



HAL
open science

Présentation de la partie 1 : Normes et maîtrise du français appris/enseigné et pratiques enseignantes

Bruno Maurer, Laurent Puren

► To cite this version:

Bruno Maurer, Laurent Puren. Présentation de la partie 1 : Normes et maîtrise du français appris/enseigné et pratiques enseignantes. La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes., Peter Lang, pp.13-17, 2018. hal-04545987

HAL Id: hal-04545987

<https://hal.science/hal-04545987>

Submitted on 14 Apr 2024

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.

Présentation de la partie 1 : Normes et maîtrise du français appris/enseigné et pratiques enseignantes

Bruno Maurer, Laurent Puren

La première partie de cet ouvrage regroupe des points de vue focalisés sur les pratiques de classe des enseignants, tant dans leurs gestes d'enseignement que dans le rapport à la langue enseignée.

La contribution de Marguerite Altet permet de poser un certain nombre d'éléments structurels qui sont des clés pour la compréhension des difficultés actuelles d'apprentissage en Afrique subsaharienne. Son article reprend d'entrée, en introduction, un ensemble de caractéristiques des systèmes éducatifs subsahariens qui sont posées comme suffisamment connues pour ne pas avoir besoin d'être plus étayées par elle et dont on va trouver de nombreux exemples dans les autres contributions (portant sur la Côte d'Ivoire, le Bénin par exemple) : des enseignants insuffisamment formés, un nombre important de contractuels, une gouvernance du système éducatif instable et affaiblie par des ressources budgétaires insuffisantes pour faire face à l'augmentation et la dispersion des écoles, un temps scolaire réduit.

Une explication de type sociologique est donnée par Kouassi Gérard Akaba pour le contexte ivoirien, en ce qui concerne les zones rurales. Il évoque le manque d'infrastructures dans les villages : électrification, téléphone, enclavement (pas de route, accès en pirogue seulement parfois), autoconsommation, concurrence de l'école par les travaux des champs, classes en terre battue, pluie qui gêne le déroulement en l'absence de portes et fenêtres. En zone rurale, le manque de temps est dénoncé de façon récurrente par les enseignants comme un facteur qui entrave le bon déroulement du processus d'enseignement/apprentissage et un mal chronique qui contribue à la dégradation des conditions d'exercice de leur métier. Pendant la saison des pluies, les temps de cours sont encore plus réduits. Les enseignants de ces écoles rurales n'arrivent pas à finir leurs programmes annuels. Les disparités relevées par Akaba sont importantes, car dans ces contextes les plus ruraux, le taux d'achèvement du primaire atteint seulement 32% et le préscolaire, dont on sait qu'il est un facteur important de réussite, est inexistant. Les difficultés sont aggravées du fait que c'est dans ces endroits que l'État affecte principalement des instituteurs stagiaires (82,4% des stagiaires y sont nommés) pendant que les communautés recrutent des « bénévoles » (93,74% des bénévoles).

A cela s'ajoute un "handicap linguistique", avec majoritairement des enfants qui ne parlent que leur langue maternelle. Les affectations des maîtres dans les différentes écoles ne se faisant pas en fonction de leurs répertoires verbaux, les premiers contacts avec l'apprenant sont vécus très difficilement par l'enseignant.

De fait, les enseignants ont tendance à privilégier certaines disciplines scolaires... pour travailler dans celles où les élèves réagissent le mieux où la part de langage peut être réduite : les mathématiques.

Le mérite des enseignants dans ces zones rurales est grand. Devant les effectifs qui diminuent de jour en jour, les enseignants organisent des activités extrascolaires (football, handball, etc.). Cela réduit certes les temps d'apprentissage des autres disciplines scolaires et du français (à l'écrit), mais crée malgré tout un cadre d'utilisation du français. Ces activités, c'est une piste soulignée par Akaba, pourraient donc être didactisées et envisagées

comme un autre moyen d'apprentissage. Il préconise également la création d'un préscolaire dans chaque école rurale ainsi que de centres d'alphabétisation pour que les parents d'élèves puissent être les relais de l'enseignant.

Toujours en Côte d'Ivoire, les contributions de Jean-Martial Kouamé Koia et Adjoua Valérie Djè soulèvent les problèmes qui peuvent se poser mais en zone urbaine cette fois, dans des contextes où le français s'est vernacularisé. Ces contextes sont certes moins fréquents en Afrique mais on les retrouve au Cameroun, au Gabon et, à un degré moindre cependant, dans toutes les grandes villes sans doute. Ce qui est en question, c'est la question de la norme, l'écart entre les élèves et la langue française, qui peut être à l'origine d'un problème d'apprentissage.

Les observations de pratique réalisées par Koia montrent chez les enseignants des utilisations en classe d'un français ivoirien. Ce fait rejoint les enquêtes de représentation menées auprès du même public. Les réponses défavorables au français présentent cette langue comme ne faisant pas partie du patrimoine linguistique des populations et font référence à son irruption brutale en Côte d'Ivoire pendant la colonisation. Elles font également état des conséquences de sa présence sur les langues locales, en perte de vitesse, et du fait que pour répondre aux besoins de communication des locuteurs, le français n'est pourtant pas indispensable. Ces représentations négatives constituent sans aucun doute un frein à l'apprentissage de la langue. Elles ne sont pas exclusives et des opinions positives trouvent également à s'exprimer (le français sert à la médiation des savoirs, à l'intercommunication entre des populations appartenant à des groupes ethniques différents et à l'ouverture de la Côte d'Ivoire sur le monde) mais il conviendrait pour l'auteur de valoriser les langues ivoiriennes à l'école, qui devraient constituer des supports et des objets d'apprentissage dans les premières années de scolarisation. Ainsi les enfants pourraient renouer avec leurs cultures et langues d'origine et la diglossie néfaste à la diffusion du français serait en partie contrebalancée. On verra dans la dernière partie de l'ouvrage, qu'il ne s'agit pas pour autant d'une panacée et que d'autres problèmes se posent.

Si les enseignants pratiquent en classe des variétés ivoiriennes de français, c'est en fait pour tenter de pallier les difficultés d'apprentissage des élèves, leurs productions orales étant le corollaire de leur effort d'adaptation au niveau de langue de leurs élèves et non pas le résultat d'une non maîtrise de la langue française. Elles répondent à leur volonté d'amener les élèves à mieux comprendre le cours. C'est confirmé par Djè qui note que par ailleurs les français de Côte d'Ivoire investissent de plus en plus des milieux auparavant réservés au français standard. Ce sont entre autres des discours officiels comme ceux du chef de l'Etat, les émissions télévisées et radiophoniques interactives, la publicité, les échanges dans l'administration et même les livres d'auteurs ivoiriens. Dans son corpus, l'alternance codique est beaucoup plus utilisée par les enseignants pour expliciter leur propos. En effet, l'enseignant en tant que médiateur des savoirs se doit de s'assurer de produire un discours accessible à l'ensemble de ses apprenants.

Pour Djè, il ne faut pas occulter cette réalité mais intégrer dans la formation des enseignants une réflexion sur les français de Côte d'Ivoire, puis proposer aux élèves des activités leur permettant de se rendre compte par eux-mêmes de la diversité des normes de français en Côte d'Ivoire, pour les conduire vers une meilleure connaissance de ces variétés, sans les stigmatiser.

Christian Ollivier, Thierry Gaillat, Sylvie Wharton, Issa Youssouf se situent également dans la question du rapport à la langue française, mais aux Comores. Comme Abaka, ils pointent le fait que la plupart des élèves (plus de 97 %) pratiqueraient le shikomori à la maison et pratiquement aucun le français, l'enseignement-apprentissage du français se déroulant ainsi dans un contexte exolingue. Mais aux Comores, c'est le niveau de maîtrise des enseignants, évalué par des tests sur de futurs enseignants ayant suivi un cursus de trois ans au niveau universitaire, qui est également en question, ce qui n'était pas évoqué pour la Côte d'Ivoire. Les élèves-maîtres de l'échantillon disposent d'un faible niveau dans les dimensions linguistique et discursive, rencontrent des difficultés importantes à comprendre des textes et à synthétiser des informations pour intégrer de nouveaux savoirs dans la pratique professionnelle... ce qui amène à s'interroger sur le niveau des enseignants qui n'ont pas suivi de telle formation académique voire pas de formation du tout.

Le cas des Comores n'est hélas pas un cas isolé : ce que nous savons de Madagascar, de la République démocratique du Congo (pour ne citer que ces deux pays) révèle une difficulté devenue assez commune en Afrique dite « francophone ».

Muriel Nicot pointe la responsabilité de cette baisse de niveau en français des enseignants du côté des dispositifs d'éducation de masse mis en place dans les années 2000. Ayant repéré le même phénomène au Sénégal, elle rappelle qu'afin d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous, le gouvernement sénégalais a procédé à des recrutements massifs d'enseignants. Ainsi, en 1995, il a mis en place un important programme de recrutement sous forme de volontaires de l'éducation nationale, avec des salaires significativement moins importants que ceux des fonctionnaires. Ce mode de recrutement a été abandonné en 2010, mais les enseignants recrutés à cette période, de niveau BEPC pour le primaire, sont toujours nombreux en poste, même si leur nombre tend à diminuer par le biais du « reclassement universel dans la fonction publique » après l'obtention du diplôme professionnel sur le terrain. Un phénomène observable dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, ainsi qu'en atteste Thibaut Lauwerier en reprenant les résultats de l'évaluation du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) de 2014, pour laquelle 39% des élèves en début de scolarité ayant passé avaient un enseignant de niveau primaire, et 60,7% de niveau secondaire au Burkina Faso. Au Sénégal, cette proportion est plus inquiétante dans la mesure où 59,2% de ces élèves avaient un enseignant de niveau primaire, et 40,8% de niveau secondaire (PASEC, 2015). Pour Lauwerier, selon de nombreux acteurs interrogés, en particulier les inspecteurs et directeurs d'école, plus que la formation, c'est le niveau académique des enseignants au recrutement, à savoir au minimum le niveau fin de cycle du secondaire, autrement dit, le baccalauréat dans ces contextes, qui aurait un impact sur la qualité de l'enseignement (ainsi que le développement d'une éthique professionnelle de l'investissement dans le travail, le développement des relations entre collègues).

Pour répondre à ces défis, Muriel Nicot présente des perspectives de renforcement de la formation linguistique et discursive des maîtres pour une meilleure maîtrise de la langue d'enseignement. Au Sénégal, le plan sectoriel PAQUET 2013-2025 cible prioritairement l'amélioration des compétences professionnelles des enseignants à travers le renforcement de la formation initiale et continue des enseignants. Dans cette perspective, une vaste réforme de la formation initiale des enseignants a été engagée en 2011, avec la création des Centres régionaux de la formation des personnels de l'éducation (CRFPE) pour la formation des instituteurs et des professeurs de collège. Cependant, comme l'indique le rapport de

l'OCDE 2017, les contenus de la formation initiale actuelle demeurent trop en décalage avec la réalité de terrain, en dépit de la rénovation du référentiel de formation en 2015.

Marguerite Altet (projet OPERA) pense que les pratiques des enseignants telles qu'elles sont effectivement mises en œuvre dans le contexte du Burkina Faso, avec ses spécificités et ses contraintes ne sont pas optimales.

Le questionnement fermé est omniprésent et les classes sont participatives : les chercheurs d'OPERA ont constaté qu'à l'école burkinabè, le maître questionne pour enseigner, l'élève répond, répète pour apprendre. Le maître détient le monopole de la parole, l'élève écoute, répond et retient. Il s'agit essentiellement de cours dialogués. Ce sont surtout des questions simples, fermées qui s'enchaînent, des questions de bas niveau taxonomique (connaissance, compréhension et qui appellent la réponse attendue). Ce questionnement sollicite sans cesse les élèves, qui participent en y répondant. Des questions ouvertes ont été observées surtout en 6ème année.

En revanche, c'est au niveau du domaine didactique que les observations sont les moins nombreuses. La question du savoir, de sa construction, de son appropriation, de sa structuration et de son intégration semble ne pas être une préoccupation première et se situe chez les maîtres bien derrière celle de l'organisation pédagogique, probablement faute de formation.

Au niveau des savoirs en jeu, les chercheurs ont relevé une fixation mnémonique très présente et peu de structuration des notions nouvelles. Ils ont aussi constaté une faible intervention des enseignants dans la correction des erreurs, qui reste très générale et collective ; la correction des erreurs individuelles reste faible. Les enseignants s'intéressent aux meilleurs élèves et ont tendance à moins prendre en compte les plus faibles. Aucune pédagogie du traitement des erreurs (Astolfi, 1997), de la recherche de leurs causes n'est mise en place.

Une amélioration de la formation est donc nécessaire, voire urgente : elle pourrait passer par des modalités qui ont été expérimentées avec succès par le projet de recherche OPERA, qui pose que l'amélioration réelle de l'enseignement-apprentissage est lié à une formation répondant aux problèmes rencontrés par les enseignants et aux besoins diagnostiqués, en particulier la faiblesse du volet didactique auquel les enseignants ont été peu ou pas formés. Marguerite Altet pointe l'inadéquation de formations « plaquées », clefs en mains, décontextualisées, venues de l'extérieur et ne partant pas de leurs besoins. Elle promeut des formations au plus près de leurs pratiques avec des outils, des catégories, des grilles de lecture sur ce qu'ils font réellement, par exemple dans des dispositifs de formation comme les dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles. Il ne s'agit pas de donner des recettes toutes faites, des conseils pratiques à appliquer mais bien de rendre l'enseignant « lucide », réflexif sur ce qu'il fait et envisager avec lui à comment faire autrement pour pallier les difficultés observées en apportant les formations ciblées appropriées.

A cet effet, les chercheurs d'OPERA ont, avec des formateurs, conçu des livrets de fiches d'analyse des représentations et des pratiques à l'aide des savoirs de la recherche pour permettre aux enseignants en formation de reconstruire un autre rapport à la pratique, un autre regard sur la prise en compte des apprentissages et ainsi de développer par la réflexivité, la construction d'un jugement professionnel, d'un discernement.

Muriel Nicot-Guilloret donne un exemple de ces outils OPERA couplés avec des tablettes numériques dans le cadre de Cellules d'Animation Pédagogiques de formation continue dans les écoles primaires et les collèges de Casamance au Sénégal (projet PAEBCA-

OPERA). Avec ce couplage d'outils numériques et conceptuels, les enseignants des CAP ont réussi à mener des analyses et des propositions concrètes argumentées, à partir des préoccupations des enseignants observés, sont parvenus à remplacer les jugements de valeur et l'évaluation critique entre pairs par un relevé d'observables, d'indices permettant de comprendre le fonctionnement de la pratique, les effets sur les apprentissages et ainsi à remotiver les enseignants participant à ces CAP.

Les problèmes de formation se retrouvent également sur le terrain au niveau des structures d'encadrement pédagogiques. Alors qu'au Sénégal (Lauwerier), les cellules d'animation pédagogique (CAP) qui se réunissent dans les établissements (cellules internes) ou entre établissements (cellules zonales) sont à considérer comme les instances-pivots de la formation continue des enseignants au Sénégal, à l'Élémentaire comme au Moyen (collège), les observations de terrain montrent que les inspecteurs et les formateurs CRFPE sont peu présents dans les CAP, en raison de leur nombre insuffisant, de problèmes récurrents de déplacement et/ou de leurs multiples tâches. Il en découle que les enseignants fonctionnent très souvent en autonomie dans les CAP, sous la coordination d'un pair désigné comme « responsable » de la cellule d'animation pédagogique.

Enfin, au-delà de ces rapports à la langue française, de ces problèmes de formation académique, de formation pédagogique et d'encadrement insuffisants, la pertinence de ce qui est enseigné est aussi à interroger pour Thibaut Lauwerier, en prenant en compte la diversité sociale et culturelle, à travers notamment les différentes ethnies ou langues. Et cette pertinence semble passer par une utilisation accrue des langues africaines comme médium d'enseignement.

