

Moreau, M-L. (1997). *La sociolinguistique (Concepts de base)*. Paris : Mardaga

Ndiaye, M. (2013). « L'enseignement bilingue au Sénégal. Quel bilan ? », in *Bulletin de l'Institut Fondamental d'Afrique Noire, UCAD*, Tome LV, sér.B, pp.101-111.

Senenews (2013). « La crise de l'école Sénégalaise : la rupture linguistique ». En ligne senenews.com/actualites/alaune/crise-de-lecole-senegalaise-la-rupture-linguistique-par-le-pr-gorgui-dieng_62051.html , consulté le 08/01/2017.

Verjans, T. (2013). *La subordination*. Paris : Armand Colin.

Eugénie Demoussa, Laurence Espinassy

CONTEXTE CULTUREL ET LANGUE DE SCOLARISATION : QUELS ENJEUX DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE ?

Résumé

L'étude présentée est issue d'interventions-recherches en milieux de formation professionnelle des enseignants en Afrique subsaharienne, dans une approche d'ergonomie de l'activité. Nous focalisons sur celle des formés et des formateurs faisant face à l'évolution de leur travail, en nous arrêtant ici sur le cas du Sénégal. En prenant en compte la subjectivité des acteurs en présence, nos travaux interrogent l'importance de la culture et du contexte dans l'éducation et la formation, en particulier ici, celle de la place de la langue de scolarisation. Il s'agit également d'interroger les conditions de diffusion des résultats produits dans le cadre de la formation des futurs enseignants.

Mots-clés : Analyse de l'activité - Formation des enseignants - Afrique subsaharienne - Langue de scolarisation.

Abstract

The study presented here is the result of research in teacher training environments in sub-Saharan Africa, using an ergonomic's activity approach. We focus on the study of trained teachers and trainers facing the evolution of their work, reflecting on the case of Senegal. By taking into account the subjectivity of the actors involved, our work questions the importance of culture and context in education and training, in particular here the importance of the place of schooling's language. It also examine the conditions of dissemination of the results produced in the training of future teachers.

Keywords : Activity analysis – Teachers' Training – Sub-Saharan Africa – language of instruction.

Introduction

En Afrique subsaharienne comme dans de nombreux pays, la formation des enseignants connaît de multiples réformes dont le but est de développer les compétences des enseignants et des élèves. Les politiques éducatives déclarées par les institutions semblent être éloignées des logiques réellement mises en pratique par les acteurs. Notre étude porte sur les systèmes de formation des enseignants de deux pays francophones : le Gabon et le Sénégal (Demoussa, 2019). Comment prendre en considération l'évolution et les transformations observables des systèmes éducatifs de ces pays qui, à l'instar de bien d'autres, lient le souci du développement scolaire à celui du développement général du pays ? Nous tentons de comprendre comment les stratégies de développement éducatif mises en œuvre peuvent être efficaces, en prenant en compte la subjectivité des acteurs en présence, le poids de l'histoire et des traditions locales. Bien qu'ayant une histoire scolaire comparable, la situation de chaque pays étant bien différente, nous nous arrêtons ici sur le cas du Sénégal.

L'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (ERGAPE) s'est initialement développée au début des années 2000 de façon à contribuer au développement d'une formation professionnelle qui ignorait jusque-là largement les situations concrètes de travail (Amigues, 2003). En cela, elle est susceptible d'éclairer le cadre et le contenu de la formation initiale et continue des professeurs, notamment par le biais d'intervention en milieu scolaire ou de formation. La visée transformative et épistémique de nos recherches pose les termes d'une articulation entre l'exercice du métier et les conditions susceptibles de préparer et soutenir cet exercice en milieu de travail enseignant, particulièrement dans la perspective de lutter contre les inégalités et les difficultés scolaires (Espinassy, Brière et Félix, 2018).

Nous analysons à travers les autoconfrontations simples et des confrontations collectives, les façons de faire et de dire des protagonistes au cours de situations réelles de formation et de classe en mettant en évidence d'une part, les stratégies de développement permettant l'appropriation des savoirs professionnels chez les enseignants débutants face aux difficultés de leurs élèves et, d'autre part, la remise en cause des certitudes des formateurs. Ces différents points de vue permettent de dresser une cartographie du développement

des connaissances et compétences professionnelles des acteurs en présence.

Nos travaux interrogent l'importance de la culture et du contexte dans l'éducation et la formation. En particulier, celle de la place de la langue de scolarisation qui produit des effets certains, comme au Sénégal qui utilise les langues locales dans les situations de formation et d'enseignement/apprentissage. La confrontation des acteurs à leurs différentes manières de dire et d'exercer leur métier vise, individuellement et collectivement, leur prise de conscience de l'activité qu'ils mènent en situation ainsi que des valeurs éducatives qu'ils véhiculent.

1. Le système éducatif en Afrique noire francophone : contexte historique

Nous résumons à grands traits quelques jalons fondateurs du système éducatif des pays cités permettant d'éclairer les contextes étudiés.

Les premières écoles ont été créées en Afrique noire au début de la mise en place de l'administration coloniale en 1815 dans l'objectif de former les enseignants et de permettre la scolarisation des enfants (Moumouni, 1998). Le gouvernement français missionne Jean Dard en Afrique noire francophone en vue d'organiser l'éducation selon les techniques de « l'enseignement mutuel » en cours en France Métropolitaine qui consistait « dans la réciprocité de l'enseignement, entre les écoliers les plus capables servant de maître à celui qui l'est le moins » (Hamel, 1818). Cette méthode d'enseignement a été initiée dans une approche bilingue (wolof – français) et a sans doute permis le développement de l'éducation scolaire du Sénégal entre 1817 et 1841 avant de se diffuser dans les autres pays d'Afrique francophone pendant la période coloniale au 19^e siècle.

Les moniteurs en charge des élèves semblaient exercer l'autorité plutôt que l'apprentissage de savoirs. Cousin (1836) interroge l'efficacité d'un tel enseignement sur la capacité de former des hommes et de développer leur pouvoir d'agir ; à ses yeux, cette technique d'enseignement semble instruire, mais pas éduquer.

D'autres colons proposent des méthodes pragmatiques dans une logique dominatrice (Hardy, 1917). Il s'agit d'amener les peuples des pays colonisés à se soumettre aux intérêts et à la culture des Occidentaux en

les côtoyant régulièrement et en éduquant les esprits de ces peuples aux intentions des colons.

Cette histoire scolaire révèle que les structures éducatives mises en place au fil du temps par les colons et conçues en fonction des besoins de leur administration, n'ont pas permis de faire face aux besoins éducatifs locaux.

Thiam et Chane-Davin (2017) brossent le profil plurilingue sénégalais que nous leur empruntons ci-après. Il y a une pluralité d'ethnies et de langues maternelles. Selon le recensement de 1988 du ministère de l'Économie, des Finances et du Plan, on dénombre dix-neuf ethnies parmi lesquelles : Wolof, Pular, Sérère, Diola, Mandingue, Bambara, Soninké.... La pluralité ethnique reflète le cosmopolitisme sociolinguistique et évolutif du Sénégal. Ce contexte multilingue est caractérisé également par la présence du français, qui jouit de statut d'officialité mais qui est de nature étrangère. L'article premier de la Constitution du 22 janvier 2001, stipule : *La langue officielle de la République du Sénégal est le français*. En vertu de cette loi, le français, venu avec la colonisation, reste la seule langue de communication nationale (de l'administration et autres services officiels). La loi d'orientation de 1971 (décret n°71-566 du 21 mai) décrète que chaque élève doit « apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle en même temps que le français ».

Précisons que nous ne sommes pas spécialistes du concept de « français langue seconde » (Cuq 1991) défini comme relatif aux contextes où la langue française demeure officielle sans pour autant être langue maternelle (première/maternelle) des apprenants. Le concept de français langue seconde est un concept institutionnel et didactique permettant de donner un sens à une langue qui, « à l'école », n'est ni langue vivante étrangère, ni langue maternelle.

Toutefois, nos analyses mettent au jour certaines difficultés liées à la présence en classe de données linguistiques et culturelles mettant en contact des langues naturelles et une langue importée par la colonisation (Davin-Chnane, 2004). Malgré le volontarisme de certaines approches pédagogiques bilingues des langues locales et nationales, la difficulté de la barrière linguistique entre wolof et français s'ajoute au manque de clarté des objectifs d'éducation et laisse de côté le développement et la valorisation des cultures locales des populations africaines colonisées. C'est pourquoi cette question linguistique attire notre intérêt ici,

puisqu'elle émerge des échanges entre professionnels que nous avons enregistrés.

Alors que de nombreuses réformes et politiques éducatives ont été mises en œuvre en Afrique pour tenter de répondre à la question des langues locales, certaines questions restent vives : Comment aider les enseignants, les élèves ou les formés à communiquer dans le sens de la transmission et de l'appropriation des savoirs ou des outils, en contexte linguistique local ?

2. Cadre théorique et méthodologique

Notre recherche s'inscrit dans une logique de compréhension des systèmes d'enseignement et de formation, partant de l'analyse historico-culturelle des prescriptions et de leurs effets en termes d'efficacité d'organisation du travail de formation professionnelle des enseignants et de ses conséquences relatives aux interactions autour des enjeux de savoir. Nous nous intéressons au développement des ressources favorables à la mobilisation psychologique des professionnels par l'observation et l'analyse de leur situation réelle de travail.

En cohérence avec le cadre théorique de l'ergonomie de l'activité selon une approche clinique et celui du cadre méthodologique de l'autoconfrontation (Clot & Faïta 2000 ; Faïta & Saujat, 2010), nous cherchons à mettre les professionnels en situation d'analyse de leur activité, en faisant appel à l'enregistrement vidéo de séances de classe (ou de formation) auquel ils sont confrontés aux côtés du chercheur. Dans le cadre de l'étude rapportée ici, des séances d'alloconfrontations (Falzon, 2013) ont également été organisées. Dans une perspective de transformation des situations de travail, ce cadre de co-analyse de l'activité professorale s'intéresse aux tensions entre les résultats du travail du professeur sur les élèves et ses effets en retour sur le professeur lui-même, ainsi qu'aux questions relatives à l'étude du développement de l'expérience professionnelle (Espinassy, Brière-Guenoun & Félix, 2018).

Dans une conception Vygotskienne (1925/1994), le cadre méthodologique, par essence dialogique, permet le développement d'un processus de co-construction des objets et de co-analyse des faits et vise à « faire de l'analyse un moyen de formation, à condition de devenir un instrument de transformation de l'expérience. Il s'agit alors d'une

formation elle-même transformée en travail... » (Félix & Saujat, 2015, p. 205). Dans cette perspective, les établissements scolaires et/ou les instituts de formation sont considérés comme un « milieu de recherche associé à un milieu de travail », où prédomine l'instauration d'une collaboration entre les acteurs et les chercheurs. Il s'agit d'assister ces professionnels, débutants et expérimentés, dans les choix qu'ils opèrent face aux mesures qu'on leur demande de mettre en œuvre (Espinassy, Brière et Félix, 2018).

2.1. Langage et milieu culturel

Vygotski décrit une construction collective des connaissances, l'emploi et la transmission sociales et historique « d'instruments psychologiques » qui sont, par nature des artefacts. En font partie le langage, les signes en général, les habitudes opératives ... etc. Toute conduite humaine, en mettant en œuvre de tels instruments est en partie artificielle, dans la mesure où « l'éducation est le développement artificiel de l'enfant » et que « la méthode instrumentale tente de reconstruire l'histoire de l'enfant qui re-parcourt, dans le processus de l'éducation, le chemin que l'humanité a parcouru dans la longue histoire du travail » (Schneuwly et Bronckart, 1985). Ce constructivisme tient compte du fait que l'homme individuel, en utilisant ces instruments, contrôle son propre fonctionnement, et se construit lui-même, en même temps qu'il transforme son environnement ou qu'il est à l'école » (Espinassy, 2018).

Pour Vygotski, les outils psychologiques fournis par l'histoire et la culture sont des moyens de médiation du fait qu'ils réorganisent les fonctions mentales supérieures ; parmi eux, le langage occupe une place centrale. Il considère « qu'en se transformant en langage la pensée se réorganise et se modifie ; elle ne s'exprime pas, mais se réalise dans le mot », et que les significations attachées aux mots varient en fonction du « travail de la pensée » (Vygotski, 1934-1997). La pensée modifie donc aussi le langage et, en outre, si la pensée naît dans le mot, ce processus est inséparable d'un autre, « celui du devenir du mot dans l'échange entre les hommes et en chacun d'eux » (Clot, 1999). Le langage est à la fois le lieu où germent, se développent et se retravaillent les objets des activités humaines, leurs formes et leurs conditions, et le moyen de ce développement.

L'outil, au sens de Vygotski, est un instrument de médiation que l'homme interpose entre lui et la nature pour transformer celle-ci. En

d'autres termes, le développement de l'enfant est affecté par la culture et l'environnement dans lesquels il grandit (famille, amis...). Il s'agit des influences qu'il intériorise à travers ses échanges avec l'adulte pour la résolution des problèmes ou les réponses à ses questions ; son fonctionnement psychique est donc fortement influencé par le contexte culturel de son (ses) milieu(x) de vie. Wallon (1954) considère que le milieu humain n'est pas un milieu naturel, mais un milieu culturel et technique, un milieu social façonné et transformé par l'histoire de l'homme où le sujet se construit à travers son activité dans son milieu de vie (Espinassy, 2019).

Nos recherches sur les milieux de l'éducation et de la formation en Afrique sub-saharienne nous conduisent à interroger la façon dont les organisations et les acteurs des différents pays se développent selon les milieux sociaux façonnés et transformés par l'histoire, les cultures et les traditions de chaque pays. Si nos travaux reposent sur le questionnement et le développement par la co-analyse des manières dont les professionnels « font avec » les prescriptions, il s'agit également d'interroger les conditions de diffusion des résultats produits dans le cadre de la formation des futurs enseignants.

3. Etude empirique

3.1 Contexte d'étude et dispositif d'observation

L'intervention recherche menée avec les collectifs des formateurs et enseignants débutants dans les écoles d'application d'Ibra Seck et Cité Radio de Rufisque au Sénégal dans le 1^{er} degré s'est déroulée en plusieurs phases parmi lesquelles : l'observation des situations d'enseignement des enseignants novices (EN) ; l'entretien de l'activité conseil des formateurs et tuteurs avec leurs EN à la suite des prestations de leçons dans différentes disciplines et différents niveaux. Puis à propos de l'activité des débutants, nous avons organisé des entretiens d'autoconfrontation simple et, enfin, des confrontations collectives sur l'activité des débutants et celles des encadreurs. Chacun de ces points a fait l'objet d'enregistrements vidéo en situation de classe et a été transcrit ; ce sont ces verbatim qui sont l'objet des analyses (Demoussa, 2019).

3.2 Une situation de classe bilingue au Sénégal

Nous nous polarisons, ici, sur une situation d'enseignement observée en deuxième phase de recherche, une année après les premières

observations des données issues des écoles d'application d'Ibra Seck et Cité Radio de Rufisque à Dakar. Cette leçon avait été présentée par un enseignant novice (EN) du collectif, déjà volontaire dès la première phase de recherche en classe de CE1. Dans un second temps, nous poursuivons l'observation de l'activité de ce dernier dans une classe multigrade (grande section, CP et CE1) lors d'une leçon de vocabulaire sur les mots de la même famille, à Torsky, au village Diourbel (Sénégal).

Il s'agit ici de tenter de comprendre l'approche pédagogique mise en œuvre par l'EN M : ses modes de communication, les tâches qu'il prescrit aux élèves et ses modes d'ajustements... Autrement dit : quelles sont les techniques mobilisées par cet EN au cours de la leçon observée pour, à la fois, avoir une classe qui tourne en vue de l'appropriation des savoirs par les élèves et atteindre les objectifs et les résultats que se fixe l'enseignant ? Quel développement de son efficacité professionnelle peut-on observer ?

Nous ne présentons ici qu'une seule des situations d'enseignement observées avec EN M.

Il a mis en œuvre une approche bilingue en commençant sa séance en langue locale pour motiver les élèves, puis, dans le souci de réviser les mots, il a utilisé la langue française afin de vérifier leur acquisition chez les élèves. Ensuite, l'enseignant a fait lire un texte et a posé des questions de compréhension avant de donner la tâche suivante aux élèves : écrire sur les ardoises les mots de la même famille que ceux identifiés dans le texte et inscrits au tableau.

Le manque de réactivité des élèves semble avoir été systématiquement interprété par l'EN comme un manque de clarté de sa part dans le langage ou le vocabulaire utilisé. Il a aussitôt entrepris les explications et les interactions en langue locale, accompagnées de gestes de mime et parfois en français. Généralement, les questions posées par l'EN M en langue locale sont liées à l'environnement social des élèves. Par ses pratiques, l'EN M pense redynamiser ses élèves dans le but de les faire participer massivement à la séance afin qu'ils soient en capacité de s'approprier la règle ou de réinvestir leurs apprentissages.

Voici quelques extraits de dialogue en autoconfrontation simple où le chercheur (CH) et l'EN M co-analysent la séance, permettant de comprendre l'évolution de la situation des novices entre les périodes de stage, mais également d'illustrer nos observations au cours de la leçon

et des entretiens. On constate que, malgré le statut du français comme langue officielle, il apparaît davantage, en classe, comme une langue étrangère.

3.3 Analyse

161. CH : Vous avez donné quel mot en wolof ?
162. EN M : *Pai*
163. CH : *Pai* ça veut dire quoi ?
164. EN M : *Pai, mani...* les vieux, c'est-à-dire pour faire la différence jeunesse par rapport à vieux
165. CH : Hein, c'est pour faire la différence entre jeunesse et vieux
166. EN M : C'est pour faire la différence, s'ils comprennent que *pai* sont les vieux, donc la jeunesse, c'est...
167. CH : Ils vont toujours trouver le mot
168. EN M : Ils vont toujours trouver le mot jeune. Donc, c'est ça, mais pour... Je suis obligé d'utiliser le wolof parce que...
169. CH : Oui ! Si je sais, je vous avais posé les mêmes questions la dernière fois lorsque nous avons travaillé ensemble.
170. EN M : Si je fais seulement français-français, ils ne comprendront rien du tout.
171. CH : Oui, la dernière fois, j'avais constaté que le cours passait parfois *en langue*, donc, du coup...
172. EN M : Voilà ! Vous voyez

Les langues locales (*en langue*) accompagnées de gestes et de mimiques ont été sollicitées afin de permettre aux élèves de tenter de comprendre la langue étrangère qu'est pour eux le français. La langue maternelle se construit comme un savoir-faire inconscient en manipulant des outils linguistiques mis à disposition au cours des échanges langagiers quotidiens avec ses proches et lors de l'apprentissage scolaire. Par contre, l'apprentissage d'une langue étrangère demande un

apprentissage conscient et réfléchi des structures phonétiques, lexicales, syntaxiques de cette langue.

Selon l'EN M, les élèves n'arrivent pas à s'exprimer en français et restent silencieux lors des échanges avec les enseignants :

230. CH : Ah ! Vous avez utilisé le mot *en langue* pour qu'ils comprennent. Vous avez dit quoi : *Nioboku*, ça veut dire quoi ? Donc, vous avez fait le geste ? Je n'ai pas fait attention à l'action.
231. EN M : Pour qu'ils comprennent *nioboku* (geste des mains pour signifier « même famille »). Ils se ressemblent, c'est le même niveau, vous ne voyez pas.
232. CH : En faisant le geste. Là, je n'ai pas vu l'action où vous avez fait les gestes. C'était avant ça ou après ça ?
233. EN M : Je pense que c'est après. Non, c'est avant... là, je dis aussi *kananeyor* (encore des gestes des mains).
234. CH : Vous avez dit quoi ? *Kananeyor*, ça veut dire quoi ?
235. EN M : « Qui se ressemble ».
236. CH : Parce qu'ils n'arrivaient pas à s'exprimer en français ?
237. EN M : Oui, et la plupart d'entre eux ne parlent pas wolof, mais ils parlent sérère (une des langues sénégalaises).

La petite mise en scène muette à laquelle s'est livré le maître fournit un pendant non verbal, symbolique, qui participe à l'idée d'« énoncé concret » présente chez Bakhtine, qui permet la mise en rapport de toutes les dimensions – verbales et non verbales – de l'action de communiquer. Ce moment nous paraît particulièrement propice à l'établissement des rapports entre les discours en langue cible et ce à quoi ils réfèrent dans des langues naturelles traditionnelles (Faïta & Boyer, 2008).

Dans l'extrait qui suit, EN M explique au chercheur la façon dont il oriente des questions avec précision afin d'amener les élèves à décoder et appréhender le message en faisant une alternance codique (mélange de langues) entre le français et les langues locales. Ce processus

présente les vertus du « déroulement codé » d'un « ensemble (...) déterminé (qui) se centre à des degrés divers sur les contenus, sur les interlocuteurs, sur le dire » (François, 1997). La codification découle en l'occurrence de la répétition des phases du processus, d'un texte à l'autre.

Puis EN M clarifie l'origine de la régulation de ses gestes et du développement de son efficacité : l'expérience professionnelle acquise et la présence régulière du collectif d'EN et des formateurs ont joué un rôle important. Le suivi de l'activité du novice par les Inspecteurs locaux ainsi que les confrontations et débats collectifs suscitent la curiosité d'EN M à propos de certaines questions pédagogiques, le poussent à coopérer avec eux et à faire des choix personnels. Ayant acquis *la main* (cf. ci-après), on peut supposer que l'objectif d'EN M est de fonder l'amorce d'une « communauté discursive » qui désigne le cadre dans lequel est donné du sens aux pratiques de l'élève « dans un champ d'activité humaine donnée qui est aussi un lieu d'énonciation où sont définies les conditions d'exercice de la fonction énonciative » (Bernié, 2002, p. 81).

247. EN M : Ici, j'ai posé la question de savoir à... : « qui répond à la radio ? ».
248. CH : Vous voyez que, là, vous avez des questions...
249. EN M : Un peu plus précises.
250. CH : Voilà ! je vois votre façon de poser des questions, votre façon d'orienter les élèves donc diffère de...
251. EN M : Bien sûr
252. CH : De la première fois
253. EN M : Ah oui !
254. CH : Quelles que soient les habiletés, les gestes qui viennent seuls, quoi !
255. EN M : Absolument ! Absolument, c'est ça.
256. CH : ... ça provient de quoi ?
257. EN M : La main
258. CH : La main ?

259. EN M : La pratique, il y a aussi l'encadrement parce que le collectif vient ici, parfois ils viennent à l'école pour regarder et discuter...

260. CH : D'accord ! Ils suivent un peu ceux que vous faites. Ceux qui sont au village voisin ?

261. EN M : Oui, au village voisin.

262. CH : Vous n'avez pas un problème d'apprentissage pour la lecture ?

263. EN M : La lecture est toujours un problème. ...mais ce texte que je mets est en rapport avec les mots que je dois étudier en vocabulaire...

264. CH : Mais, là, je constate que le texte que vous avez choisi semblait être adapté, contrairement au texte que vous avez proposé à la classe du CE1 que vous aviez lors des stages ? Vous vous rappelez...

265. EN M : ... Ici, je suis dans la leçon de vocabulaire à la première étape, donc ce n'est pas facile que les élèves puissent sortir les phrases.

Ces échanges montrent combien le repérage des traces de l'expérience, depuis l'élaboration d'un système qui permet de les rendre lisibles pour mieux les discuter, n'est pas évident. On pourrait caractériser le cadre de nos interventions-recherche comme une succession de processus de contextualisation, décontextualisation, recontextualisation. En effet, « l'action passée au crible de la pensée, se transforme en une autre action, qui est réfléchie » (Vygotski, 1925/1994). La convocation par EN M de ses premiers pas d'enseignant pour les comparer à son savoir-faire actuel révèle son appropriation de gestes professionnels (*la main*) et sa prise de conscience du fonctionnement de l'activité d'appropriation des savoirs chez les élèves. À cet effet, il met en œuvre diverses stratégies et rituels. Ceux-ci doivent favoriser une activité réflexive sur la langue de la part des élèves, dans la mesure où, « à la maîtrise et l'appropriation des formes fait suite une reconnaissance des fonctions et des valeurs associées aux mots dans la culture locale et, partant, l'engagement dans une démarche de compréhension » (Faïta & Boyer, 2008).

L'introduction par l'enseignant de questions précises permet non seulement aux élèves de participer, mais également d'acquérir des connaissances par analogie :

287. CH : ça veut dire quoi ? *Souilli*, c'est un mot en langue ?

288. EN M : C'est : « déterrer ».

289. CH : Ah *souilli*, c'est pour qu'ils comprennent ?

290. EN M : Oui !

291. CH : Vous avez constaté qu'ils ne comprenaient pas ?

292. EN M : Non, si, c'est un processus, d'autres ont donné le suffixe *ment* (enterrement). Donc, pour la fixation, je donne le mot en wolof *souilli* (en faisant des gestes).

293. CH : Or, avant, vous n'auriez pas eu ces réflexes-là

294. EN M : Ah non ! Là, c'est tout autre chose. C'était difficile

295. CH : Or là, ça vient seul.

296. EN M : Seul !

Au-delà de ces extraits, les résultats de notre étude montrent l'acquisition et l'appropriation des savoirs théoriques et savoirs d'expérience par EN M dans les situations d'enseignement après le stage, faisant espérer qu'en conséquence les élèves auront une meilleure appropriation des savoirs.

4. Développement de l'expérience d'EN M

Lors de notre première intervention au cours de son stage en responsabilité et de la confrontation collective sur son activité (face aux encadrants formateurs et tuteurs), EN M s'est interrogé sur les causes du silence et de la passivité de ses élèves ; malgré l'approche bilingue utilisée au cours de la séance en classe du CE1 à Ibra Seck, il a constaté le manque d'interactions, l'inattention et le décrochage de ces derniers. La co-analyse de son activité lors des premiers entretiens en autoconfrontation simple a permis au novice de prendre conscience de ses empêchements d'agir. D'une part, les données recueillies révèlent le poids des prescriptions issues de la parole traditionnelle que véhiculent les formateurs et tuteurs : un novice doit être à la fois autoritaire en tant que maître de la classe, capable de concevoir les

consignes et ensuite varier les exercices ou activités des élèves... Cette image magique du maître parfait tétanise le débutant à qui on ne donne que très peu de pistes et de ressources pour faire face aux difficultés de la classe.

Par ailleurs, une autre source de difficultés semble associée à la question de « genres de discours » qui désignent, selon Bakhtine, la façon de parler ou de dire les choses aux autres : « les dialectes sociaux, les comportements caractéristiques des groupes, les jargons professionnels, les langages des sexes, les langages des générations ou liés à l'âge, les langages tendancieux, le langage des autorités des divers milieux ou des divers modes, les langages qui servent les orientations spécifiques sociopolitiques du jour » (Bakhtine, 1981). Manifestement, depuis ses débuts, EN M a compris qu'il n'était pas dans le bon registre d'adressage de son discours envers ses élèves.

Plus finement, il s'est forgé une réflexion à propos de l'acquisition de vocabulaire et du lexique de mots. Pour Bakhtine (1929/1977), le « mot » fait partie d'un processus d'interaction entre un sujet parlant et la vie - la réalité, et un interlocuteur. Le mot a une histoire dans l'usage de la langue et hérite d'un façonnage idéologique, véhiculant des valeurs sociales.

Le mot est donc associé à *un milieu*, créant le lien entre abstrait et réel ; il est l'entité d'usage concret entre le locuteur et le milieu. Pour Bakhtine (1929/1977, p.124), « à travers le mot, je me définis par rapport à l'autre, c'est-à-dire en dernière analyse, vis-à-vis de la collectivité. Le mot est une sorte de pont jeté entre moi et les autres. S'il prend appui sur moi à une extrémité, à l'autre extrémité il prend appui sur mon interlocuteur. Le mot est le territoire commun du locuteur et de l'interlocuteur ».

EN M a semble-t-il compris que le mot au sein du langage d'autrui ne devient le sien que lorsque le sujet se l'approprie et devient capable de l'utiliser dans d'autres contextes. Ainsi, il relie constamment les mots et les phrases acquis par les élèves, les contrôles et renforcements de ces acquisitions, avec les tâches de production et de création de texte.

Les résultats de la 2^e phase d'intervention montrent la transformation d'EN M face à son travail résultant de la mise en œuvre du cadre méthodologique qui l'a amené à voir les situations autrement et à agir autrement (Vygotski, 1934/1997). Ses nouvelles connaissances sur les situations d'enseignement font naître de nouvelles préoccupations

professionnelles et lui permettent d'envisager d'autres possibles à l'issue du stage, entre sens et efficience de l'action (Clot, 2008).

Conclusion

Les systèmes éducatifs des pays d'Afrique francophone ont hérité de celui de la France comme modèle initial. On imagine que le principe se base sur l'idée « d'un transfert technologique ». Dans la perspective anthropotechnologique proposée par Wisner (1985), l'auteur met en garde sur certains écueils qui vouent à l'échec ce type de tentatives. À ses yeux, il est nécessaire de privilégier les interdépendances entre les structures sociales et techniques et de connaître les caractéristiques d'un pays, sa géographie, son anthropologie, son économie. Il préconise une analyse ergonomique de l'activité (Daniellou, 1996) dans le pays d'origine et le pays destinataire, afin que le repérage des difficultés et leur explication par les travailleurs soient les sources d'information qu'il convient de valoriser et d'intégrer dans des principes de solution aux situations-problème(s).

Transposé dans le domaine éducatif, ce « transfert technologique » doit prendre en considération le contexte, notamment linguistique dans lequel il s'insère. Wisner considère, à l'instar de Vygotski, que le langage est un médiateur essentiel pour aider les personnes des pays importateurs de technologie, non seulement pour comprendre le fonctionnement du dispositif initial (logique de conception et d'organisation), mais surtout pour réussir à l'utiliser en divers contextes (Wisner, 1997). La formation et le développement de ces savoirs s'acquiert dans l'activité réelle des sujets, et il est nécessaire que « l'opérateur n'apparaisse plus comme l'exécutant plus ou moins fautif du travail prescrit, mais comme le créateur permanent de sa propre activité qui dépend de ce que l'opérateur comprend de sa propre situation réelle de travail » (Wisner, 1995, p. 147).

Nos travaux, notamment au Sénégal, montrent qu'à l'école, il faut comprendre à la suite de Bakhtine, que le contexte « n'est plus un contenant aux contours dessinés une fois pour toutes, mais qu'il se redéfinit au gré des interactions, signifie qu'une interaction ne constitue pas un ensemble homogène d'actions, de discours, de rôle, de places, d'identité » (Grossen, 2001). Si le contexte est mouvant, alors il est nécessaire que le cadre de la formation soit en mesure de s'y adapter.

Selon Vygotski : « Les concepts scientifiques germent vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens. Ceux-ci germent vers le haut

par l'intermédiaire des concepts scientifiques » (Vygotski 1934/1997, p.288-90). Empruntant cette théorie, nous considérons que dans le cadre d'une formation professionnelle il est déterminant de maintenir cet aller-retour fondateur du principe d'alternance. Wisner (1997, p.242) explique que les concepts scientifiques, loin d'être assimilés sous une forme toute faite, connaissent au contraire des développements importants qui dépendent essentiellement du niveau existant de la capacité générale de l'apprenant à comprendre ces concepts. Il ajoute qu': « une activité comporte toujours divers artefacts tels que des instruments, des signes, des procédures, [...] des formes d'organisation du travail » (ibid., p.247).

Dans la pratique enseignante débutante d'EN M, les artefacts en question (traductions, mimiques, etc.) trouvent d'une part leur origine dans sa connaissance du contexte linguistique sénégalais et, d'autre part, dans l'expérience de l'ajustement de son activité au contexte. Wisner souligne que « ces artefacts ont un rôle de médiation », et qu'ils « ont été créés et transformés pendant le développement de l'activité elle-même ; ils portent en eux une culture particulière, reste historique de ce développement » (ibid. p.248).

Nos travaux montrent qu'il est possible d'améliorer les résultats scolaires et le système de formation des enseignants, de développer les compétences des acteurs à la condition que la réorganisation de la formation et de l'éducation se pense dans une logique d'accompagnement des équipes à partir de leurs préoccupations, les mettant en posture de concepteurs capables de réinventer leur propre système pédagogique (Maubant & Lenoir, 2008 ; Espinassy & al. 2018).

C'est dans cette perspective que les acteurs observés dans notre dispositif, notamment les EN, mais également leurs formateurs et tuteurs, que tous, jeunes et anciens, ont été demandeurs de la poursuite du travail collectif à l'issue de l'intervention recherche. Leur prise de conscience individuelle et collective de leurs façons de penser, de dire et de faire leur métier les amènent à vouloir explorer les potentialités encore non réalisées de leur travail, par exemple en interrogeant le rôle de la langue française comme cause de l'échec scolaire.

Références bibliographiques

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série, 1*, 5-16.

Bakhtine, M. ([1929]-1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris : Editions de Minuit.

Bakhtine, M. (1981). Le discours dans la vie et le discours dans la poésie. In T. Todorov, M. (1981). *Bakhtine, le principe dialogique*. Ecrits du Cercle de Bakhtine (pp. 124-132). Paris : Le seuil.

Bernié, J.P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique com- parée ?, *Revue Française de Pédagogie*, n°141, p.77-88.

Chnane-Davin, F. (2004). « Enseigner le FLE ou le FLS en France à un public multiculturel ? ». In Actes du colloque Diversités culturelles et apprentissage du FLE.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Clot, Y. (1999). De Vygotski à Léontiev via Bakhtine. *Avec Vygotski*, 2, 191-211.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, (4), 7-42.

Cousin, V. (Ed.). (1836). Ouvrages inédits d'Abélard pour servir à l'histoire de la philosophie scholastique en France. Imprimerie royale.

Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette FLE.

Daniellou, F. (1996). Questions épistémologiques soulevées par l'ergonomie de conception. *Daniellou F.(éd.). L'ergonomie en quête de ses principes. Toulouse, Octarès, 1996, 241 p*, 183-200.

Demoussa, E. (2019). Le développement de l'expérience professionnelle dans la formation initiale des enseignants : une étude comparée des mécanismes et conditions entre la France et l'Afrique Subsaharienne. Thèse de doctorat. Aix Marseille Université.

Espinassy, L. (2018). « Soyez créatif et original ! » Entre le « dire » et le « faire » en cours d'arts plastiques au collège. *Didactique des arts : acquis et développement*. Eds Isabelle Mili et René Rickenmann. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin,

N°23. 95-105. ISSN 1660-9603 http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/23_files/23-07-Espinassy.pdf

Espinassy, L. (2019). De l'analyse de l'activité des professeurs d'arts plastiques à la mise au jour des organisateurs de l'activité enseignante. Voies de recherche pour une approche ergo-didactique. Note de synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Éducation et de la Formation. Soutenue le 19/11/2019. Aix Marseille Université.

Espinassy, L., Brière-Guenoun, F., Felix, C. (2018). De l'intervention-recherche dans les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires à la formation des enseignants. *Former pour lutter contre les inégalités* (Eds. M. Mamede et J. Netter). *Recherche et Formation* N°87, Lyon : édition ENS - IFÉ, 47-60.

Faïta, D., & Boyer, F. (2008). Création d'outils et appui sur la langue première pour l'enseignement du provençal. *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. Recherches et Applications (Le français dans le monde)*, 44, 157-168.

Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. *Des outils théoriques et méthodologiques pour l'intervention et la formation*, 41-69.

Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. *Ergonomie constructive*, 1-15.

Félix, C., Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. In M. Durand, V. Lussi Borer & F. Yvon (Eds.) *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation. Raisons éducatives*, Volume 19, 201-218.

François, F. (1997). *La Communication inégale*, Paris, Delachaux et Niestlé.

Grossen, M. (2001). La notion de contexte : quelle définition pour quelle psychologie ? Un essai de mise au point. in BERNIÉ, J.P. (dir.) *Apprentis- sage, développement et significations – Hommage à M. Brossard*, Presses Universitaires de Bordeaux, p.59-76.

Hamel, J. (1818). L'enseignement mutuel ou l'histoire de l'introduction de la propagation de cette méthode par les soins de Bell, de J. Lancaster et d'autres (etc.). Colas.

Hardy, G. (1917). Une Conquête Morale : L'Enseignement en AOF (Paris : Armand Colin, 1917).

Maubant, P. et Lenoir, Y. (2008). Nouveau curriculum et professionnalité chez des enseignants québécois du primaire : résultats d'une recherche. In Hasni, A. et Baillat, G. (Dir.). *La profession enseignante face aux disciplines scolaires : le cas de l'école primaire* (91-122). Sherbrooke : Editions du CRP.

Moumouni, A. (1998). L'éducation en Afrique [1964]. *Présence africaine*. Paris, Dakar.

Savoyant, A. (2008). Quelques réflexions sur les savoirs implicites. *Travail et apprentissage*, (1), 92-100.

Schneuwly B., Bronckart J-P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé.

Thiam, O., et Chane-Davin, F. (2017). L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 16, 117-137.

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute (3^{ème} réédition, 2002)

Vygotski, L. S. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (Traduction de Françoise Sève). *Société Française*, (50), 35-47.

Wallon, H. (1954/1969). « Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant ». *Enfance*, numéro spécial, p. 287-296.

Wisner, A. (1985). Quand voyagent les usines Essai d'anthropotechnologie. Paris, Ed. Syros, coll. « Atelier Futur ».

Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.

Wisner, A. (1997). Aspects psychologiques de l'anthropotechnologie. *Le Travail humain*, n° 60/3, p. 229-254.

