lexicologie de langue nationale	37,5			4
	Obligatoire	Fondamentale	Méthodologie de recueil et de	Volume horaire H 75			Crédits 6

24/ recherche en langue nationale			traitement de corpus oraux	CM	TD	TP	
				37,5			3
			Alphabétisation et langue nationale	37,5			3

Planning examen semestre III, 2016 Département de français de l'Université

Ce planning est introduit dans la partie conclusion de notre travail pour montrer les matières qui sont proposés au contrôle continu des étudiants inscrits dans le département de français. Nous avons essayé de montrer à travers ce tableau les possibilités que le département a pour faire de la place à des modules accès sur la didactique du français langue seconde, langue étrangère en Mauritanie.

جدول الامتحانات
CALENDRIER D'EXAMEN
LNL
Semestre III
Après-midi الفترة المسائية
14h-18h

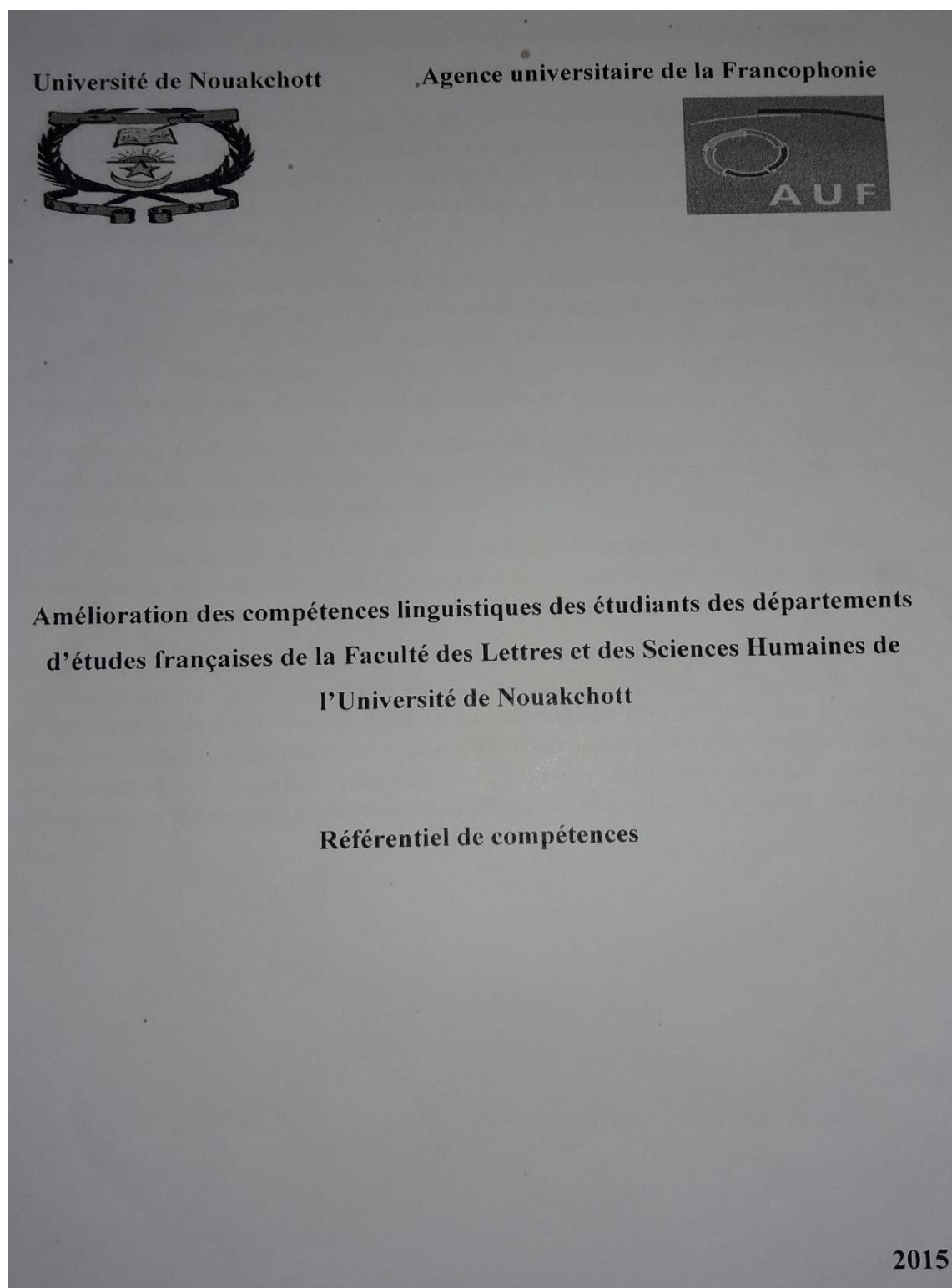
Date	Horaire	Matière	SALLE
Lundi 22/02/2016	14-16	Lexicologie	Amphi I
	16-18	Anthroponymes, Toponymes régionaux et nationaux	Amphi I
Mardi 23/02/2016	14-16	Universaux du Langage	Amphi I
	16-18	Syntaxe	Amphi I
Mercredi 24/02/2016	14-16	Littératures Francophones	Amphi I
	16-18	Classification des langues	Amphi I
Jeudi 25/02/2016	14-16	LCF/LCA	Amphi I
	16-18	Tec Expression	Amphi I
Samedi 27/02/2016	14-16	Phonologie et langues de Mauritanie	Amphi I
	16-18	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
Lundi 29/02/2016	16-18	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
	16-18	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	

C'est le planning du calendrier contrôle final, semestre 5-Département LNL, 2016 que nous avons présenté à la page 96

جدول الرقابة النهائية
CALENDRIER DU CONTROLE FINAL
LNL - Semestre 5
Matin الفترة الصباحية
08h30 – 13h

Date	Horaire	Matière
Lundi 22/02/2016	08h30 – 10h30	Politique linguistique en Mauritanie
	11h – 13h	Littératures de Mauritanie II
Mardi 23/02/2016	08h30 – 10h30	Analyse du discours
	11h – 13h	Introduction à la Sociolinguistique
Mercredi 24/02/2016	08h30 – 10h30	Variation Spatiale
	11h – 13h	Méthodologie de la Recherche
Jeudi 25/02/2016	08h30 – 10h30	Diversité culturelle
	11h – 13h	Mouvements des Populations
Samedi 27/02/2016	08h30 – 10h30	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
	11h – 13h	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Lundi 29/02/2016	08h30 – 10h30	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
	11h – 13h	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Référentiel de formation en français des étudiants du département de français de l'UNA. La page de titre et l'introduction sont données ici à titre illustratif. Ce référentiel donne une idée du niveau de compétence linguistique des étudiants à l'Université. Il est cité plusieurs dans notre de notre travail.



Référentiel de compétences pour les étudiants des départements d'études françaises

Le référentiel de compétences pour les étudiants inscrits au département des langues nationales et de linguistique et au département de langue et littérature françaises s'inspire, en partie, du Cadre européen commun de référence pour les langues et est né du besoin de proposer une solution aux difficultés d'assimilation des contenus auxquelles sont confrontés les étudiants de première année.

Le français est la langue d'enseignement de tous les éléments de modules à l'exception de l'élément, langue communication, enseigné en arabe. Les étudiants qui entrent avec un niveau de quasi-débutant ne parviennent pas à suivre convenablement les enseignements. La méthodologie d'enseignement en vigueur ne fait pas de place à une remédiation leur permettant de progresser, dans des délais raisonnables, en français.

Ce référentiel vient donc offrir à ces étudiants une formation concomitante permet aux étudiants des départements d'études françaises d'acquérir des compétences utiles pour mener à bien des études de linguistique ou de littérature.

Il est conçu pour accompagner le cours sur les contenus au programme et invite le professeur à procéder par une démarche mixte qui s'appuie d'abord sur la mobilisation des compétences indispensables à l'appropriation des contenus enseignés.

Il offre des enseignements qui sont un préalable aux enseignements théoriques. Il vise essentiellement à doter ces étudiants de moyens linguistiques indispensables à la compréhension du discours académique. Le niveau ciblé est le niveau **A2+** qui **permet de comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent, de lire des textes courts, de communiquer sur des sujets et des activités familiers, d'utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire des situations simples à diversifiées et d'écrire des textes courts.**

Compétences	Situation de communication	Savoirs et savoir faire linguistiques
Communiquer à l'oral dans des situations récurrentes	Se présenter : parler de soi et des autres, interroger, prendre contact, prendre congé, s'excuser ...	L'infinif, l'indicatif présent des verbes les plus fréquents, les pronoms personnels sujets, la négation, l'interrogation, les déterminants, le genre et le nombre des noms, correction des sons du français particulièrement les fricatives, le rythme.
	S'informer : demander une information simple, poser et comprendre des questions, demander et remercier, se situer dans le temps et dans l'espace, savoir lire des indications ...	L'interrogation, les verbes pouvoir, devoir, vouloir, les adverbes, les prépositions, les adjectifs numéraux cardinaux et ordinaux, la syllabe ouverte, le e muet.
	Prendre la parole : faire une invitation, rapporter une information, parler de son état de santé, parler du temps qu'il fait, parler d'actions passées, parler d'un sujet de manière structurée ...	Le présent continu, le futur proche, le passé composé de verbes fréquents, l'inversion, l'imparfait de l'indicatif les adverbes de temps, les adverbes de quantité, la syllabe fermée, accent et rythme, prononciation selon les registres de langue, les enchaînements phoniques.
Communiquer à l'oral dans des situations simplifiées	Décrire : décrire des personnes, décrire des objets, décrire un lieu, donner des indications, indiquer un itinéraire ...	L'imparfait de l'indicatif, le passé composé, les pronoms personnels compléments, les adjectifs démonstratifs, les organes de la parole et symboles phonétiques, les moyens d'expression.
	Classer : préparer une liste d'objets, faire des achats, sélectionner des objets ...	Les adjectifs qualificatifs usuels, l'impératif, les pronoms compléments, les conjonctions de coordination, rythme et mélodie, règles de phonétique combinatoire.
	Raconter un fait : relater des événements passés, raconter un voyage ...	Le plus-que-parfait, la concordance des temps, le passé simple.
Comprendre et écouter dans des situations récurrentes et simplifiées	Comprendre un message simple : écouter des dialogues simples, écouter de courtes histoires, comprendre des indications, comprendre	Les temps simples de l'indicatif, les adjectifs possessifs, les adjectifs qualificatifs, les pronoms relatifs, les conjonctions, les

	un conte court ...	liaisons syntaxiques.
--	--------------------	-----------------------

Compétences	Situation de communication	Savoir et savoir faire linguistiques
Ecrire à partir d'un modèle	Imiter un modèle de texte : le texte informatif, utilisation de la ponctuation...	Accord du verbe, accord du participe passé, accord du nom et de l'adjectif, les types de phrases, l'emploi de la ponctuation.
Ecrire des textes simples	Ecrire pour s'exprimer (écrire un récit, compléter un récit), écrire une lettre, écrire une demande, répondre à une lettre, décrire un personnage, un objet, un lieu...	Les différents types de phrases, les liaisons syntaxiques, l'utilisation des pronoms relatifs, la structure des verbes, les adverbes de temps, les adverbes de lieu, les prépositions.
S'initier aux écrits académiques	Résumer un texte simple, rédiger un texte court à partir d'une consigne...	La coordination, la juxtaposition et la subordination, l'anaphore, les pronoms relatifs, les conjonctions de subordination, procédés pour enrichir et alléger une phrase.
Lire et comprendre un texte simple	Dégager l'idée générale d'un texte, étudier le contenu d'un texte, trouver des titres à des textes	Lecture analytique, lexique et vocabulaire, les pronoms personnels, les adjectifs possessifs, le thème.

Compétences	Situation de communication	Savoir et savoir faire linguistiques
Communiquer à l'oral dans des situations usuelles	Chercher un logement, faire des projets, exprimer des souhaits, des doutes, donner des conseils, Donner des renseignements personnels, chercher une inscription, passer un entretien, raconter une histoire ...	Le présent de l'indicatif des verbes réguliers, le futur et le conditionnel présent, le subjonctif présent, l'utilisation de l'auxiliaire avoir ou être selon les verbes (transitifs/intransitifs), l'imparfait de l'indicatif, les pronoms personnels, possessifs et démonstratifs
Communiquer à l'oral dans des situations diversifiées	Parler d'évènements hypothétiques, exprimer des regrets, formuler des reproches, décrire et commenter un évènement, exprimer des réactions et des sentiments, donner son	Le conditionnel, la concordance des temps, le subjonctif, le comparatif et le superlatif, les pronoms relatifs, le passé composé révision, le présent de l'indicatif des verbes

	opinion et la justifier, faire des recommandations, réagir à une actualité diversifiée...	irréguliers, les adverbes de manière, de temps, de lieu, les prénoms personnels remplaçant un nom précédé d'une préposition.
Passer de l'écrit à l'oral	Transposer oralement un texte, faire le compte rendu d'un document écrit, reformuler oralement une idée ...	La ponctuation, le mode indicatif (rappel), les accords dans le groupe nominal et dans le groupe verbal, la proposition indépendante, la proposition principale et la proposition relative déterminative.
Ecouter et comprendre des documents sonores et des émissions audio et/ou visuels	Identifier les différents registres de langue (familier, standard et soutenu), repérer les expressions figées et idiomatiques, identifier les figures de style, prendre note à partir d'un discours ...	Lecture et étude du contenu, classement de l'information, les caractéristiques du texte oral, exposé, conférence, discussion, accord du participe passé, les verbes pronominaux.
Rédiger un texte	Rédiger un courrier formel, structurer un texte en paragraphes, rédiger un texte à partir de certaines informations...	Types et formes de phrase, les liaisons syntaxiques (coordination, juxtaposition et subordination), les conjonctions de coordination, les pronoms relatifs, les procédés d'extension de la phrase.
Elaborer un plan	Rétablir l'ordre logique d'un texte, rédiger un texte à partir d'un canevas, reformuler les idées d'un texte	Recherche des idées, sélection et classement des idées, articuler les idées suivant un plan, développement des idées dans le paragraphe, le corps du texte, l'introduction et la conclusion.
Rédiger des textes administratifs	Rechercher des idées, organiser les idées, articuler un texte, rédiger un texte administratif (compte rendu, un procès-verbal, un rapport, etc.)	Rédiger une lettre, une note de service, un résumé, un compte rendu, un rapport, enchaînements logiques, concordance des temps, correction des fautes d'orthographe, de grammaire et de style.
Rédiger un texte argumentatif	Recherche des idées, sélectionner les idées, assurer la progression, maîtriser la substitution...	Les différents types de textes, les articulateurs (emploi des conjonctions et des adverbes de coordination), les enchaînements logiques,

(Source : Enquête de terrain Mauritanie, 2017)

Résultats de l'Enquête du CREL et du projet AFRAM en 2013 sur la situation linguistique des étudiants de l'Université de Nouakchott, un échantillon assez large regroupant : étudiants de plusieurs départements de l'université et élèves-professeurs des filières scientifiques de l'ENS



AFRAM

Appui à la Maîtrise et à l'Usage du Français en Mauritanie

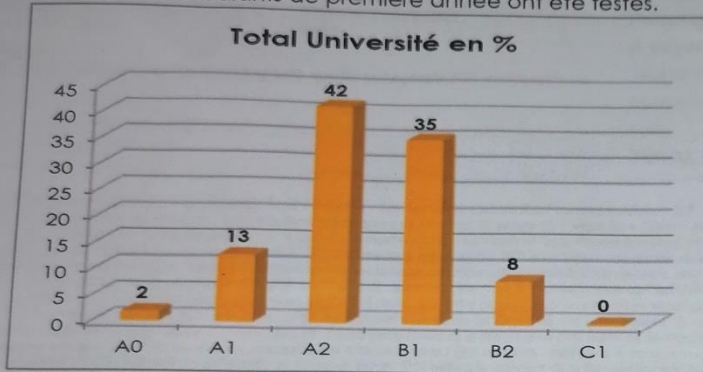
PROJET AFRAM	Bulletin numéro 2 Juillet 2013
<h3 data-bbox="284 869 539 913">Sommaire</h3> <h4 data-bbox="316 927 491 954">LES ACTIVITES</h4> <ul data-bbox="225 976 587 1659" style="list-style-type: none">• Etats des lieux des compétences linguistiques des étudiants : les résultats• Réécriture des maquettes de licences.• Clôture du 1^{er} module de formation des cadres des ministères partenaires.• Comité de pilotage de la composante 3.• Etablissements du dispositif pilote : fin des tests pour les professeurs• Louis-Jean Calvet rencontre les grands formateurs.• Le projet AFRAM sur le net• Des changements dans l'équipe d'AFRAM <h4 data-bbox="268 1671 507 1697">AUTOUR D'AFRAM</h4> <ul data-bbox="225 1731 400 1758" style="list-style-type: none">• Le projet TBI	<h3 data-bbox="794 869 1161 896">Le mot du chef de projet.</h3> <p data-bbox="628 925 715 952">Bonjour,</p> <p data-bbox="628 969 1337 1111">Ce bulletin arrive alors que l'année universitaire touche à sa fin, que nous entrons dans la période du ramadan et que sonne un moment de recul et de bilan. Cela est d'autant plus d'actualité pour moi que je quitte l'université de Nouakchott et le projet AFRAM dans quelques semaines, et qu'un nouveau chef de projet arrivera prochainement pour accompagner le pilotage.</p> <p data-bbox="628 1133 1350 1328">Il est toujours agréable de regarder les points positifs de ce que nous avons fait ensemble : les salles du projet équipées pour accueillir les équipes, le test de positionnement linguistique dont les résultats nous permettent aujourd'hui d'élaborer des plans de formation, les premières rencontres avec les établissements pilotes du secondaire, le démarrage de l'appui aux licences de la faculté de lettres et sciences humaines, la fin du premier module de formation des cadres, ...</p> <p data-bbox="628 1352 1361 1532">Mais il est aussi nécessaire de regarder les nombreux défis restants : la conception d'outils de formation adaptés pour les étudiants du supérieur, la mise en place du dispositif de formation continue des professeurs du secondaire, l'appui aux licences de la faculté de lettres et sciences humaines, la concrétisation du réseau de grands formateurs, la poursuite des actions de formation pour les cadres, ...</p> <p data-bbox="628 1556 1369 1688">Sur ce chemin engagé, le projet reste un outil pour soutenir et accompagner les dynamiques mises en place avec les partenaires. Ce projet est en effet avant tout celui de l'Ecole Normale Supérieure (ENS), des universités, des ministères qui doit rester à votre service et au service de vos équipes.</p> <p data-bbox="628 1715 1374 1796">En remerciant les formateurs et les membres des comités et de la cellule pour leur implication et en souhaitant que ce projet continue à renforcer vos structures.</p> <p data-bbox="975 1845 1377 1872">Anne-Cécile Perret – Chef de projet</p>

Etats des lieux des compétences linguistiques des étudiants : les résultats

Comme le précédent bulletin d'informations l'annonçait, les compétences linguistiques des étudiants de l'université et de l'ENS ont été testées afin de mieux connaître le niveau de français des étudiants et adapter les contenus des cours à leurs profils.

Résultat des étudiants de l'université

Au total, 711 étudiants de première année ont été testés.

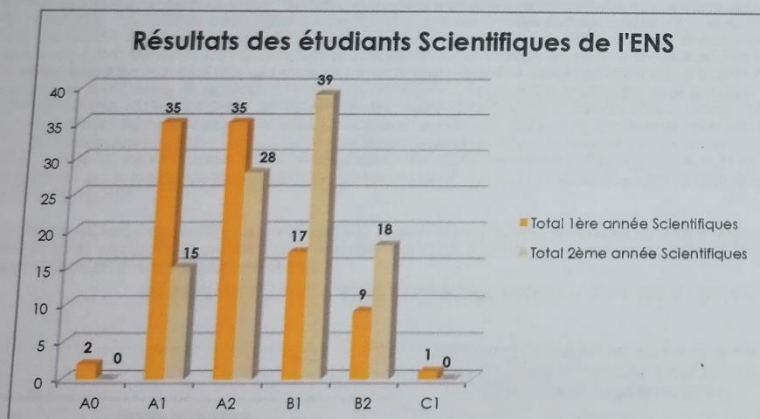


Ce graphique montre le niveau linguistique des étudiants en fonction des niveaux établis par le CECR. Les niveaux A correspondent à l'utilisateur élémentaire, B à l'utilisateur indépendant et C à l'utilisateur expérimenté.

Il nous permet de constater qu'à l'université, **92%** des étudiants ont un niveau **inférieur au B2**, niveau dit « avancé » dans le CECR, niveau requis pour suivre des

cours de niveau universitaire avec aisance. Ils sont encore 57% à avoir un niveau inférieur au B1, niveau intermédiaire ou niveau « seuil ».

Résultat des étudiants de l'ENS



A l'ENS, l'ensemble des étudiants de 1^{ère} et de 2^{ème} année des filières de français et de matières scientifiques a passé le test.

Le graphique nous permet de constater que **72%** des étudiants ont un niveau inférieur au **B1** en 1^{er} année, pour **43%** en deuxième année (regroupant les futurs enseignants des 1^{er} et 2^{ème} cycle).

Bilan des tests

Ces résultats mettent en avant le problème de niveau linguistique des étudiants à la sortie du secondaire et leurs difficultés à suivre les enseignements universitaires en français. Ils permettent également d'élaborer des stratégies de renforcement linguistique cohérentes, en lien avec les décideurs de ces structures, afin de permettre aux étudiants d'améliorer leur niveau en français et de faciliter ainsi l'acquisition de compétences disciplinaires. Les activités de cette composante du projet seront lancées à la rentrée 2013. L'équipe sera constituée des grands formateurs du projet AFRAM qui travailleront à partir de la démarche FOS (français sur objectifs spécifiques) afin d'écrire des contenus adaptés aux besoins et aux niveaux des étudiants. Dans ce travail l'équipe sera accompagnée par une expertise externe.

Le réseau des utilisateurs et des futurs utilisateurs de Tableau Blanc Interactif en Mauritanie : un début prometteur

Le TBI est un écran blanc tactile associé à un ordinateur et un vidéoprojecteur. L'utilisateur intervient sur l'écran par simple toucher ou avec un stylet électronique, selon les modèles. Le TBI favorise l'interactivité entre les professeurs et les apprenants. Il suscite la curiosité et rend facilement les enseignements plus ludiques et plus stimulants. La plupart des enseignants qui l'utilisent ressentent eux-mêmes un regain de motivation, une envie de s'investir encore davantage dans la création de ressources pédagogiques pour leur classe. L'interactivité est vraiment ce qui fait tout l'attrait du TBI, mais cette dimension reste encore peu exploitée dans les établissements mauritaniens.

En Mauritanie, plusieurs structures d'enseignement possèdent des **Tableaux Blancs Interactifs (TBI)** ou **Tableaux Numériques Interactifs (TNI)**. Début octobre 2012, l'idée de création d'un **réseau d'utilisateurs et de futurs utilisateurs de TBI en Mauritanie** est née. Le but est avant tout d'échanger sur les pratiques d'enseignement se tournant vers l'innovation pédagogique à travers les Technologies d'Information et de Communication pour l'Enseignement (TICE). Le Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France en Mauritanie a souhaité apporter un appui technique et pédagogique par le biais d'un projet de formation à l'usage des TICE, et plus précisément des TBI.

Le réseau est constitué du CREL, du réseau des Alliances françaises, du Lycée Théodore Monod, de l'Institut Universitaire Professionnel, de l'Ecole

Normale d'Instituteurs, de l'Inspection Générale, de l'Ecole Supérieure Polytechnique, de l'Etat-Major et du lycée des Méharées. Une réflexion menée avec tous les partenaires a permis d'établir un programme de formation commun. Dans un premier temps, des formations portant sur l'aspect technique du TBI ont été proposées à chaque membre du réseau TBI regroupant 42 participants de différentes institutions avec une moyenne de 8 heures de formation, et des séances de 2 heures par jour. Pour ces formations, le CREL a mis à disposition une salle et un TBI de marque Smart Board.

L'objectif global de cette formation était de se décomplexer par rapport à l'usage de l'outil informatique en classe. Cette formation a permis la prise en main de l'outil et l'appropriation des fonctionnalités de bases du logiciel Notebook. La formation technique a été indispensable pour axer la formation pédagogique sur la création de ressources TBI. La formation pédagogique a eu lieu du 12 au 16 mai, à raison de 6 heures par jour soit 30 heures de formation par l'association InteractiFLE, pris en charge par le SCAC. Quinze participants répartis entre les structures du réseau TBI en ont bénéficié. Les axes traités étaient l'optimisation d'une unité didactique avec le TBI et la conception de séquences didactiques avec pour cadre méthodologique, l'approche communicative et la perspective actionnelle.

Il est indéniable que les formations techniques et pédagogiques ont permis à l'ensemble des participants de se sentir plus à l'aise avec le TBI. Les participants

Annexe 12. Typologie de thèses en didactique des langues soutenues en France par des chercheurs mauritaniens entre 1990 et 2011

Ce tableau est un travail réalisé pendant notre première année de thèse en 2016 afin d'établir une représentation des recherches menées par des chercheurs mauritaniens en France et qui portent sur l'enseignement des langues. Ce travail nous avait permis d'appréhender les problématiques les plus abordées dans ces thèses et de pouvoir réorienter notre travail de recherche, en ciblant des situations ou contextes d'enseignement en Mauritanie jusqu'ici non étudiés. Ce travail m'a beaucoup aidé car j'ai appris à travers cet exercice comment ces chercheurs ont constitué leurs corpus, les outils et approches méthodologiques qu'ils utilisés, etc.

Auteur	Titre de la thèse et lieu de soutenance	Année de soutenance	Problématique traitée	Corpus	Cadre conceptuel et méthodologique
Dia, Alassane	Le français en contact avec les langues en usage en Mauritanie : étude de quelques productions d'élèves en filière bilingue. Tunisie et Université de Strasbourg	2007	Il s'agit de voir si la situation de contacts permanents entre le français en contact avec les langues mauritaniennes peut avoir des incidences donnant une forme particulière aux pratiques locales de la langue.	Productions écrites d'élèves du secondaire en classe de français.	Approche de la linguistique contrastive en s'appuyant sur les outils de la grammaire textuelle. Transfert d'une langue à une autre.
Isabelle, Boudart	Dynamique de l'(in) sécurité linguistique de jeunes Mauritaniens : pratiques et représentation, Université de Rouen-Normandie	2013	Dans quelle mesure les jeunes mauritaniens se sentent sécurisés ou insécurisés face à leur (s) langues et à celle (s) des autres langues ? : -Insécurité linguistique formelle en français de certains francophones ; -Insécurité des personnes non-scolarisées, peu ou pas francophones ; -Les langues vernaculaires (l'arabe, le pulaar, le soninké, le hassanya), suscitent-elles aussi une insécurité linguistique ? -	Les deux outils méthodologies utilisés pour le recueil des données : -Entretien semi-directif (38 jeunes : peul, soninké, maures scolarisés et non scolarisés, filles et garçons) ; -L'observation filmée (un groupe de jeunes hommes et trois groupes de jeunes filles peul dans le but d'analyser leurs pratiques langagières).	La notion d'insécurité linguistique est abordée largement selon différentes écoles et auteurs : dans les travaux de J. L. CALVET, dans les travaux de W. LABOV, entres autres. La notion d'insécurité linguistique est largement investie dans cette recherche.
Auteur	Titre de la thèse et lieu de soutenance	Année de soutenance	Problématique traitée	Corpus	Cadre conceptuel et méthodologique

Ahmed Moustapha	L'enseignement traditionnel en Mauritanie, rôle éducatif et perspectives d'évolution, Université Paris 3	2012	Rôle de l'enseignement traditionnel en Mauritanie et les possibilités d'articulation entre cet enseignement traditionnel et l'enseignement moderne (l'école moderne). Dans quelle mesure cet enseignement évoluera en acceptant l'introduction de disciplines modernes (sciences maths etc.) dans ses curricula ?	-Enquête auprès des élèves de l'école traditionnelle (Mahadras) selon un questionnaire comportant une dizaine de questions. Au total 673 apprenants ont été questionnés. - Les enseignants aussi ont été interrogés sur leurs pratiques. L'enquête s'est déroulée dans trois villes différentes de la Mauritanie.	-Approche pluridisciplinaire avec une dominante historico-culturelle. Méthode diachronique et ascendante (enquête auprès des apprenants). -Forte présence de l'analyse quantitative
-----------------	--	------	---	---	--

Auteur	Titre de la thèse et lieu de soutenance	Année de soutenance	Problématique traitée	Corpus	Cadre conceptuel et méthodologique
	Étude sur l'enseignement du français, langue d'enseignement des disciplines scientifiques(FLENS) en Mauritanie : réflexion sur le choix français langue étrangère ou français langue seconde, Université de Grenoble Alpe (LDILEM)	2011	Pas de version en ligne		
Ould Ahmed Vall, Y	Interactions langagières et construction de savoirs de type mathématique dans les classes bilingues : le cas de l'école primaire en Mauritanie, Université Franche-Comté	2011	Pas de version en ligne	-	Approche ascendante portant en grande partie sur une description historique des différentes réformes du système éducatif en Mauritanie, de son indépendance à nos jours. Les concepts de bilinguisme, plurilinguisme, acquisition des langues, l'enseignement bilingue en Mauritanie sont au cœur de ce travail.
Ould Cheikh, Mohamed	La didactique des langues et le bilinguisme : l'exemple du système éducatif mauritanien, Université Jean –Moulin Lyon 3	2007	linguistique aussi ambigu et dans un pays où le problème des langues est en réalité un problème très sensible ? En fait, il se rattache à des causes politiques (surtout dans la période de la montée des	- Texte de la réforme éducative de 1999. -Enquête sur les langues secondes enseignées au centre de renforcement et d'enseignement des langues vivantes à l'Université de Nouakchott.	

			<p>courants nationalistes) ?</p> <p>L'auteur s'appuie également sur une description du centre de renforcement et d'enseignement des langues vivantes (CREL) de l'université de Nouakchott.</p>		
--	--	--	--	--	--

Auteur	Titre de la thèse et lieu de soutenance	Année de soutenance	Problématique traitée	Corpus	Cadre conceptuel et méthodologique
Ould Mohamed Mahmoud	<p>Les politiques linguistiques en Mauritanie et leurs effets sur la formation des enseignants de français : analyse et propositions,</p> <p>Université Paris Ouest Nanterre</p>	2005	Impact des différents statuts du français et de l'arabe sur la formation des enseignants de français. Le fait que ces différents statuts ne soient jamais suivis de renouvellement dans la méthodologie de l'enseignement du français.	<p>Séquences de cours de français dans des classes de collèges et lycées dans la filière bilingue en Mauritanie.</p> <p>- Rapport de déroulement de cours de français assurés par des stagiaires (de futurs professeurs de français).</p>	Approche par les compétences (APC) introduite dans l'enseignement primaire à l'occasion de la réforme de 1999. Approche socio-politique des différentes réformes du système éducatif.
Ould Hademine Sidi Mohamed	<p>Socio-pragmatique des interactions et didactique des langues : l'arabe aux non-arabophones en Mauritanie quelques propositions pour l'enseignement supérieur, Université Lumière -Lyon2</p>	2002	<p>L'enseignement de l'arabe aux non arabophones (négro-mauritaniens) qui ont le français comme langue principale d'enseignement. Ces élèves/ étudiants suivent en même avant leur arrivée et après leur arrivée à l'université des cours en arabe. Néanmoins ils arrivent dans l'enseignement supérieur sans le niveau minimum requis pour suivre avec profits les cours dispensés dans cette langue. Comment donc rendre efficace et rentable l'enseignement de</p>	<p>-Interactions verbales en parler(s) arabe mauritanien(s) : enregistrements d'émissions radiophoniques et télévisuelles. (Les documents authentiques comme ressources pour l'apprentissage efficace de la langue) ;</p> <p>-Scènes dialoguées en arabe littéraire à base d'actes de langage courants en communication quotidienne</p> <p>-Enquête par questionnaire.</p>	<p>Didactique des langues et socio-pragmatiques des interactions, Transmission des savoirs ; typologie de l'hétérogénéité : bilinguisme, diglossie, triglossie, acquisition et apprentissage, l'analyse conversationnelle. La pragmatique selon différents auteurs constitue le cadre théorique de cette recherche.</p>

			l'arabe à ce public ?		
Ould Youra, Abderrahim	L'enseignement du français en milieu hassanophone système éducatif et difficultés d'appropriation de la langue, Université de Nice	1997	Difficulté d'apprentissage du français d'élèves arabo-berbères ayant le hassaniya (dialecte arabe) comme langue maternelle.	Productions écrites d'élèves hassanophones.	Approche systémique du hassanya et du français.
Ould Cheikh	Le français en Mauritanie : Bilan et perspectives. Université Paris3	1996	Etude diachronique et synchronique de l'évolution de l'enseignement du français en Mauritanie depuis la période coloniale jusqu'en 1990, son contact avec la langue arabe et les langues nationales.	-Instructions officielles -Archives (Rapport d'inspecteurs de l'enseignement durant la période coloniale) -Des textes de loi, décrets ; -Discours de certains professeurs de langue arabe ; -Discours de certains directeurs d'écoles en milieu rural durant la période coloniale sur les apports de la France et de la langue française) -Témoignages de certaines Personnalités et d'élèves ; -Programmes et méthodes, .	Didactologie / didactique des langues et des cultures à travers une approche sociolinguistique du français en Mauritanie.

Annexe 13 : Photos et affiches de structures impliquées dans l'enseignement des langues vivantes en Mauritanie

République Islamique de Mauritanie
Honneur - Fraternité - Justice
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université de Nouakchott
Centre de Renforcement de l'Enseignement
des Langues Vivantes "CREL"

Tel : 46 48 24 12 - 48 48 00 61

أعلان:
سنة لغة 2016-2017

Avis
Année de langue 2016-2017

Le public étudiant et/ou professionnel est informé que le CREL compte organiser une année de langue en français pour la rentrée universitaire 2016-2017 du 14 novembre 2016 au 30 juin 2017 selon le planning suivant :

Du 03 octobre au 04 novembre : Inscriptions
Lundi 07 novembre : Test de positionnement
Lundi 14 novembre : Début effectif des cours.

Beaucoup de nouveautés cette année !

Particulièrement un atelier « initiation informatique » (activités de français sur internet-utilisation d'une clé USB-création et gestion d'une adresse mail-recherche sur internet-téléchargement-création et confidentialité sur internet...)

الجمهورية الإسلامية الموريتانية
شرف-إخاء-عدل
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة انواكشوط
مركز دعم تدريس اللغات الحية

ينمى إلى علم جمهور الطلاب أو / و المهنيين أن مركز دعم تدريس اللغات (CREL) بجامعة انواكشوط سينظم سنة لغة للسنة الجامعية 2016/2017 من 14 نوفمبر إلى غاية 30 يوليو 2017 حسب الجدول التالي :

- من 03 أكتوبر إلى 04 نوفمبر : التسجيل
- الأثنين 07 نوفمبر : تحديد المستوى
- الأثنين 14 نوفمبر : البداية الفعلية لدروس

ملاحظة :
سينم إدخال حصص من تعليم المعلوماتية باللغة الفرنسية ولأول مرة لصالح الطلاب المسجلين في سنة لغة

(Source : enquête terrain Mauritanie, 2017)

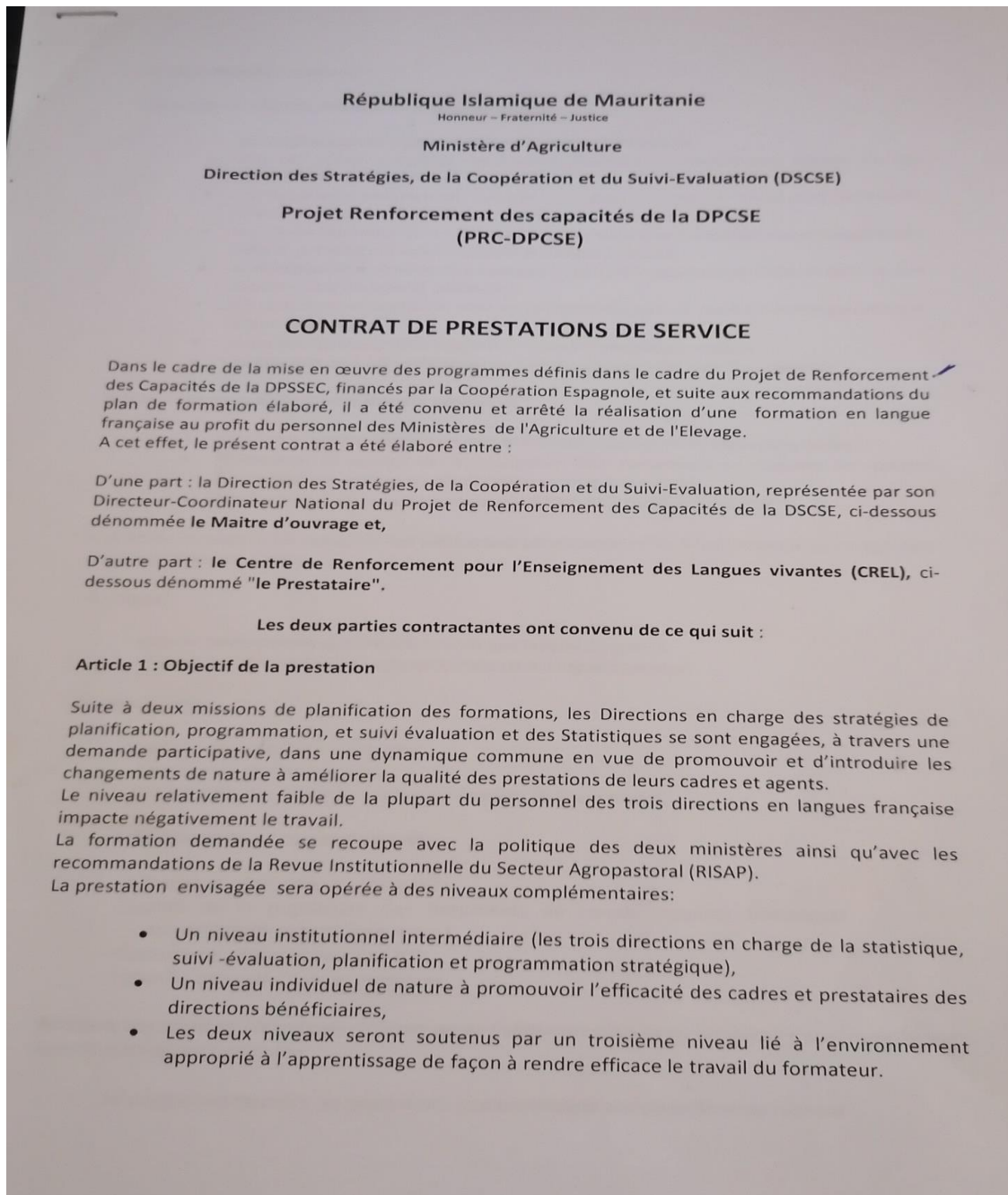
Cette affiche du CREL annonce le démarrage de formations intensives en français à l'Université. C'est le principalement opérateur chargé de l'enseignement du français dans en Mauritanie, en dehors des alliances franco-mauritaniennes, en attendant l'ouverture d'une filière de didactique du français en Mauritanie. Le CREL est cité tout au long de notre travail de thèse.



Cet institut est créé en 2009 cité dans le tableau 16, p.87

(Source : enquête terrain Mauritanie, 2017)

Annexe 14 : Demande de formation en langue française du Ministère de l'Agriculture et de l'Élevage, Mauritanie



Article 2 : Résultats attendus

Les principaux résultats attendus de la prestation sont :

- La communication orale et écrite est nettement améliorée,
- Une très bonne utilisation des supports élaborés en français sera acquise par les bénéficiaires de la formation,
- Les documents administratifs (arrêtés, circulaires et notes de service sont nettement améliorés à travers une rédaction respectant les règles de l'art)
- Les cadres intervenants sur l'élaboration des stratégies nationales seront capables de rédiger, présenter et valider celles-ci en langue française,
- La rédaction et le contenu des comptes rendus, des rapports, des TDRs et des PVs des réunions sont nettement améliorés,
- Les rapports sont améliorés avec les partenaires ayant en commun le français comme langue de travail,
- La qualité des documents produits en langue française est acquise.
- Les rapports avec les partenaires au développement sont bien documentés,

Article 3 : Le prestataire à pour mandat général de :

- Faciliter la communication en langue française (rédaction et expression orale),
- Promouvoir la qualité de la production des documents et supports en français (stratégies, documents de planification et programmation),
- Rendre le contact avec les partenaires (PTFs) plus facile et productif.

A la fin de formation, les capacités des participants seront améliorées à trois niveaux de l'acquisition des connaissances, à savoir :

❖ Savoir :

- Bonne connaissance du français en tant que langue de travail,
- Capacité d'échange et de compréhension de la langue française.

❖ Savoir-faire :

- Rédiger et parler bien le français
- Communiquer sans blocage.
- Rendre compte, rapporter sur un événement lié à son travail,

❖ Les changements de comportements :

- Informer et s'informer sur le travail :
- Qualité de la production des documents de travail (rapport, documents administratifs et technique etc....),
- Capacité de négocier avec des PTF,
- Capacité de synthétiser et présenter,

Article 4: Les droits et obligations réciproques de l'administration et du prestataire sont ceux figurant dans le contrat, en particulier :

- Le prestataire fournira les prestations conformément aux conditions de l'accord ;

(Source : Enquête terrain, Mauritanie, 2019)

Annexe 15 : Tableaux des réformes du système éducatif de 1967-1979

Dans cette annexe sont présentées différents tableaux sur les réformes du système éducatif en Mauritanie depuis l'indépendance du pays en 1960 jusqu'en 1979. Les commentaires et analyses de ces tableaux se trouvent dans la première partie de la thèse.

Tableau 4 : Réforme de 1967, répartition des horaires de français et d'arabe dans l'enseignement primaire

Année / Langue	Initiation arabe	Initiation français	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Arabe	30	10	10	10	10	10	10
Français	0	20	20	20	20	20	20
Total	30	30	30	30	30	30	30

Source : A. Ould Youra, 1997 : 100

Tableau 5: Réforme de 1967, répartition des horaires de français et d'arabe au collège

Année / Langue	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
Arabe	9	9	5	5
Français	21	21	25	2
Total	30	30	30	30

Source : A.-Ould Youra, 1997 :100

Tableau 6 : Réforme de 1973, répartition des horaires de français et d'arabe au fondamental

Année / Langue	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6
Arabe	30	30	20	15	15	10
Français	0	0	10	15	15	20
Total	30	30	30	30	30	30

Source : A.-Ould Youra, 1997 : 10

Tableau 7: Réforme de 1973, répartition des horaires de français et d'arabe dans la filière arabe

Année \ Langue	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6
Arabe	25	25	25	27	27	28
Français	5	5	5	3	3	2
Total	30	30	30	30	30	30

Source : A.-Ould Youra, 1997 :102

Tableau 8: Réforme de 1973, répartition des horaires de français et d'arabe dans la filière bilingue

Année \ Langue	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6
Arabe	25	25	25	27	27	28
Français	5	5	5	3	3	2
Total	30	30	30	30	30	30

Source : A.-Ould Youra, 1997 : 102

Tableau 9 : Réforme de 1979, répartition des horaires de français et d'arabe au fondamental dans la filière arabe

Année \ Langue	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6
Arabe	30	30	25	25	25	25
Français	0	0	5	3	5	5
Total	30	30	30	30	30	30

Source : A. Quéffléc, B. Ould Zein, 1998

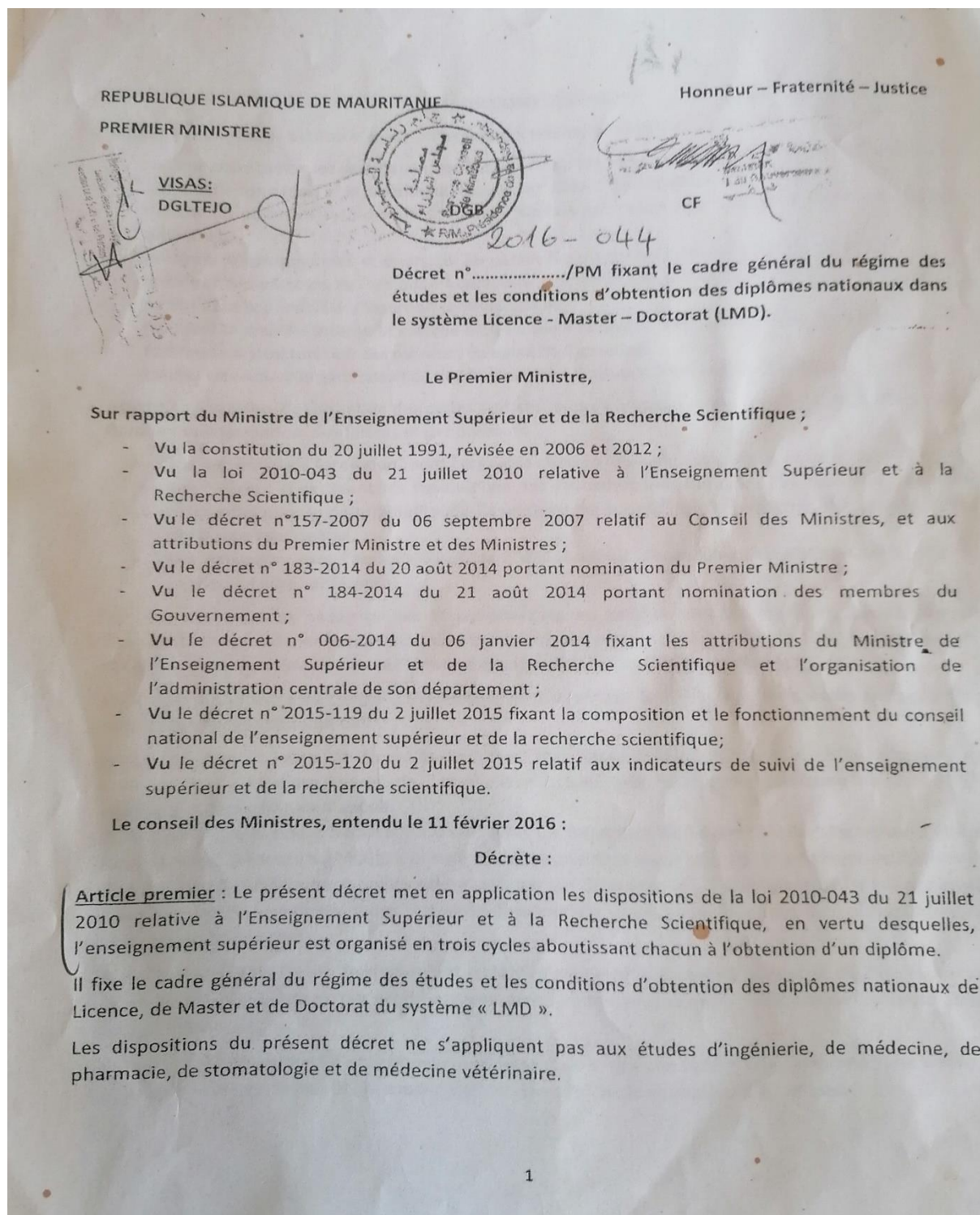
Tableau 10 : Réforme de 1979, répartition des horiaires de français et d'arabe au fondamental dans la filière bilingue

Année	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6
Langue						
Arabe	30	5	5	5	5	5
Français	0	25	25	25	25	25
Total	30	30	30	30	30	30

Source : A. Quéfflé, B. Ould Zein, 1998

Annexe 16 : Document portant sur l'adoption de la réforme LMD à l'Université

Seuls l'article 18 et 19 du décret 2016-044 portant sur le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention des diplômes nationaux dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat) sont cités dans notre travail : Consultable sur : Des décrets et des arrêtés de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – MESRS (mesrstic.gov.mr).



DISPOSITIONS GÉNÉRALES

Article 2 : Le système «LMD» vise essentiellement à atteindre les objectifs suivants :

- assurer pour toutes les parties concernées par l'enseignement supérieur une meilleure lisibilité des niveaux de formation et la garantie du caractère national des diplômes,
- mettre en place un système de formation flexible et comparable aux systèmes internationaux répandus,
- réformer les programmes et diversifier les parcours notamment dans les créneaux porteurs,
- instaurer des parcours de formation à caractère académique et appliqué, souple et efficient, offrant à l'étudiant la possibilité d'insertion professionnelle,
- favoriser la mobilité interne et externe des étudiants et faciliter l'équivalence des diplômes,
- faciliter la restructuration des parcours en cours de formation,
- former une nouvelle génération de diplômés aptes à s'adapter à un monde changeant.

Article 3 : Les offres de formation des cycles de Licence et de Master comprennent obligatoirement des domaines de formation, des filières et des parcours.

- **Les domaines de formation** : sont les grands champs des connaissances et de leurs applications.
- **Les filières** : constituent les subdivisions des domaines de formation. Elle constitue un cadre référentiel pour la détermination de l'appartenance scientifique du parcours. Elles peuvent être divisées en spécialités.
- **Les parcours** : sont l'ensemble cohérent des modules d'enseignement appartenant à une ou plusieurs filières différentes.

Le suivi des activités pédagogiques et académiques au sein de chaque filière est assuré par un coordinateur nommé par le président de l'Université, sur proposition du doyen, ou par le directeur de l'établissement ne relevant pas de l'Université, après avis du chef de Département.

Un arrêté du Ministre en charge de l'enseignement supérieur fixe le cahier des normes pédagogiques appliquées dans le système LMD.

Article 4 : Aucune offre de formation ne peut être ouverte dans le système LMD qu'après une autorisation du Ministre chargé de l'enseignement supérieur habilitant l'établissement concerné à dispenser la formation demandée.

Le dossier de demande d'habilitation d'une offre de formation de Licence ou de Master ou d'études doctorales est présenté au Ministre chargé de l'enseignement supérieur, par le président de l'université dont relève l'établissement universitaire ou par le Directeur de l'établissement d'enseignement supérieur, après approbation des instances chargées de la pédagogie au sein de l'université ou de l'établissement concerné.

L'habilitation de l'offre de formation est accordée par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur et le cas échéant, par arrêté conjoint avec le ministre concerné, après avis de l'instance chargée de l'accréditation.

Article 5 : L'établissement d'enseignement supérieur doit, dès son habilitation, présenter une demande d'accréditation des filières et parcours proposés dans l'offre de formation en question.

12

Ministère
du Gouvernement

Le dossier de demande d'accréditation d'une offre de formation est présenté conformément à un descriptif standard qui comporte notamment ce qui suit :

- la dénomination du domaine, de la filière et du parcours relatif à l'offre de formation ;
- la nature et les objectifs de l'offre de formation,
- la liste des membres du personnel d'enseignement et d'encadrement,
- pour les Masters de recherche, la liste des structures de recherches qui recevront les étudiants en stage.
- pour les Licences appliquées et les Masters professionnels, la liste des partenariats avec le secteur économique et professionnel, et leur implication dans la construction du parcours, la réalisation des cours, et la mise en place des stages,
- les conditions d'accès à l'offre de formation ;
- le positionnement de l'offre de formation dans la carte nationale des offres de formations ;
- la liste des modules d'enseignement classés par semestre, avec indication du type (obligatoires ou optionnels) et des pré-requis de chaque module, de l'intitulé et du contenu de chaque élément de module, du volume des heures de formation présentielle, du nombre des crédits qui leur sont affectés, leurs coefficients et leurs modes d'évaluation ;
- les équipements et les outils scientifiques et pédagogiques ainsi que les espaces d'enseignement disponibles,
- les débouchés de l'offre de formation ;
- les modalités de participation des étudiants à l'évaluation des enseignements ;
- le dispositif de suivi de l'insertion des diplômés.

Article 6 : Les offres de formation sont accréditées tous les cinq (5) ans pour la Licence et tous les quatre (4) ans pour le Master. L'accréditation est renouvelée selon la procédure et les conditions décrites aux articles précédents et prend en compte l'évaluation nationale conduite par l'instance en charge de l'accréditation et l'évaluation.

L'accréditation peut être retirée avant l'expiration de la période réglementaire en vertu d'un arrêté motivé, pris après avis de l'instance en charge de l'accréditation, et ce après la réalisation d'une évaluation à l'effet.

TITRE PREMIER - DU DIPLÔME NATIONAL DE LICENCE

Chapitre premier - Cadre général et conditions d'accès

Article 7 : Les offres de formation au niveau de la Licence, sont organisées sous forme de diplôme national appliqué ou fondamental.

Article 8 : L'accès aux études en vue de l'obtention du Diplôme National de Licence est ouvert aux titulaires du diplôme de baccalauréat de l'enseignement secondaire ou un titre admis en équivalence satisfaisant aux critères d'admission de l'offre de formation.

Un arrêté du Ministre en charge de l'enseignement supérieur fixe les modalités pratiques d'orientation des étudiants pour l'accès à l'enseignement supérieur.

Article 9 : Les études en vue de l'obtention du diplôme national de Licence durent trois (3) ans et comprennent 180 crédits répartis sur six (6) semestres.

Le semestre comprend 16 semaines d'enseignement et d'évaluation et, au plus, cinq (5) modules d'enseignement représentant trente (30) crédits.

Article 10 : Le diplôme de Licence appliquée vise essentiellement l'insertion professionnelle. Il permet également aux meilleurs licenciés de se porter candidats dans la limite de la capacité d'accueil, pour poursuivre leurs études en Master professionnel.

Article 11 : La Licence appliquée cible un vaste champ de métiers dans un secteur économique donné. Elle se fonde sur le principe de la spécialisation progressive. Elle comporte des enseignements communs favorisant le passage d'un parcours à un autre ou d'une spécialité à une autre.

Il est possible, en accord avec le milieu professionnel, d'affiner la spécialisation au cours du cinquième et sixième semestre en vue de créer les Licences appliquées co-construites entre les enseignants et les professionnels. Lesdites Licences préparent à un métier déterminé au profit d'un certain nombre d'étudiants et ce, selon des modalités fixées par une convention soumise à l'approbation de l'autorité de tutelle, conclue entre l'établissement d'enseignement supérieur et de recherche concerné et ses partenaires du milieu économique.

Dans tous les cas, la conception et l'organisation de la formation dans les Licences appliquées se font en partenariat avec le milieu professionnel de manière à permettre à l'étudiant d'élaborer progressivement son projet de formation ainsi que professionnel.

Article 12 : Les contenus de formation du diplôme national de Licence appliquée sont élaborés sur la base de l'équilibre entre les volets appliqués et théoriques. Ils comprennent notamment :

- des cours théoriques, des travaux pratiques et des projets individuels ou collectifs,
- une formation en milieu professionnel sous forme de stages ou, le cas échéant, une formation en alternance entre l'établissement d'enseignement supérieur et de recherche et l'entreprise chaque fois que c'est possible.

Le ou les stages forment au moins trente (30) crédits.

Article 13 : Le diplôme de Licence d'études fondamentales vise principalement la poursuite d'études. Il permet aux meilleurs licenciés de s'inscrire au Master, dans la limite de la capacité d'accueil des formations.

Article 14 : Les parcours de la Licence d'études fondamentales peuvent être mono-disciplinaires, ou pluridisciplinaires.

La formation en Licence d'études fondamentales comporte des cours théoriques, des travaux dirigés, pratiques ou de terrain. Elle peut également comporter des stages dans les entreprises et les structures sociales ou culturelles chaque fois que c'est possible.

Article 15 : Les établissements d'enseignement supérieur et de recherche et les universités doivent fournir des offres de formation qui favorisent l'orientation des deux tiers (2/3) des étudiants au moins vers les parcours appliqués professionnalisants, et du tiers (1/3) vers les parcours fondamentaux.

Article 16 : Les établissements d'enseignement supérieur et de recherche organisent, notamment en première année du diplôme national de Licence, un tronc commun pour la filière, sous forme de modules obligatoires.

Les établissements d'enseignement supérieur et de recherche créent des passerelles à double sens entre les Licences appliquées et les Licences d'études fondamentales dans la limite de la capacité d'accueil disponible et entre les parcours au sein d'une même licence, afin de permettre aux étudiants de restructurer leurs parcours, au sein du même établissement ou, le cas échéant entre les établissements en conservant les crédits capitalisés.

Article 17 : Le régime des études et des examens applicables à chaque diplôme de Licence est fixé par arrêté du Ministre chargé de l'enseignement supérieur, sur proposition des instances en charge de la pédagogie au sein de l'établissement concernés.

Chapitre 2 - Normes relatives aux offres de formation

Article 18 : Le module d'enseignement est la structure de base du régime des études. Il comporte un nombre d'éléments qui varie entre un (1) et trois (3) éléments de module cohérents, qui peuvent être enseignés dans une ou plusieurs langues.

L'élément de module est un cours théorique et/ou travaux dirigés et/ou travaux pratiques et/ou une activité pratique sous forme de travaux sur le terrain, ou de projet, ou de stage.

Article 19 : Les modules d'enseignement de chaque parcours sont subdivisés en deux types : des modules obligatoires et des modules optionnels :

1. Les modules d'enseignement obligatoires sont les modules d'enseignement suivi par tous les étudiants inscrits à un parcours donné. Elles sont fixées, pour chaque filière ou parcours dans le cadre de la coordination entre les offres de formation au niveau national. Ils représentent les trois quarts (3/4) des crédits et se subdivisent en modules fondamentaux et modules transversaux :

- Les modules fondamentaux sont liés à la filière ou au parcours et représentent les trois quarts (3/4) du volume d'horaire global repartit aux modules obligatoires et elles ont un nombre équivalent des crédits.
- Les modules transversaux aux parcours et comprennent des modules complémentaires à la formation tels que l'informatique, la culture de l'entreprise, et les langues étrangères. Ils représentent le un quart (1/4) des crédits relatifs aux modules d'enseignement obligatoires.

2. Les modules d'enseignement optionnels ont pour but d'approfondir la spécialisation ou l'ouverture à d'autres parcours ou de faciliter l'orientation progressive de l'étudiant et de l'habilitier à l'insertion professionnelle. Ils représentent au plus le un quart (1/4) de la totalité des crédits.

Chapitre 3 - Règles de capitalisation et de calcul des crédits

Article 20 : Le crédit est une unité de mesure qui permet de quantifier la charge de travail requise des étudiants pour atteindre les objectifs spécifiques à chaque module d'enseignement.

Pour les domaines de formation, le crédit représente un standard commun à tous les établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Il facilite la mobilité des étudiants.

Article 21 : Est accordé pour chaque module d'enseignement, un nombre fixe de crédits qui varie proportionnellement avec la charge de travail requise des étudiants. La charge de travail intègre l'assiduité aux cours, la participation aux travaux dirigés et aux travaux pratiques, les stages, les mémoires et les rapports, le travail personnel, l'évaluation et les épreuves d'examens.

Article 22 : Un arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur fixe le manuel unifié qui explique les modalités de calcul et d'attribution des crédits et unifie les modalités de leur capitalisation et leur transfert entre les différents établissements d'enseignement supérieur et de recherche.

Chapitre 4 – Règles d'évaluation, et conditions d'obtention du diplôme national de licence

Article 23 : L'avancement et le passage de l'étudiant dans les différents parcours se fondent sur l'évaluation des modules d'enseignement, leur validation et leur capitalisation.

Article 24 : L'organisation des examens obéit aux principes généraux suivants :

- le maintien à travers le système d'évaluation, du caractère national des différents diplômes d'enseignement supérieur dans un même parcours,
- l'adoption du principe du contrôle continu en tant qu'élément essentiel de la formation.

Article 25 : L'évaluation des connaissances s'effectue suivant un régime mixte joignant le contrôle continu et les examens semestriels finaux avec une seule session de rattrapage.

Article 26 : Chaque semestre est sanctionné par des examens semestriels finaux organisés en deux sessions :

- une session principale à la fin de chaque semestre dont la date est fixée par le chef de l'établissement après avis du conseil pédagogique, scientifique et de recherche et approbation du président de l'université concernée, le cas échéant,
- une session de rattrapage ouverte aux étudiants qui n'ont pas été déclarés admis à la session principale. Cette session aura lieu une semaine au moins, après la proclamation des résultats de la session principale du dernier semestre de l'année en cours.

Les modules d'enseignement relatifs aux stages sont exceptés de la règle des deux sessions. En cas d'échec, le jury d'examen compétent peut accorder aux étudiants un délai supplémentaire de trois mois au maximum pour se rattraper.

Article 27 : L'étudiant garde la note obtenue à la première session s'il ne se présente pas à la deuxième session de l'épreuve relative au module d'enseignement concernée.

Les étudiants déclarés non admis lors de la première session ne repassent que les examens relatifs aux éléments des modules non validés à la session principale.

A la session de rattrapage, l'étudiant bénéficie, pour chaque épreuve, de la meilleure des deux notes finales obtenues à la session principale ou à la session de rattrapage.

Article 28 : Le contrôle continu est entouré par un ensemble de procédures garantissant sa crédibilité et sa transparence.

Le contrôle continu est adapté et employé selon les spécificités de chaque établissement et chaque parcours.

Article 29 : Le module d'enseignement ainsi que tous ses éléments est validé par l'obtention d'une moyenne supérieure ou égale à 10 sur 20.

La validation finale du module d'enseignement ou de ses éléments aboutit à la capitalisation de ses crédits. Toutefois, le module validé par compensation reste lié au parcours suivi par l'étudiant et ne peut pas être transférable à d'autres parcours.

Article 30 : La validation d'un semestre est soumise aux conditions générales suivantes:

- obtention d'une note supérieure ou égale à 10 sur 20 dans tous les modules d'enseignement du semestre, ou
- obtention d'une moyenne semestrielle supérieure ou égale à 10 sur 20 acquise par compensation entre tous les modules du semestre et si aucune moyenne de module n'est inférieure à une note éliminatoire fixée par le Président de l'université ou le Directeur de l'établissement après avis des instances chargées de la pédagogie au sein de l'université ou de l'établissement.

Article 31 : L'évaluation est semestrielle, le passage est annuel.

Le passage d'un semestre à l'autre d'une même année est automatique.

Le passage d'une année à une autre est soumis aux conditions générales suivantes :

- validation des deux semestres de l'année en cours, ou
- obtention d'une moyenne annuelle supérieure ou égale à 10 sur 20 acquise par compensation entre tous les modules et la capitalisation de 65% des crédits de l'année en cours, c'est-à-dire 39 crédits au moins.

De plus, pour le passage en troisième année (L3), l'étudiant devra avoir capitalisé tous les crédits de la première année (L1) en instance, le cas échéant.

Article 32 : Pour les établissements à caractère professionnalisant, la session de rattrapage de la troisième année peut être décalée du calendrier des autres établissements et ce par décision du directeur de l'établissement ou du président de l'université sur proposition du doyen, après avis des instances chargées de la pédagogie au sein de l'établissement ou de l'université. Cependant, l'étudiant n'obtient le diplôme de Licence qu'après avoir achevé l'ensemble des épreuves se rapportant à la formation appliquée et aux stages.

Article 33 : Il est créé au sein de chaque établissement d'enseignement supérieur et de recherche un jury d'examen chargé du passage d'une année à une autre et de la délivrance du diplôme national de Licence et son supplément.

Le doyen ou le directeur de l'établissement d'enseignement supérieur est le président du centre d'examen qui regroupe les jurys d'examen. Il délègue la présidence des jurys d'examen à un des enseignants chercheurs permanents de l'établissement. La priorité est accordée aux professeurs des universités ou habilités. À défaut, aux maîtres de conférences et aux maîtres assistants.

Article 34 : L'établissement de l'enseignement supérieur conserve les feuilles d'examen pendant une durée de trois ans. Les procès-verbaux des examens sont conservés et archivés d'une manière définitive.

Article 35 : Les établissements de l'enseignement supérieur délivrent le diplôme de Licence à l'étudiant ayant achevé le parcours déterminé et ayant obtenu les 180 crédits requis.

Ils lui délivrent un supplément au diplôme. Le supplément au diplôme vise à fournir des informations descriptives des connaissances et des compétences acquises par l'étudiant durant son cursus universitaire.

TABLES DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

CONTENUS	PAGES
Résumé	1
Dédicace	2
Remerciement	3
Sommaire	4
Sigles et abréviations	6
INTRODUCTION	7
PREMIERE PARTIE : LA SITUATION, LA PLACE ET LA VALEUR DES LANGUES EN MAURITANIE : quelles influences sur les politiques linguistiques et éducatives ?	19
Chapitre 1. La question de la recherche scientifique en Mauritanie : contexte et approche sociodidactique	20
1.1 La description du contexte de la recherche	20
1.2 Aperçu de la situation géographique de la Mauritanie	26
Chapitre 2. L'espace sociolinguistique et culturel en Mauritanie : entre constat et interrogation	30
2.1 L'espace hassanophone, entre unilinguisme et plurilinguisme	33
2.2 L'espace plurilingue comme lieu de brassage culturel	33
2.3 La didactique des langues nationales, vers une prise en charge de leur enseignement ?	37
2.4 Statuts et corpus des langues	41
Conclusion du chapitre 2	45
Chapitre 3. Le bilinguisme dans les réformes du système éducatif de 1967-1999, facteur d'union ou facteur de division ?	47
3.1. Francisation partielle et inégalitaire sous la colonisation	48
3.2. La réforme de 1959 : « La parité en marche »	49
3.3 La réforme de 1967 : le bilinguisme arabe-français	49
3.4 La réforme de 1973 : l'unilinguisme arabe	51
3.5 La réforme de 1979 : la « bipartition » du système éducatif	53
3.6 La réforme de 1999 : vers une langue de scolarisation ?	54
3.7 Évolution de la scolarisation entre l'enseignement privé et l'enseignement public en 2016-2017	60
3.8. Les raisons de l'évolution de la scolarisation dans l'Enseignement privé	61
3.9. Place politico-étatique de la francophonie en Mauritanie : rôle du projet d'Appui à la Modernisation et à la Professionnalisation de l'UNA (AMPRUN)	62
3.10. Place sociopolitique de l'arabophonie en Mauritanie : la langue arabe, une prééminence retrouvée ?	65
Conclusion du chapitre 3	70

Chapitre 4. Un système éducatif à bout de souffle : entre inquiétude et perspective ?		72
	4.1. Quelle place pour la formation continue dans la formation initiale des enseignants du second degré ?	74
	4.2. Place de la didactique du et en français dans la formation initiale des enseignants	77
	4.3. La situation politique de l'enseignement supérieur mauritanien : vers une démocratisation du système	86
	4.4. La place du français dans l'enseignement supérieur en Mauritanie à partir de la réforme 2009	95
	4.5. Émergence des certifications : un enjeu pour apprendre le français	98
	4.6. L'importance de créer une filière de didactique des langues à l'Université	101
Conclusion du chapitre 4		104
Chapitre 5. La dimension de la recherche du point de vue de l'objectif et de la méthodologie : quelle préoccupation et quels questionnements ?		106
	5.1. Le niveau de compétence langagière préoccupant des étudiants mauritaniens des filières scientifiques de l'École supérieure polytechnique (ESP) et de l'École normale supérieure(ENS) : quelle approche pédagogique et méthodologique utiliser ?	107
	5.2. L'approche méthodologique de la recherche et disciplines sollicitées	112
	5.2.1. Le format des questionnaires et des entretiens	114
	5.2.2. L'élaboration du corpus : entre l'entretien directif et de semi-directif	118
	5.3. Questionnaires de l'enquête en Mauritanie : attentes et objectifs des différentes questions	125
	5.4. Tableaux récapitulatifs des enquêtés de l'ESP et de l'ENS : données variables et leurs interprétations	139
Conclusion du chapitre 5		146
DEUXIEME PARTIE : LA SITUATION PREOCCUPANTE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE SUPERIEUR EN MAURITANIE : cas de l'Ecole Normale Supérieure et de l'Ecole Supérieure Polytechnique de Nouakchott		147
Chapitre 6. De la formation à l'enseignement en langue française à l'École Normale Supérieure		148
	6.1. L'organisation des formations professionnelles et pédagogiques à l'École Normale Supérieure	150
	6.2. Statuts et modalités de recrutement des formateurs de l'École Normale Supérieure	152
	6.3. Formation et profils des formateurs en français de l'École Normale Supérieure	154
	6.4. Plurilinguisme des formateurs de l'École Normale Supérieure entre atout et contrainte ?	156
	6.5. Méthodes et outils pédagogiques en vigueur	160

	6.6. La formation en français de spécialité, un besoin crucial pour les formateurs des disciplines scientifiques ?	172
	6.7. Dispositif d'appui à la formation continue des formateurs	176
Conclusion du chapitre 6		179
Chapitre 7. Formation en Français des élèves-professeurs des disciplines scientifiques et contenus de formation à l'École Normale Supérieure		181
	7.1. De l'insuffisance de la durée et de l'accompagnement pédagogique dans la formation des élèves-professeurs	187
	7.2. Quels diplômes pour quels domaines de spécialités ?	189
	7.3. Favoriser la pluridisciplinarité des enseignants	191
	7.4. Formation des élèves-professeurs et contenus de formation à l'ENS	193
	7.5. Intérêt pédagogique pour les langues et le français à l'École Normale Supérieure	196
Conclusion du chapitre 7		198
Chapitre 8. Formation et profils des enseignants de l'École Supérieure Polytechnique		199
	8.1. L'organisation des enseignements et l'offre de formation à l'ESP	201
	8.2. Statuts et modalités de recrutement des enseignants de l'ESP	205
	8.3. Méthodes et outils pédagogiques en vigueur à l'ESP	212
	8.4. Le cadre d'évaluation des compétences à l'ESP	213
Conclusion du chapitre 8		215
Chapitre 9. Diversité des profils des apprenants de langue française à l'École Supérieure Polytechnique, quels impacts sur l'apprentissage ?		217
	9.1. L'entrée à l'École Supérieure Polytechnique : modalités d'orientation, choix de formation et la question de la diversité	217
	9.2. La question de la diversité dans les formations à l'ESP	221
	9.3. Enseignement et Apprentissage du/en français à l'ESP	222
	9.3.1. Le degré de motivation d'apprendre le français des élèves-ingénieurs de l'ESP	224
	9.3.2. Choix d'autres langues : raisons et opportunités	227
	9.4. Formations ciblées : disciplines et profils	229
	9.5. Quel avenir professionnel pour les élèves-ingénieurs sortant de l'ESP ?	230
Conclusion du chapitre 9		232
Chapitre 10. Situation de niveau langagière et communicative préoccupantes des élèves-ingénieurs de l'ESP et élèves-professeurs de l'ENS : propositions de remédiation en français langue d'enseignement		233
	10.1. Difficultés à l'écrit des élèves-ingénieurs et élèves-professeurs : de quelques propositions de remédiation en français langue d'enseignement	235
	10.2. Place de l'oral dans la formation à l'ENS : propositions de remédiation des compétences communicatives et discursives des élèves-professeurs pour l'exercice de leur futur métier	249
Conclusion du chapitre 10		257

CONCLUSION GENERALE : Dans les frontières de la Mauritanie		258
	Conclusion générale	259
	Quelles différences ou ressemblances entre l'enseignement à l'ESP et à l'ENS ? Remarques et suggestions	263
	La question de la langue d'enseignement, la principale source de difficultés des élèves mauritaniens	265
	Renforcer la didactique de l'oral dans la formation des élèves-professeurs	266
	Améliorer la qualité de l'enseignement supérieur mauritanien	267
	INDEX	269
	Index des auteurs	270
	Index des notions	274
	Index des tableaux	277
	Index des cartes	279
	Index des photos	279
	Index des graphes	280
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	281
	ANNEXES	291
	Annexe 1 : Carte des langues et de la situation géographique de Mauritanie	292
	Annexe 2 : Résultats enquête des formateurs de l'ENS	294
	Annexe 3 : Résultats enquête élèves-professeurs de l'ENS	295
	Annexe 4 : Résultats enquête enseignants de l'ESP	298
	Annexe 5 : Résultats enquête élèves-ingénieurs	299
	Annexe 6 : Extrait des entretiens avec les enseignants et formateurs	300
	Annexe 7 : Entretien 2 avec le professeur NB du CREL vacataire à l'ESP	306
	Annexe 8 : Entretien 3 avec le formateur AS de l'ENS	308
	Annexe 9 : Des extraits du Rapport 2017 de présentation de l'ESP de Nouakchott	310
	Annexe 10 : Photos pages de titre de manuels utilisés par les formateurs de l'ENS	311
	Annexe 11 : Programme d'enseignements du département de français de l'Université de Nouakchott Al-Aasriya	317
	Annexe 12 : Typologie de thèses en didactique des langues soutenues en France par des chercheurs mauritaniens entre 1990 et 2011	332
	Annexe 13 : Photos et affiches de structures impliquées dans l'enseignement des langues vivantes en Mauritanie	336
	Annexe 14 : Demande de formation en langue française du Ministère de l'Agriculture et de l'Élevage, Mauritanie	337
	Annexe 15 : Tableaux des réformes du système éducatif de 1967-1979	339
	Annexe 16 : Document portant sur l'adoption de la réforme LMD à l'Université	342
	TABLES DES MATIERES	349