



UNIVERSITÉ FÉLIX HOUPHOUËT-BOIGNY



**Revue du
LTML**

**No 18
Octobre 2022**

www.ltml-ufhb.org

LEML

ISSN 1997-4256

Comité scientifique du LTML

Laurent DANON-BOILEAU, Université Paris Descartes / EHESS

KABORE Raphaël, Université Paris II

Joan Lucy CONOLLY, Durban University of technology

DJITE G. Paulin, University of Western Sydney

ABOLOU Camille Roger, Université Alassane Ouattara de Bou

BOGNY Yapo Joseph, Université Félix Houphouët-Boigny

Thomas BEARTH, Université de Zurich

ABO Kouamé Justin, Université Félix Houphouët-Boigny

Jeffrey HEATH, University of Michigan, Ann Arbor

Maarten MOUS, Leiden University

KOUASSI Jérôme, Université Félix Houphouët-Boigny

LOUIS Obou, Université Félix Houphouët-Boigny

DAHIGO Guézé Habraham, Université Alassane Ouattara de Bouaké

MITI Lazarus, The Center for Advanced Studies of Society (CASAS), Ville du Cap

HOUNKPATIN B. Christophe CAPO, Université d'Abomey-Calavi

Mamadou KANDJI, Université Cheick Anta Diop

Comité de Lecture

KOUASSI Jérôme, Université Félix Houphouët-Boigny

ABO Kouamé Justin, Université Félix Houphouët-Boigny

DAHIGO Guézé Habraham, Université Alassane Ouattara de Bouaké

SILUE Léfara, Université Félix Houphouët-Boigny

AKROBOU Ézéchiél, Université Félix Houphouët-Boigny

BOGNY Yapo Joseph, Université Félix Houphouët-Boigny

KRA A. K. Enoch, Université Félix Houphouët-Boigny

VAHOUA Kallet, Université Félix Houphouët-Boigny

ADOPO Achi Aimé, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan

KPLI Yao Kouadio J-F., Université Félix Houphouët-Boigny

TOH Zorobi Philippe, Université Alassane Ouattara de Bouaké

SEKONGO Gossouhon, Université Alassane Ouattara de Bouaké

SILUE N. Djibril, Université Félix Houphouët-Boigny

IRIE BI Benjamin, Université Alassane Ouattara de Bouaké

KOUASSI Raoul R., Université Félix Houphouët-Boigny

YOBOUE Kouadio Michel AGBA, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan

Comité de Rédaction

SILUE N. Djibril, Université Félix Houphouët-Boigny

ADOPO Achi Aimé, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan

IRIE BI Benjamin, Université Alassane Ouattara de Bouaké

SOMMAIRE

atividade de ensino de pla com base de letramento como prática social.....1-16

Arnel Patricia Dally JOHOULI

Éléments linguistiques du discours direct dans le récit dialogué : cas du roman de jeunesse.....17-28

Koua mé Emmanuel KOFFI

étude de la diversité des pratiques linguistiques d'étudiants de l'UFR LLC de l'Université Félix Houphouët-Boigny.....29-58

DION Marie -Ange Floriane

Regard sur les pratiques enseignantes des maitres dans le déroulé des cours de français dans les écoles primaires de Côte d'Ivoire.....46-59

TANO H Djemvié Hermann Philippe

Meaning Gaps And The Task Of Translating Poetry: Notes on Lucille Clifton's Translation of "Afrique" By David Diop.....60-72

Ahmadou Siendou KONATÉ

On the Position of Nominative Subjects in Contemporary in english..... 73-83

Joseph Y. BOGNY & Ali K. AMADOU

Étude taxinomique Ou taxonomique des Adjectifs..... 84-101

GNAMIAN Bi Eric Arnaud & GOORE BI Lorou André-Marie

La transmutation des classes grammaticales comme forme de transgression : le cas du nom, du verbe et de l'adjectif qualificatif dans *Les sofàs suivi de l'œil* de Bernard Zadi Zaourou.....102-111

Séraphin KOUAKOU Konan

Convergence et divergence entre trois manuels scolaires de français de CP1 utilisés à l'école primaire de Côte d'Ivoire du début des années 80 à nos jours : analyses et conséquences didactiques.....112-126

KOUADIO Konan Arsène

Analyse métaopérationnelle des marqueurs discursifs i mean et meaning.....127-144

KONDRO Kouakou Yannick

L'expressivité dans la poésie chantée N'dolo à travers les formes rythmiques réitératives : cas du rythme immédiat et du rythme profond.....145-162

KROUWA Jean De Dieu & KOUAKOU Konan Constant Guy

The attitude, culture and identity of the Nouchi.....163-177

Jean-Claude DODO

l'Anglais et le sentiment de satisfaction face à l'emploi : cas des travailleurs abidjanais prestataires de services.....178-192

KOUANDE Bassa Gerard

Approche linguistique de la Préservation de la biodiversité animale à travers trois langues Niger Congo.....193-205

KOUAKOU N'guessan Gwladys & KROUWA Stéphanie Tanoa

Structure de la coordination conjonctive des DP en mó dzúkrù.....206-229

KPAMI Boni Carlos Mozer & AKPOUÉ K. Josué

REGARD SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DES MAÎTRES DANS LE DÉROULE DES COURS DE FRANÇAIS DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES DE CÔTE D'IVOIRE

TANOH Djemvié Hermann Philippe

Université Felix Houphouët-Boigny

tanohhermann8@gmail.com

Résumé

Les cours de français nous amène à identifier, à décrire et à expliquer les pratiques des enseignants. A l'aide des observations directes, nous avons enquêté dans six (06) établissements primaires publics auprès de six (06) enseignants. Il ressort de de cette étude, des difficultés liées à la conduite de certaines pratiques par les maîtres. Les raisons évoquées par ces acteurs se rapportent à la mise en œuvre de l'APC, au manque de formation continue sur l'APC, sur les innovations, au contexte d'enseignement-apprentissage du français en crise. L'étude propose de revisiter le mode de pilotage de formation continue en APC, d'adapter le contexte aux pratiques, de former les enseignants sur l'alternance des questions fermées, ouvertes et orientées, de sensibiliser et proposer des module d'auto-formation sur les variétés de français de Côte d'Ivoire. Enfin, ramener dans les Centre d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) les séances d'entraînement pédagogique.

Mots clés : *Pratique enseignante, langue française, formation, formation continue, approche par compétences.*

Abstract

French lessons lead us to identify, describe and explain the practices of teachers. Using direct observations, we surveyed six (06) public primary schools with six (06) teachers. From this study, it emerges from the difficulties linked to the conduct of certain practices by teachers. The reasons given by these actors relate to the implementation of the APC, the lack of continuing training on the APC, on innovations, and the context of teaching-learning French in crisis. The study proposes to revisit the mode of piloting continuous training in APC, to adapt the context to practices, to train teachers on the alternation of closed, open and oriented questions, to raise awareness and to offer self-training modules. Training on French varieties of Côte d'Ivoire. Finally, bring the pedagogical training sessions back to the Educational Training and Animation Centers (CAFOP)

Keywords: *Teaching practice, French language, training, continuing education, skills-based approach.*

1. Introduction

Le forum mondial sur l'éducation, tenu en avril 2000 à Dakar, a fait de la qualité de l'éducation une préoccupation majeure. Il a engagé les nations à assurer un enseignement primaire «de qualité ». « *Option éducative qui vise à atteindre des résultats d'apprentissage dans les domaines de la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante* » (UNESCO 2005, p. 7). Ces défis doivent avoir pour ancrage la formation initiale et continue des enseignants du premier degré en Côte d'Ivoire. En effet, les maîtres ont la responsabilité de former à leur tour les apprenants dans les disciplines scolaires. Ils jouent un rôle centrale dans la co-construction des compétences disciplinaires comme transversales des apprenants, dans cette société où les compétences ont pris le dessus. Au sujet de la formation initiale dans le secteur de l'éducation/formation ivoirien, il y a eu plusieurs réformes en fonction des périodes. Il s'agit des paradigmes en rapport à l'évolution des besoins sociaux. De telles orientations pédagogiques ont poussé les décideurs à opter pour l'enseignement traditionnel¹ dans lequel l'enseignant est le détenteur du savoir. Ce type d'enseignement répond au model transmissif faisant de l'apprenant un simple récepteur. La situation a amené les chercheurs en sciences de l'éducation à repenser la pédagogie. Une telle initiative a porté fruit avec l'avènement de nouvelles approches pédagogiques. Grâce à elles, il y a eu en Côte d'Ivoire, l'Approche Par Objectif (APO) ou encore la Pédagogie Par Objectif (PPO) qui s'inspire de la théorie behavioriste. Elle permet de fixer des objectifs observables et mesurables dans sa mise en œuvre. Reposant sur la méthode active, elle a été utilisée dans le cadre de l'enseignement rénové², du Programme d'Education Télévisuel (PETV)³ et du programme de souveraineté⁴.

Depuis quelques années, en vue de se configurer aux normes du modernisme, le secteur de l'éducation/formation ivoirien va faire son entrée dans la tendance des compétences avec la Formation Par Compétences (FPC) qui a débouché sur l'Approche Par Compétences (APC)⁵ en 2002. Selon le rapport de renforcement de capacités des encadreurs pédagogiques en Côte d'Ivoire publié par l'UNESCO (2013), l'approche a été introduite dans les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) depuis 2008 jusqu'à nos jours, à la faveur de la réforme curriculaire entreprise dans le pays en 2002.

Aujourd'hui, l'APC est omniprésente dans tous les domaines de l'éducation/formation. Cependant, elle reste difficile à appréhender. Une confusion règne autour de cette approche

¹ Héritage de la colonisation de 1960-1962.

² L'enseignement rénové de 1963-1970. Il est caractérisé par la prise en compte des réalités culturelles du pays dans les contenus à enseigner.

³ L'enseignement télévisuel de 1971-1982. Il a introduit de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes axées sur la méthode active en initiant de nouvelles disciplines.

⁴ Les programmes de souveraineté de 1982-2002 avec la conception des ouvrages « Ecole et développement ».

⁵ Approche par compétences en 2002 favorise un apprentissage par interaction et par coopération.

pédagogique. Elle a été adoptée sur le continent africain comme une panacée aux problèmes des systèmes éducatifs. La Côte d'Ivoire ne s'est pas mise en marge d'une approche jugée salvatrice. Toutefois, le passage fulgurant de paradigme en paradigme n'est pas sans conséquences sur les pratiques des enseignants. En sus, le contexte dans lequel ils exercent est soumis à un réseau de contraintes : classes surchargées, manque d'outils didactiques, outils didactiques inadaptés, enseignants peu formés, formation continue mal pilotée, niveau discutable des maîtres en français. Une telle réalité lève les questions suivantes : Quelles pratiques les maîtres utilisent-ils pendant les cours de français? Comment sont-elles conduites par les formateurs de français ? Quelles sont leurs impacts sur les apprenants en situation d'enseignement-apprentissage du français ?

L'étude met en relief, l'analyse des pratiques des maîtres dans le déroulé des cours de français. Il s'agit d'identifier, de décrire et d'expliquer les pratiques des enseignants des écoles primaires publiques de Côte d'Ivoire. Notre analyse ici, rend compte des forces et des faiblesses dans la conduite des pratiques par les maîtres. Pour y parvenir, nous convoquons un modèle systémique qui est « l'étude des pratiques en contexte » (J. Lave 1988, cité par M. Altet 2002, p. 86).

1. Cadre théorique de référence

Sous ce point, un seul modèle pédagogique est convoqué. Il s'agit de l'étude des pratiques en contexte.

- **L'étude des pratiques en contexte**

Les pratiques peuvent être définies comme l'ensemble des processus de transformation d'une réalité en une autre réalité comme le dit (J-M. Barbier 2000). Elles résultent d'une interactivité entre les dimensions relevant des situations, des sujets et des processus.

L'étude des pratiques en contexte et leur organisation s'inscrit dans une approche situationniste de l'activité des enseignants en classe. Les pratiques peuvent être considérées comme un système dynamique d'actions dont l'organisation émerge de la rencontre avec l'environnement matériel et social de la classe. La définition va toutefois au-delà de la seule dimension contextuelle.

Considérant l'activité de l'enseignant dans sa multi-dimensionnalité, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale, nous définissons le processus d'enseignement-apprentissage mis en œuvre dans la pratique enseignante comme « un processus interactif situé » (J. Lave 1988, cité par M. Altet 2002, p.86). Ce processus, comme déjà mentionné, renvoie à une situation singulière où interagissent plusieurs acteurs singuliers enseignants, apprenants des champs différents. Pour rendre compte de cette articulation fonctionnelle, nous étudions les pratiques des enseignants du primaire et les variables du processus en jeu.

2. Cadre méthodologique

Ce paragraphe met en relief la présentation de la démarche adoptée pour réaliser cette étude. Nous présentons le site de la recherche et décrivons l'une après l'autre les différentes techniques utilisées pour la collecte des données, le public concerné par chaque technique ainsi que l'échantillonnage.

2.1. La procédure de la recherche

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons recueilli un certain nombre de textes qui présentent l'enseignement du français en Côte d'Ivoire. Ce sont des documents officiels, des textes officiels, les projets de loi se rapportant à l'évolution des réformes et à la présentation du système éducatif ivoirien. Les entités visitées sont la Direction de la Pédagogie et de la Formation continue (DPFC), la Direction des Écoles, Lycées et Collèges (DELIC) ainsi que leur site internet et celui du ministère de l'éducation nationale. Ces données ont permis d'acquérir des informations de premières mains dans le sens de notre argumentaire. Nous avons jugé utile de procéder uniquement par des observations directes à l'aide d'une grille de lecture de classe en rapport avec les pratiques enseignantes (didactiques et linguistiques). Cette grille est inspirée de la grille de M. Altet (2017) et adaptée en fonction de nos objectifs. Elle repose sur le questionnement, le renforcement, distribution de la parole, la consigne, le travail de groupe, le climat de la classe et le français en usage dans la conduite des pratiques. Au titre des observations directes, nous avons observé six (06) enseignants du primaire en situation de cours de français. Ce sont un enseignant de CE1 à l'EPP Sodepalm dans la ville de Dabou, quatre enseignants dans la ville d'Abidjan dont un (01) en classe de CP1 à l'EPP Caféier, un (01) en classe CP2 à l'EPP Cité verte1, un (01) en classe CE1 à l'EPP Cité verte 2, un (01) en classe CP1 à l'EPP Bad Maroc et un dans la ville de Yamoussoukro, instituteur en classe de CP1 à l'EPP Morofé 1. L'objectif est d'expliquer la corrélation entre les contraintes et les pratiques des maîtres en situation d'enseignement-apprentissage du français.

L'échantillonnage s'est fait par choix raisonné. Cette méthode, définie selon des critères de faisabilité, de ressemblance à la population-cible et de critères subjectifs dépendant du choix des enquêteurs. Le caractère non diversifié de la population cible, nous impose de les regrouper selon certaines similitudes (la corporation, le rôle, la fonction) en vue de mieux les cerner les pratiques en jeu.

2.2. Méthode d'analyse des données

Les informations recueillies sont analysées à l'aide d'une théorie systémique, celle des pratiques en contexte, considérant l'activité de l'enseignant dans sa pluridimensionnalité, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale. Elle définit le processus enseignement-apprentissage mis en œuvre dans la pratique enseignante comme « **un processus**

interactif situé » (J. Lave, 1988). Ce sont des données observations directes. Elles s'appuient sur grille de lecture de classe. Les cours ont été transcrits dans leur intégralité. Leurs interprétations se font en fonction des différents intitulés qui composent la grille de lecture de classe.

4. Résultats de la recherche

Cette section permet d'avoir un regard sur les pratiques enseignantes mises en œuvre dans les écoles primaires publiques.

4.1. Séance d'observation n°1

EPP Sodepalm Dabou : Cours de français : Exploitation de texte 1. Effectif : 104/104 élèves. Classe : CE1. Durée du cours : 45min. langue médium : français

Dans ce cours d'exploitation de texte 1, le maître commence par attirer l'attention des apprenants et leur demandant de lire le texte mentionné au tableau. Il utilise des questions de compréhension pour exploiter le texte. Le faisant, l'instituteur encourage les réponses avec le renforcement « très bien » et des applaudissements. Il a tendance à les surévaluer. Concernant, la situation d'apprentissage, le maître propose aux apprenants de la lire. Des questions de compréhension sont posées à la suite. Cependant, on note dans les explications du maître, des difficultés linguistiques liées aux questionnements, comme le témoigne ces phrases interrogatives suivantes : « *On n'est en train de parler d'un point. De quoi ? Un point d'interrogation, dont la phrase est quoi ? C'est une phrase quoi ?* ». Ce constat rend compte du niveau de langue en usage dans les interactions. Les normes du français ne sont pas respectées. En outre, ce dernier corrige lui-même les erreurs des apprenants. Lorsque les apprenants perturbent le cours, l'enseignant procède par des mises en garde « *On ferme la bouche. On ne bavarde pas. Je n'aime pas vos comportements. Je n'aime pas ça. Apprenez à respecter les genres* ». Par ailleurs, les apprenants ont du mal à suivre. Quand une question est posée, il y a moins de doigts en l'air « *Dont depuis là, vous n'êtes pas en classe hein !* ». Pour captiver à nouveau l'attention des apprenants, l'instituteur dit « *On se lève, restez debout, on s'assoit* ». Ce dernier maintient l'ordre avec autorité. Le maître vérifie les acquis antérieurs des apprenants en conjugaison. Face aux difficultés observées, il donne des conseils aux apprenants.

4.2. Séance d'observation n°2

EPP Bad Maroc Yopougon/Abidjan : Cours de français : Poésie Effectif : 88/88 élèves. Classe : CE2. Durée du cours : 35min, langue médium : français

C'est un cours de poésie, l'enseignant demande à un apprenant de « réciter » un poème. Néanmoins, ce verbe n'est pas adapté au contexte d'apprentissage. A la suite, il ordonne aux apprenants de lire la situation d'apprentissage et utilise des questions de compréhension pour

l'exploiter. Lorsqu'il interroge un élève qui ne répond pas ou qui donne une mauvaise réponse, il se réfère à d'autres apprenants pour donner la réponse. Si la réponse est juste, l'instituteur la reprend pour toute la classe. Dans la circonstance où il n'obtient pas la réponse souhaitée, lui-même la donne. Voici un exemple «*M : Limpide, c'est quoi ? Elèves : aucune réponse. M : C'est quoi ? C'est lorsque quelque chose est claire, propre* ». Il critique les comportements «*Tu ne suis pas en classe. Tu es là joué avec Bic là. Va s'y répète. Tu penses que c'est un jeu tu fais sortir tes dents* ». Pendant la lecture du poème, l'enseignant corrige les erreurs de diction et fait des exercices à ce sujet. Les réponses justes sont encouragées par des applaudissements et le renforcement «*très bien* ». L'encadreur attire l'attention des apprenants sur la ponctuation en poésie. Il désigne les trois points (...) à la fin d'une phrase sous la dénomination de trois points de suspension. Concernant le niveau de langue, il est moins soutenu.

4.3. Séance d'observation n°3

EPP Cité verte II Yopougon/Abidjan : Cours de français : Exploitation de texte 1 (vocabulaire et orthographe) : Les mots et expression liés aux marchés et aux boutiques. Ecriture des noms terminés par le son « EUR » Effectif : 93/96 élèves. Classe : CE1. Durée du cours : 45min. langue médium : français.

C'est un cours d'exploitation de texte¹, l'enseignante débute le cours avec la lecture de la situation d'apprentissage sans rappel, ni prérequis. Elle l'exploite à l'aide des questions de compréhension et répète les réponses justes pour situer les autres. Elle amène les apprenants à faire ressortir le titre du cours. L'institutrice maintient le calme en classe avant d'interroger les apprenants «*Elèves : J'écoute et je me tais* ». La maitresse félicite les réponses justes et dissuade les apprenants en vue de les obtenir. Cet exemple en est la preuve : «*Celui qui ne trouve pas, je vais le chicoter* ». Elle s'assure que les apprenants ont la réponse juste avant de les envoyer au tableau. Mais, lorsque l'apprenant à des problèmes de lecture au tableau, l'enseignante est en colère «*Regarde, je vais te chicoter. Parle fort. Faut lire, tu soulignes un mot que tu ne connais pas. C'est pas échelle. On a écrit des étals merde !* ». L'attitude de l'enseignante traduit un état de mécontentement. Surtout, pour ceux qui ne donnent pas la réponse souhaitée. En guise de correction, elle demande aux apprenants d'identifier le mot au tableau, de le répéter individuellement et ensemble. A propos de la langue d'enseignement, le niveau est moins soutenu avec ce type de propos «*Aujourd'hui est le combien ? Faut pas aller faire une catastrophe au tableau* ». Les apprenants prennent des initiatives mais ne posent pas de question.

4.4. Séance d'observation n °4

EPP Cité verte I Yopougon/Abidjan : Cours de français : Expression orale : La lettre. Effectif : 112/112élèves. Classe : CP2, Durée du cours : 45min, langue médium : français.

La maitresse commence le cours d'expression orale par une situation d'apprentissage, qu'elle exploite en posant des questions de compréhension aux apprenants. Quelques apprenants participent, alors que la majeure partie des apprenants est réticente. « *Les autres sont où ? Normalement, tous les doigts devraient être en l'air. Il y a d'autres qui sont assis qui me regarde* ». La situation atteste qu'ils ne suivent pas le cours. A cet effet, la maitresse captive les apprenants en attirant leur attention sur le cours. Cela se traduit dans son propos « *Voilà, on regarde nos amis sur les photos* ». Lorsqu'un apprenant n'arrive pas à lui donner la réponse attendue, l'enseignante a recours à un autre apprenant pour corriger le précédent. Elle favorise l'interaction entre apprenants. Les réponses justes sont encouragées à l'aide d'applaudissements et de renforcements « très bien ou bien ». Par ailleurs, pour permettre de retenir les notions, l'enseignante procède par une diction individuelle. Cependant, elle a des difficultés dans l'explication du mot « abri » car elle-même a donné le sens de ce mot à la place d'un apprenant. Elle arrive à faire régner le silence dans sa classe. En plus, elle a le sens de l'écoute. Concernant le niveau de langue, il est moins soutenu.

4.5. Séance d'observation n°5

EPP Caféier Yopougon/Abidjan : Cours de français. Lecture Effectif : 65/66 élèves. Classe : CP1, Durée du cours : 38min. langue médium : français.

En début de cours de lecture, l'enseignant attire l'attention des apprenants en leur demandant d'entonner un chant. Il vérifie les acquis des apprenants sur le cours précédent. Pour les apprenants qui ont des difficultés à ce niveau, il leur demande de les corriger en s'appuyant sur les réponses justes de leurs pairs. Le maître lit la situation d'apprentissage et l'exploite par le biais des questions de compréhension. Les apprenants répondent positivement aux questions. Le maître encourage les bonnes réponses par les renforcements « très bien et bien ». Pour permettre aux apprenants de retenir les notions à l'étude, l'enseignant leur demande de les identifier dans le livre. Le maître les explique en procédant par des exercices de diction individuelle et magistrale. En outre, il interroge un apprenant pour le reproduire au tableau et invite ses pairs individuellement à l'identifier. L'ambiance dans la classe est propice. Le niveau de langue est moins soutenu. Les apprenants prennent une part active dans le cours mais ne pose pas de question.

4.6. Séance observation n°6

EPP Morofé1 / Yamoussoukro : Cours de français. Lecture : la lettre son « L ». Effectif : 103/105 élèves. Classe : CP1. Durée du cours : 38min. langue médium : français.

L'enseignante introduit son cours de lecture sur la lettre-son « L » en demandant la date du jour. Pour attirer l'attention de la classe, elle utilise cette expression « Debout assis ! Debout assis ! ». Elle contrôle les connaissances sur les lettres-sons déjà passées en revues. Les apprenants répondent correctement. La maitresse lit la situation d'apprentissage et pose

des questions de compréhension. Les réponses justes sont encouragées par des applaudissements et le renforcement « très bien ». Concernant les réponses des apprenants aux questions, la maitresse insiste sur une construction correcte des phrases. Le silence est demandé aux apprenants. Lorsqu'un apprenant donne une mauvaise réponse, un autre le corrige. Pour permettre une appropriation des notions par les apprenants, elle exige une répétition individuelle et magistrale. L'ambiance est favorable. Par ailleurs, le niveau de langue est bas.

5. Discussion

Sous ce premier point, nous examinons les pratiques enseignantes mises en œuvre par des instituteurs. Il s'agit notamment de rendre compte de la manière dont ils conduisent les cours, en mettant en lumière aussi bien les pratiques efficaces que celles qui sont peu recommandables. Ainsi, nous traitons successivement la façon dont sont appliquées le questionnement, les termes de renforcement des réponses, la distribution de la parole, la consigne, le travail de groupe, le climat de la classe et la nature du français dans la conduite des pratiques enseignantes.

5.1. Questionnement

Les enseignants du primaire, les six (06) (voir séances 1, 2, 3, 4, 5, 6) observés, présentent tous des difficultés dans la formulation des questions et font usage des questions fermées. Ces difficultés sont d'ordre linguistique (morphosyntaxe). Pourtant, l'école est le lieu de prédilection du français normé. Ils imputent la responsabilité pour la plupart à une question d'intercompréhension entre maîtres-apprenants. Mais, l'argument n'est pas valable car ils sont censés véhiculer un français normé qui respecte les règles de grammaire. En plus, les questions posées aux apprenants sont de nature fermées et pas toujours adaptées. Cela montre qu'ils ont des insuffisances au niveau du questionnement. Un accent particulier n'est pas mis sur ce point dans leur formation initiale au CAFOP. Selon T. Wragg et G. Brown (2001), le questionnement semble être une pratique qui justifie une analyse étendue et son intégration au niveau de la formation initiale des enseignants semble légitime. En revanche, les difficultés sont visibles. Pour parvenir à un équilibre, il faut former les enseignants à la pratique des questions ouvertes et orientées qui proposent plusieurs possibilités. Questionner de façon pertinente permet de mieux comprendre son interlocuteur, ses idées, ses besoins et ses attentes etc.

5.2. Renforcement

Tous les six (06) enseignants dans leurs pratiques font appel à ce procédé. Mais, la manière dont ils l'appliquent ne respecte pas toujours les normes en ce sens. Leur stratégie de

renforcement favorise l'individualisme. Ils renforcent ceux qui donnent les réponses justes. Ceux qui ne donnent pas les réponses correctes manquent de motivation et sont isolés. Ils doivent plutôt dans leurs pratiques, opter pour des renforcements individuels et généraux afin de motiver les apprenants réticents. En outre, il y a des difficultés liées aux termes de renforcement à leur niveau. Les maîtres des séances (3 et 6) donnent des illustrations « *en séance 3 : 9. M : Ok ! Séance 6 6. M : Bravo ! 10. M : Ok !* ». Le constat témoigne des difficultés qui émanent de leur formation initiale et d'une négligence personnelle des maîtres. En effet, cet aspect, même quand il est abordé dans leur formation ne fait pas l'objet d'une attention particulière. Pourtant, pour une appropriation des termes de renforcement, il faut donc ramener dans les CAFOP les séances d'entraînement pédagogique ou pratiquer l'auto-formation. Cependant, les maîtres n'ont pas la culture de la lecture comme le pensent leurs formateurs et les CAFOP ne disposent pas de matériels pour les séances d'entraînement pédagogique. Certains ont tendance à surévaluer les bonnes réponses avec le renforcement (très bien). Cette manière d'agir des maîtres peut amener les apprenants à surestimer leurs compétences. Cela peut créer un blocage ou un refus d'apprentissage puisque le maître considère qu'ils sont excellents. Dans des circonstances pareilles, insister sur le renforcement au CAFOP reste une solution face à leurs difficultés.

5.3. Distribution de la parole

Au niveau de la distribution de la parole par les maîtres à l'école primaire, nous avons à peu près les mêmes difficultés. Les six (06) maîtres observés ne le font pas comme recommandé. Ils interrogent uniquement les apprenants qui participent en classe. Les auteurs comme L. Curtet *et al.* (2015) estiment que les enseignants ne le font pas intentionnellement. Ils sont guidés par un objectif qui est d'épuiser le programme scolaire. Selon M. Ramanampiarivola (2017), les difficultés manifestes constatées pendant la gestion de la phase interactive de l'acte d'enseigner dissimulées derrière leur tendance à monopoliser la parole ne sont pas à minimiser, ce d'autant qu'elles risquent fort de se répercuter sur la qualité de l'apprentissage. Pour O. Méziane (2014), il existe une permanence des pratiques enseignantes qui peuvent être vue comme une forme de résistance à l'APC. Cette permanence se décèle notamment dans le schéma interactif de classe, mobilisé par les enseignants, qui est resté toujours le même à savoir « question, réponse, renforcement ». Cela implique que les apprenants dépendent toujours de la parole et des interventions de l'enseignant. Dans la circonstance, ils sont privés de toutes initiatives et de créativité langagières. Mais, les enseignants savent tous qu'ils doivent garantir une certaine équité dans la distribution de la parole. Les maîtres qui dérogent à la règle le font dans leur intérêt non dans celui de leurs apprenants. Aussi faut-il réduire les effectifs pléthoriques qui avoisinent les cent (100) apprenants par classe et initier le travail de groupe de sorte à permettre une circulation différenciée de la parole. Dans le cas contraire, cela serait à la base des défaillances à ce

niveau. Nous avons observé des élèves bavards, distraits et qui ne participent pas au cours en classe. La réalité du terrain contraint les maîtres à donner la parole à ceux qui lèvent la main c'est-à-dire, ceux qui veulent travailler.

5.4. Consigne

Dans les pratiques des maîtres, la consigne n'est pas utilisée pour les travaux de groupe comme l'encourage l'APC. Sur les six (06) maîtres observés, tous ne l'utilisent pas de manière correcte. Nous avons remarqué des problèmes de compréhension chez les apprenants. La façon dont sont introduites les consignes pose problème. Quand ils donnent la consigne, les maîtres ne s'assurent pas de savoir si les apprenants ont compris. Ils ne laissent pas les apprenants lire la consigne.

Or, une bonne lecture de la consigne est importante si l'on veut développer l'autonomie des élèves dans le travail. Plus les consignes seront précises, plus leur lecture sera maîtrisée plus le professeur pourra laisser faire les élèves, sans avoir à reformuler, répondre aux questions, à indiquer des pistes (J-M. Zakhartchouck 2004, p.78)

Pourtant, les maîtres ne tiennent pas compte du niveau de langue de leurs apprenants. A ce niveau, les apprenants n'arrivent pas concrètement à appréhender la tâche, alors que la consigne est porteuse d'information. La situation plonge les apprenants dans une incompréhension durant le processus d'enseignement-apprentissage. Aussi les maîtres doivent impliquer les apprenants lors de la lecture des consignes en classe comme demandé dans leur formation initiale.

5.5. Le travail de groupe

Les enseignants des écoles primaires, à l'unanimité, ne mettent pas en œuvre le travail de groupe en séance de cours. La situation est réelle, dans la mesure où l'APC n'est pas aussi appliquée en fonction de ses principes. Cela laisse comprendre que, toutes les pratiques des enseignants ne répondent aux normes de l'approche en vigueur. Une telle situation montre que les pratiques tendent à se rapprocher de celles des cours magistraux. L'enseignement-apprentissage n'est pas conduit en fonction de l'approche en usage dans les écoles ivoiriennes.

Un enseignement disciplinaire, centré sur la mémorisation de connaissances spécifiques sans aucune préoccupation au regard des situations dans lesquelles ces connaissances sont mises en œuvre, ne favorise pas le développement de compétences. Les élèves sont alors incités à mémoriser des connaissances spécifiques dans le seul but de répondre aux questions d'un examen et non à développer des compétences (R. Legendre 2008, p14).

En sus, lors des observations plusieurs barrières empêchent la mise en pratique de ce type de technique pédagogique. Les classes avoisinent les cent (100) apprenants avec une absence de livres-écoles, de tables-bancs inadaptées avec en complément des difficultés en lecture présentées par les apprenants. Les maîtres le savent, mais ils sont affaiblis par un contexte en déphasage avec les pratiques reçues au CAFOP. Pourtant, le travail de groupe est simple à organiser. A ce niveau, nous ne pouvons pas leur imputer la responsabilité. Les apprenants ont aussi leur part à jouer. Les instituteurs admettent qu'ils ont des difficultés en lecture. Chose étonnante, le cours d'animation lecture est au programme mais pas dispensé par les maîtres car ces derniers manquent cruellement de formation. « *L'animation lecture est une activité de médiation culturelles entre les livres et des enfants, destinée à réduire l'écart - physique, culturel, psychologique qui existent entre les deux.* » (C. Poslaniec 1999, p. 541). Dans ces conditions, comment réconcilier l'apprenant avec le livre dont la lecture ? Les difficultés du travail de groupe peuvent être orientées vers les défaillances du contexte scolaire ivoirien. Ce point de vue rejoint celui de P. Renard (2003) pour qui la crise des systèmes éducatifs africains s'inscrit dans des données démographiques et structurelles. Il souligne que dès la classe du cours préparatoire on rencontre des effectifs chargés, des maîtres peu formés et l'absence de matériel pédagogique.

5.6. Le climat de la classe

Le climat est une réalité instable et subjective dans les classes au primaire. Pour rendre compte de ce fait, les six (06) enseignants observés sont partagés entre les pratiques correctes (voir séances 1, 2, 4, 5, 6) et incorrectes (voir séances 3). Pour ceux qui arrivent à maintenir le climat en classe, ce sont les instituteurs qui maintiennent l'attention des apprenants et qui ont une attitude positive face aux difficultés d'apprentissage ou aux comportements inadaptés des apprenants. Ils sont capables de faire régner un climat favorable à l'apprentissage. D'ailleurs, W. Reinker et K. Herman (2002) relève que le fait de fournir un climat de classe positif et harmonieux ainsi qu'un enseignement adéquat diminue les risques d'échec scolaire. La réalité montre l'importance de la gestion du climat dans les pratiques enseignantes. Un climat de classe positif permet aux apprenants de mieux apprendre, d'être plus heureux et d'adopter de meilleures attitudes en classe. Cependant, certains ne disposent pas de patience dans leurs attitudes, ils réagissent simultanément face aux déviations des apprenants de manière négative. Ils les battent ou leurs jettent des invectives. Pourtant, rien de ces actions n'est pédagogique. Nous avons observé ce fait chez les enseignants qui ont des difficultés dans la gestion des effectifs. Par ailleurs, cela ne justifie pas un tel comportement qui va à l'encontre de l'éthique professionnel. A cet effet M. Altet (2012) dresse le portrait de l'enseignant professionnel. C'est un praticien qui sait utiliser ses compétences et est capable d'adaptation.

5.7. Le français en usage dans la conduite des pratiques

Le français pratiqué par les six (06) maîtres observés ainsi que leurs apprenants, est très écartée de celle prônée par la politique linguistique ivoirienne à travers le système éducatif. Dans leurs pratiques langagières, ils existent des difficultés relatives à la morphologie et à la syntaxe. Ils prétendent appliquer un français « terre à terre » pour favoriser l'intercompréhension entre eux et leurs apprenants. Pourtant, ils ont le devoir d'amener les apprenants à s'exprimer dans un français normé. A ce niveau, il a une régression du niveau de langue encouragée par les maîtres. Cela se perçoit par l'usage des variétés de français (nouchi et français ivoirien) dans les interactions maîtres-élèves en classe. Au vue de ce constat, J-M. Kouamé (2007) affirme que les locuteurs ivoiriens se servent de plus en plus des variétés pour contourner les contraintes de la langue standard, mais surtout pour résoudre le problème de l'insécurité linguistique dans lequel les confine la norme exogène du français. Cette appropriation du français par les locuteurs ivoiriens est perçue comme l'assimilation et l'adaptation de cette langue aux besoins de l'expression d'une pensée africaine. A entendre Kouamé, les maîtres et les apprenants sont dans une situation d'insécurité linguistique. Aussi, ils font abstraction des normes et basculent dans une adaptation de la langue française. A cet effet, ils doivent savoir qu'un français de cette nature est un obstacle à l'intégration de leurs apprenants. Les maîtres, les apprenants et les ivoiriens s'expriment de plus en plus mal. Par ailleurs, c'est ce français qui est utilisé par les maîtres pour conduire leurs pratiques de classe telles que questionner, distribuer la parole, renforcer les réponses gérer le climat de la classe. En un mot, la norme endogène du français est au centre de l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage.

Conclusion

Le but de cette étude est de jeter un regard critique sur les pratiques dans les classes de français à l'école primaire. Il ressort que celles-ci ne sont pas mises en pratique comme recommandées dans la formation initiale des maîtres au CAFOP. Nous avons identifié dans leur agir professoral des pratiques qui ne sont pas autorisées et qui ne s'inscrivent pas dans le cadre de l'approche en usage dans les écoles primaires du pays. Les enseignants ont présenté des insuffisances dans le questionnement, le renforcement des réponses, la distribution de la parole, la consigne, le travail de groupe et climat de la classe. Cette situation témoigne de la qualité de l'enseignement qui prévaut dans les écoles ivoiriennes. Concernant le français en usage dans les interactions enseignant-apprenants et dans la conduite des pratiques plus haut, il s'éloigne de la norme exogène. Il s'agit d'un français endogène distillé par les deux pôles qui ne contribuent pas au développement des compétences linguistiques des apprenants. Par ailleurs, les efforts des enseignants sont observables. Mais, le manque de formation continue des maîtres et le contexte scolaire qui est inadapté (manque d'outils didactiques, les effectifs pléthoriques, la durée insuffisante de la formation des maîtres et une approche pédagogique non maîtrisée APC) ne facilite pas une bonne conduite des pratiques. Pour relever ce défi,

nous proposons de revisiter le mode de pilotage de la formation continue en prolongeant la durée du suivi/évaluation et en formant les maîtres en APC. Il faut aussi sensibiliser et former les maîtres sur les variétés de français de Côte d'Ivoire, réduire les effectifs et ramener dans les CAFOP les Séances, d'Entraînement, Pédagogique, en Laboratoire (SEPL). Il faut former les enseignants sur l'alternance des questions fermées, ouvertes et orientées.

Bibliographie

Altet, Marguerite, 2017, « L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : recherche et formation », *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.166 p.1196-1223 out./dez. 2017 1195

Barbier, Jean Marie, 2000, *Analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.

Curtet Lydia, Perini Dirk, Tissot Sylvie, 2015, « Le questionnement : proposition d'un outil d'analyse d'une pratique ordinaire », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, N° 18 pp. 61-76.

De Ketele, Jean-Marie, 2000, « En guise de synthèse : Convergences autour des compétences », In : Bosman, C., Gerard, F.-M., Roegiers, X. (Eds). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université, p. 187-191.

Kouame, Jean-Martial, 2007, « Les défis de l'enseignement et de l'apprentissage du français en Côte d'Ivoire », *Travaux de Didactique du Français Langue Etrangère n°58* », Université Paul-Valéry Montpellier III, PULM, p. 13-23.

Lave, Jean, 1988, *Cognition into practice*, Cambridge, Boston MA.

Legendre, Renald, 1988, « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur », In AUDIGIER, F. (dir.), Tutiaux-Guillon, N. (dir.) *Compétences et contenus*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2008, p. 27-50.

Meziane, Ouradia, 2014, « De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences », *Synergies Chine*, n°9 p. 143-153.

Poslaniec Christian, 1999, « Les Animations lecture », *Bulletin de bibliothèque de France (BBF)*, N°3, p.49-53-006 ISSN 1292-8399

Unesco, 2013, « Document de présentation de l'état des lieux : renforcement des capacités des encadreurs pédagogiques et formation continue des enseignants », *projet UNESCO fonds chinois en dépôt en Côte d'Ivoire*, p.1-61.

Ramanampiarivola, Mirinrasoa, 2017, « L'agir professoral des maîtres FRAM : analyse des pratiques interactives et remédiatrices dans le cours de français au primaire », *Revue Didaktika*, n°3, P1-23.

Reinke, Wendy, Herman, Keith, 2002, « Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth », *Psychology in the Schools* », 39(5), p. 549-559.

Renard, Philippe, 2003, « L'enseignement de base en Afrique noire : Pédagogie de grands groupes et formation des maîtres », *In l'éducation en débats : analyse comparée*, HEP-Bejune, Porrentruy, vol.1.

Wragg Ted, Brown George, 2001, *Questioning in the secondary school*. Routledge, Falmer, New York & London.

Zakhartchouk, Jean-Michel, 2004, « Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, N°1, p. 71-80.