

LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DE PREMIÈRE ANNÉE (CP1) AU GABON, POUR L'UTILISATION DU NOUVEAU MANUEL « SUPER EFFICACE EN FRANÇAIS »¹ ET LES RETOMBÉES SUR LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES DE LA CIRCONSCRIPTION SUD DE LIBREVILLE

Olga Thérésia NZEMO BIYOGHE²

Ecole Normale Supérieure (ENS), Libreville

nztheresia6@gmail.com

Résumé : Ce travail examine la formation continue des enseignants du premier degré, pour l'usage du nouveau manuel de lecture « Super Efficace en Français ». C'est un outil didactique mis à leur disposition en milieu de l'année académique 2021-2022, alors que la formation d'une semaine s'est avérée très insuffisante pour s'en approprier. Ce travail est exploratoire, de nature qualitative. Son objectif consiste à analyser, le point de vue des institutrices³ de première année (CP1), sur les changements observés avec ce nouveau manuel scolaire. Il s'agit des difficultés rencontrées, de la durée de formation suivie et de leurs incidences sur les apprentissages des élèves. C'est dans ce cadre que s'est inscrite son opérationnalisation sur la base d'un questionnaire. Les résultats ont révélé des changements à la fois en méthodologie et au niveau du contenu. C'est uniment dans cette perspective, que s'inscrivent les difficultés rencontrées par ces institutrices. Celles-ci s'alourdissent par l'insuffisance de la durée de la formation continue et dont les retombées semblent néfastes au niveau des apprentissages des élèves. Pour les pallier, la révision du temps de la formation continue, la réduction des effectifs, la mise à disposition des supports didactiques... s'avèrent utiles. Tout autant nécessaires, pour affermir les compétences professionnelles de base des concernées. C'est donc l'intégration de ces connaissances, qui va les aider à mieux exploiter le nouveau manuel « Super Efficace en Français ».

Mots clés: Formation continuée, changement de manuel scolaire, besoin de formation, enseignement-apprentissage, compétences de base professionnelles.

CONTINUOUS TRAINING OF FIRST-YEAR TEACHER (CP1) IN GABON, FOR THE USE OF THE NEW « SUPER EFFECTIVE IN FRENCH » MANUAL AND THE IMPACT ON STUDENT LEARNING IN THE SOUTHERN DISTRICT OF LIBREVILLE

Abstract : This work examines the continuous training of primary school teacher, for the use of the new reading manuel « Super Efficace en Français ». It is a didactic tool made available to them in the middle of the 2021-2022 academic year, when the one-week training proved to be very insufficient to appropriate it. This work is exploratory qualitative in nature. Its objective is to analyze the point of view of first-year teachers (CP1) on the changes observed with this new textbook. These are the difficulties encountered, the duration of training followed and their impact on student learning. It is within this framework that its operationalization is inscribed on the basis of a questionnaire. It was shared with twenty-one teachers (21) from four (4) schools in the southern constituency of Libreville. However, the loss of data explains the obtaining of eleven (11) renderings out of the twenty-one (21) distributed. The results revealed changes in both methodology and content. It is plainly in this perspective that the difficulties encountered by these teachers fall. These are heavier by the insufficient duration of in-service training, the repercussions of which seem to be detrimental to the level of student learning. To overcome them, the revision of time of continuing education, the reduction of

¹ Un rectificatif: en CP, c'est le manuel de lecture « Super Efficace en Français » qui est en usage, alors que le support « Excellent en Français », le cahier de situations-cibles, concerne l'évaluation des élèves. Pour ce travail, on s'intéresse au manuel de lecture et non au cahier d'évaluation.

² Laboratoire de Recherches en Education

³De façon générale, la plupart des chargées de cours en CP sont des femmes.

overstaffed staff, the provision of didactic materials... prove to be useful. Just as necessary, to strengthen the basic professional skills of those concerned. It is therefore the integration of this knowledge that will help them make better use of the manuel « Super Efficace en Français ».

Keywords: Continuing education, change of textbook, teaching-learning, need for training, basic professional skills

Introduction

La question de formation des enseignants est au centre des débats éducatifs. Dans les pays subsahariens, l'enjeu est grandissant, et touche l'évolution des pratiques de classe en vue d'améliorer les performances des élèves (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers et Zida Traoré, 2008). Il s'agit, pour ces pays, d'accroître la qualité de l'éducation et de la formation de leurs systèmes éducatifs. Les recherches effectuées dans cette optique, concernent tous les niveaux de l'enseignement (Eyéang, 2021): du primaire à l'université. Leurs résultats convergent sur l'insuffisance de formation des enseignants, pour s'imprégner des réformes, des innovations pédagogiques.

En effet, Niang (2021), propose un modèle de transmission de pratiques assuré par les directeurs d'école (le Codec). Son objectif consiste à pallier la difficulté du Sénégal à assurer un dispositif de formation continue, suscitant l'engouement massif des acteurs du primaire. Par le Codec, l'entretien qui suit l'observation systématique d'une leçon, fortifie le partage des expériences avec les maîtres concernés. A ce titre, le Codec permet en particulier, la transmission de modèles de pratiques. Ceux-ci sont à même d'améliorer, chez l'enseignant, la qualité des apprentissages conduisant éventuellement, à la pratique réflexive.

Certes, selon Niang (2021), la réflexivité suscite chez l'enseignant, le recourt à l'expérience par son implication personnelle. Progressivement, la réflexion sur sa pratique intensifie les possibilités de généraliser ses solutions à d'autres situations. Autant, à retourner à l'expérience concrète par l'intégration et l'application des conseils reçus lors des entretiens avec le formateur.

En somme, le dispositif Codec est relativement efficace (Niang, 2021). La réflexivité qui en découle, non seulement le consolide, mais aussi, avive chez le maître, des compétences professionnelles. A l'avenant, concourt à la remise en question des principes et des valeurs qui sous-tendent les pratiques. Enfin, elle simplifie l'identification des pistes de solutions ou des perspectives innovatrices dans l'enseignement. Par conséquent, la réflexivité reste un enjeu fondamental en formation continue des maîtres au Sénégal. Elle se traduit par la posture du formateur-collaborateur des directeurs d'écoles, stimulateurs de l'autonomie de pensée dans la pratique de l'enseignant.

À l'exemple du Sénégal, au Burkina Faso (Hema, Rouamba et Hien, 2021), la qualité de l'enseignement repose en partie, sur la formation continue et moins sur la formation initiale. En témoignent les différentes activités déployées pour l'affirmer: les groupes d'animation pédagogique, les conférences pédagogiques, les stages de recyclages, les quinzaines critiques, les visites des encadreurs, les formations reçues des directeurs... À propos de l'engouement, il est fonction de différents motifs: l'ambiance des groupes de rencontre, les moyens financiers, les intérêts personnels, et les obligations professionnelles... Toutes ces activités, à l'instar du Codec défini par Niang (2021), appuient les échanges, le

partage en vue de l'amélioration des pratiques de classe. La réflexivité qui s'en suit contribue à une meilleure prise en charge des élèves.

Si l'ensemble de ces travaux souligne l'apport des dispositifs de formation pour une éducation et une formation de qualité, en revanche, les recherches réalisées au Gabon adoptent une autre démarche (Gheloube, 2015; Ibouanga, 2021; Bibalou et Matari, 2021). Elles soulèvent la même problématique dans le cadre de la formation continue des enseignants en approche par compétence de base (APC) ou pédagogie de l'intégration. C'est dans cette optique que s'inscrivent les compétences professionnelles de base à promouvoir chez l'enseignant (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers et Zida Traoré, 2008). Il s'agit de la planification des apprentissages en termes d'intégration (CB1), de la construction d'une situation cible (CB2), de la gestion d'un module d'intégration (CB3), de la correction d'une copie d'élève (CB4), de la construction d'une épreuve d'évaluation (CB5), du diagnostic des difficultés des élèves (CB6), de l'organisation de la remédiation (CB7) et de la pratique des apprentissages ponctuels selon les méthodes actives (CB8).

Cependant, l'absence ou l'irrégularité des activités d'animation pédagogique, de visites de classes, de suivi, des recyclages, des séminaires de formation continue... remet en question, l'application de l'APC (Gheloube, 2015; Bibalou et Matari, 2021). A cela s'ajoutent l'oubli de la gestion des classes multigrades des écoles en zones rurales (Ibouanga, 2021), des effectifs pléthoriques, du manque de matériel didactique, des emplois du temps... Toutes ces insuffisances conduisent les enseignants à résister au changement (Bibalou et Matari, 2021).

En harmonie avec ce qui précède, le présent travail s'intéresse aux institutrices de CP1. Il s'inscrit tout autant dans le cadre de l'APC. Son objectif se résume à montrer, chez l'enseignant, l'implication de la formation continue dans l'assurance des compétences professionnelles de base, pour l'usage de « Super Efficace en Français ». De même, la contribution des recherches sur l'analyse des pratiques enseignantes permettent de comprendre la réflexivité en formation continue, par le travail collaboratif et l'accompagnement, indispensables à l'action professionnelle (Altet, 2016).

Certes, pour Altet (2016), la collaboration entre les enseignants conduit à l'affirmation de l'efficacité en classe, par la modification de sa pratique enseignante. C'est dans cette perspective que se construisent de nouveaux savoirs, sur la base de différentes modalités d'observation, de regards pluriels et systémiques, de cadres théoriques pluridisciplinaires (Altet, 2016; Goigoux, 2016). Donc, les pratiques collaboratives contribuent à améliorer les apprentissages chez des élèves (Bonami, Letor et Garant, 2010).

À l'avenant, la formation continue s'avère utile, pour l'usage de « Super Efficace en Français ». La professionnalisation qui en résulte, renvoie aux regroupements des enseignants en ateliers dans lesquels émergent de véritables équipes de travail, pour produire des savoirs collectifs. Cela participe à une plus grande cohérence et continuité dans les apprentissages (Bonami, Letor et Garant, 2010).

De plus, au cours des sessions de formation continue, les interventions régulières du formateur guident l'enseignant dans sa pratique quotidienne. Par ailleurs, le formateur incarne un professionnel qui chemine à ses côtés dans une relation de soutien, d'aide à résoudre ses problèmes quotidiens en situation professionnelle (Altet, 2016). Il recherche régulièrement des solutions, dans une posture de formateurs-accompagnateurs (Altet, 2016) ou celle de formateur-collaborateur (Niang, 2021). Il s'agit de l'encourager à réfléchir et à le rendre autonome. Ces formateurs-accompagnateurs, pour Altet (2016), déploient un ensemble de démarches « d'observation du travail réel » et d'analyse des pratiques

effectives avec des enseignants débutants ou expérimentés en formation initiale ou continue.

En accord avec ce travail, la formation continue, dote les enseignants d'un ensemble d'outils-conceptuels, issues des recherches sur la pratique ou l'activité pour « Super Efficace en Français ». Ils en émanent, des praticiens réflexifs dans l'exercice de leurs tâches. Semblablement, l'intensification de leur pratique, concourt à la résolution des problèmes, fortifie les stratégies d'action et d'innovation. En d'autres termes, la formation continue les rend réflexifs, autonomes dans le déploiement de leurs compétences (Altet, 2006; 2019; Eyéang, 2021; Niang, 2021).

Par ailleurs, on s'interroge sur le type de formation continue dont ils ont bénéficié par rapport au changement de manuel survenu en milieu de l'année scolaire 2021-2022?

Pour mieux saisir le problème, il convient de restituer brièvement le contexte de la situation.

En effet, « Super Efficace en Français » résulte des états généraux, portant orientation générale de l'Education, de la Formation, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi. Ces derniers se sont réunis à Libreville les 17 et 18 mai 2010 et selon les dispositions de la Loi N°21/2011 du 14 Février 2012.

En outre, c'est un support d'apprentissage qui permet l'application de la méthode mixte, à point de départ global. Dans cette démarche, pour lire un texte, l'élève passe des éléments complexes aux éléments simples selon le schéma des quatre niveaux linguistiques de l'écrit: le texte, la phrase, le mot, le phonogramme (Bourhis; Allain-Le Forestier et Rondelli, 2008). A ce titre, il se situe dans le modèle descendant ou top down. Dans cet esprit, l'accès à la compréhension se traduit par le traitement des processus de haut niveau ou métacognitifs. En ce sens, il procède par la reconnaissance du mot et l'activation du concept sémantique. Ensuite, intervient le traitement syntaxique par l'établissement du lien entre les différents mots. Puis, il assemble des propositions et des éléments simples ou de bas niveaux (modèle bottom up, du bas en haut). C'est dans cette logique que s'inscrivent les curricula de « Super Efficace en Français » qui visent à amener chaque élève dans la culture écrite par l'accès à la voie directe de la lecture (Baudell, Charles, Doquet-Lacoste et Jarry, 2008). Tout autant, leur définition en termes de compétences, pour faciliter chez lui, quatre grandes activités distinctes (Bourhis, Allain-Le Forestier, et Rondelli, 2008). Il s'agit, de la familiarisation avec les textes écrits ou acculturation; de la production de textes; de la compréhension de textes et de l'identification et de la production de mots (connaissance graphique et phonologiques). Il s'établit ainsi, un contact permanent entre les savoirs d'enseignement-apprentissage et l'environnement de l'élève. La pratique de classe qui en résulte se doit d'être renforcée par une formation continue de qualité. Celle-ci s'alignant sur les compétences professionnelles de base supra, correspondantes à celles définies pour l'élève (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers et Zida Traoré, 2008).

Dès lors, en quoi consiste la formation continue déployée chez nos institutrices pour l'usage du nouveau manuel?

La réponse à cette question repose en partie, sur des visites de classes effectuées au courant de l'année précédente et conduit à la problématique de ce travail.

D'abord, ayant constaté des lacunes au cours des prestations des institutrices, leurs difficultés pour l'exploitation du contenu de ce nouveau manuel, les dysfonctionnements exprimés. Puis, leurs sollicitations régulières d'une formation continue pour améliorer leurs pratiques. Dès lors, la problématique soulève les questions de savoir: comment ont-elles été

formées pour l'usage de « Super Efficace en Français »? En quoi consistent les compétences développées au cours de cette formation continue? Quelles en sont les implications au niveau des apprentissages des élèves? Quelles solutions proposent-ils pour améliorer leurs pratiques ?

Avant de répondre à ces questions, il convient au préalable de rappeler que cette recherche s'inscrit dans la théorie de l'analyse des pratiques enseignantes. Elle intègre également la perspective de la pédagogie de l'intégration de laquelle découle l'approche par les compétences de base (APC). Son objectif est d'examiner en quoi consiste la formation continue dans ce changement de manuel. Pour atteindre cet objectif, on passe en revue, la méthodologie et les résultats de l'enquête.

1. Méthodologie

Pour mener à bien ce travail, l'enquête s'est déroulée auprès de quatre écoles primaires de la circonscription sud de Libreville. L'obtention rapide de l'autorisation d'accès à ces établissements auprès du chef de circonscription justifie ce choix. L'enquête s'est effectuée au cours des deux premières semaines du mois d'octobre 2022. Un questionnaire auto administré a été distribué à vingt-une (21) institutrices des écoles concernées.

En effet, la première question apportait des informations sur les changements observés avec le nouveau manuel. La question suivante concernait la formation continue dont elles ont bénéficié et les compétences professionnelles de base développées. Puis, la troisième question portait sur les difficultés rencontrées et de leurs incidences sur les apprentissages des élèves. Enfin, le dernier point se rapportait aux solutions à proposer pour améliorer leurs pratiques.

Par ailleurs, l'avantage du questionnaire est de permettre au répondant de ne pas le remplir dans l'immédiat et d'inscrire lui-même ses réponses. L'inconvénient est lié au temps d'attente des retours et à la perte des données. Cela explique l'obtention de onze (11) rendus sur les vingt-un (21) distribués. A ce titre, cette recherche revêt un caractère exploratoire. Car, le nombre réduit des participantes ne facilite pas la généralisation des résultats à l'échelle nationale. Néanmoins, les données obtenues viennent renforcer le contexte professionnel marqué par une insuffisance de formation continue pour l'application de l'APC en classe (Ibouanga, 2021). Par conséquent, il devient délicat, d'observer l'enseignante réflexive, autonome dans l'exercice de ses compétences.

2. Les principaux résultats

Le dépouillement des résultats repose d'abord sur l'attribution d'un numéro à chaque participante (In)⁴. Cela se traduit par I1, I2...I11. Puis, les informations recueillies ont été traitées en fonction de la thématique de chaque question. C'est sur cette base que l'analyse de contenu thématique a été utilisée pour les quatre thématiques retenues: les changements de manuel, les difficultés rencontrées et leurs incidences sur les apprentissages des élèves, la formation continue et les compétences développées, les solutions proposées pour l'amélioration de leurs pratiques.

⁴ I= Institutrice et n= le numéro correspondant.

2.1. Les changements de manuel dans l'enseignement-apprentissage de la lecture au cours de ces dix dernières années

À la question « En quoi consistent les changements de manuel dans l'enseignement-apprentissage de la lecture au cours de ces dix dernières années » ?

La majorité des institutrices s'accordent sur les changements observés par rapport au contenu, dont le niveau correspond à celui de la classe supérieure. En témoignent les propos suivants:

Pour I2 et I3, « le contenu de la première année correspond à celui de la deuxième année; car, on propose à l'élève la lecture de textes en vue de la production de différents types de textes ». De même, I4 et I7 remarquent que « le changement se situe au niveau du nombre de séances journalières ou hebdomadaires: cinq séances par semaine et une par jour... Cela revient à l'étude de deux sons par semaine ». De leur côté, I9 et I10 notent « le changement au niveau de l'expression orale et au niveau du langage: le passage du dialogue à l'expression orale ». Néanmoins, I1 relève que « les contenus ne sont pas approfondis ».

En revanche, la minorité ne s'est pas prononcée, en l'occurrence, I5, I8 et I11. La même observation est également valable pour la méthodologie, où deux institutrices seulement (I4 et I6) en ont constaté des changements, mais sans les identifier.

En bref, pour la majorité de ces institutrices, les changements sont surtout intervenus au niveau du contenu alors que la minorité s'est attardée sur la méthodologie.

On retient que ces changements concernent l'ensemble des CB. On y reviendra à propos de la question relative aux compétences assurées par la formation continue.

Pour l'instant, il convient de montrer l'expression des difficultés et de leurs incidences sur les apprentissages autour de ces deux points.

2.2. Les difficultés rencontrées et leurs incidences sur les apprentissages

À la question: « Quelles difficultés rencontrez-vous avec le nouveau manuel et en quoi consistent leurs incidences sur les apprentissages des élèves?»

Pour l'ensemble, les difficultés relèvent des changements méthodologiques et du contenu.

À propos du contenu, I1 ne trouve « aucun lien entre l'image et les phrases... les activités sont insuffisantes »; et elle s'accorde avec I5 concernant « la compréhension approximative chez les élèves »... À cela, I2 note « la difficulté de faciliter la compréhension à un élève qui n'est pas passé par la maternelle. Pour lui, l'observation auditive est difficile pour ressortir les caractéristiques d'un texte ». De même, I3 remarque que « les savoirs sont touffus (paliers 4 et 5) ». Par conséquent, selon I4, « il est difficile d'effectuer cinq séances d'apprentissage par semaine et une séance par jour ».

À propos des obstacles méthodologiques, I3 trouve que « la méthodologie est longue ». De leur côté, I8, I9 et I10, les soulignent au niveau des étapes: « le passage de la syllabe à la lecture », « le passage de l'étude des sons à la lecture du texte », « le passage de l'étude des sons au questionnement de texte ».

À ces entraves d'ordre méthodologique et du contenu, s'ajoutent selon I6 « des problèmes relatifs aux effectifs pléthoriques, au manque de matériel didactiques chez l'élève ».

Toutes ces pierres d'achoppement gênent les apprentissages chez l'élève. Pour I1, « les élèves sont perdus, le niveau est plus élevé ». Cela montre que, selon I2, I4 et I9, « les élèves ont des difficultés à lire un texte » ou pour I5 et I10, « ils ont des lacunes en

compréhension ». Ils en résultent pour I5, I6, I7, I11, « une accumulation de lacunes, des échecs massifs, et répétitifs ». Par contre, ni I8 ni I3 ne se sont déterminées sur la question.

En bref, les lacunes traduites en méthodologie et au niveau du contenu renvoient à l'ensemble de la progression. Par conséquent, elles nuisent à la compréhension chez l'élève. On y reviendra. Pour cela, il convient d'abord de souligner les bienfaits de la formation continue dont elles ont bénéficié. C'est l'objet de la thématique suivante.

2.3. La formation continue dont elles ont bénéficié et les compétences professionnelles de base développées

À la question : « En quoi consiste la formation continue pour l'utilisation du nouveau manuel et quelles compétences de base avez-vous développé »?

Parmi les enquêtées, deux d'entre elles n'ont pas participé à la formation. Il s'agit de I 8, qui était en attente de mutation et d'I9, qui n'a pas été désignée par l'inspection pour y assister.

Toutefois, les participantes, I1, I2, I3, I4, I7, et I10 estiment que « la durée est très insuffisante ». Pour elles, «une formation d'une semaine est très insuffisante pour s'approprier de l'usage du nouveau manuel ». La même remarque est partagée par I5 et I6 pour qui, « la durée d'une semaine est très insuffisante pour l'élaboration des fiches, la progression...se servir de nouveaux guides ». Il en découle une intégration approximative ou nulle des compétences professionnelles de base définies plus haut et dont les niveaux d'acquisition sont illustrée dans le tableau ci-dessous.

Tableau: La répartition des compétences professionnelles de base en fonction des niveaux d'acquisition au cours de la formation continue pour l'exploitation de « Super Efficace en Français »

Compétences professionnelles de base (CB)	Niveaux d'acquisition		
	Acquis	En partie	Non acquis
CB1	I1, I2, I5, I9	I3, I11 et I4	I8, I10
CB2	I2, I4, I6 I9 et I8	I3, I5	I10, I11
CB3	I1, I3	I4, I8, I10	
CB4	I3, I5, I6, I9	I4, I8	I10
CB5	I8, I9	I4	I3, I6
CB6			Par l'ensemble
CB7			Par l'ensemble
CB8			Par l'ensemble

CB1: La planification des apprentissages en termes d'intégration; CB2: la construction d'une situation cible; CB3 : La correction d'une copie d'élève; CB4: La correction d'une copie d'élève; CB5: La construction d'une épreuve d'évaluation y comprise la grille de correction; CB6: Le diagnostic des difficultés des élèves; CB7: L'organisation et la gestion d'une remédiation; CB8: Les apprentissages ponctuels de manière active. Sources: O.T.NZEMO BIYOGHE, enquêtes de terrain, octobre 2022, notre synthèse.

Dans l'ensemble, il ressort de ce tableau, une acquisition nulle des trois dernières compétences professionnelles de base notamment, la CB6, la CB7 et la CB8. Par contre, celles qui sont maîtrisées en totalité ou en partie, se rapportent à quelques institutrices. C'est ainsi qu'on note une régression de la maîtrise totale à la non maîtrise. A titre d'exemples, la maîtrise totale de la CB2 touche cinq institutrices (I2, I4, I6 I9 et I8); alors qu'en partie, elle n'a trait qu'à deux d'entre elles (I3 et I5) néanmoins, les deux autres en sont dépourvues (I10 et I11). De même, l'acquisition totale de la CB1 s'applique à quatre institutrices (I1, I2, I5, I9) contre une possession partielle exprimée par trois d'entre elles (I3, I11 et I4) tandis que deux autres (I8 et I10) en sont défailtantes. Tout autant, l'exploitation totale de la CB4 se rapporte à quatre institutrices (I3, I5, I6, I9); bien qu'elle soit partielle chez deux seulement (I4 et I8) et nulle uniquement chez I10. Pareillement, le contrôle total de la CB3 ne concerne rien que deux institutrices (I1, I3); en partie, s'observe simplement chez quelques-unes d'entre elles (I4, I8 et I10). Enfin, pour la CB5, on relève une maîtrise totale chez I8 et I9; celle-ci est partielle chez I4; cependant, I3 et I6 en sont en manque.

Toutes ces compétences non intégrées ou en partie, confirment les limites énoncées plus haut et traduisent probablement, l'insuffisance de la durée de formation continue, exprimée par ces institutrices. Néanmoins, on note « un effet surprise » à propos des efforts d'acquisition chez les deux institutrices (I8 et I9) n'ayant pas participé à la formation continue. Enfin, pour pallier ces limites, quelques souhaits sont émis par les participantes. Le point suivant les met en évidence.

2.4. Les solutions proposées

À la question: « Quelles solutions proposez-vous pour améliorer vos pratiques avec le nouveau manuel? »

Les réponses sont dispersées. C'est ainsi que I1 propose « l'augmentation du volume d'enseignement de la phonologie »; alors que I3 et I7 souhaitent « la formation des enseignants à l'exploitation du nouveau manuel ». C'est dans la même optique qu'elles envisagent de « prolonger la durée de formation continue », en impliquant massivement, selon I8, « les conseillers pédagogiques et les inspecteurs pour le suivi des enseignants ». Enfin, I10 et I3 optent pour « le retour au syllabaire, la vulgarisation des écoles maternelles, l'augmentation des structures d'accueil, la diminution des effectifs ». Par contre, le reste des institutrices ont jugé inutile d'émettre leurs souhaits dans la mesure où « la tutelle reste sourde à leurs revendications ».

Quels enseignements tirés de ces résultats ?

3. Discussion

Au regard de ces données, on retient que les instituteurs de l'enquête ont révélé des changements observés, des difficultés rencontrées et leurs conséquences sur les apprentissages des élèves, l'insuffisance de la formation les solutions pour améliorer leurs pratiques.

En effet, les changements exprimés traduisent une maîtrise insignifiante des compétences professionnelles de base, utiles pour l'usage du nouveau manuel.

D'abord, les lacunes pour la planification des apprentissages en termes d'intégration (CB1), montrent que la plus part de ces institutrices, ne parviennent pas à organiser réellement la suite des apprentissages annuels et bimestriels (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers et Zida Traoré, 2008). Cela revient à la défaillance à appliquer, la

chaîne des apprentissages précis, pour chacune des compétences à développer. En témoignent les écueils liés à la gestion de séances de « cinq séances de cours par semaine... une séance par jour...deux lettres sons par séances... » ou celui du passage « du son ou de la syllabe au texte... du langage à la lecture... ». La même observation semble aussi valable pour la série des apprentissages au sein du bimestre, par rapport aux paliers qu'il convient d'atteindre. Pour y remédier, les sollicitations liées à la CB1 permettent aux institutrices, de s'approprier la méthodologie en vue de bien exploiter en classe, les activités du nouveau manuel.

Puis, interviennent des limites pour la construction d'une situation cible (CB2), notion principale en APC (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers et Zida Traoré, 2008). Ils s'en suivent des blocages au moment de proposer régulièrement des situations complexes, basées sur des conditions matérielles locales, significatives pour l'élève et débouchant sur une production des textes. La même observation est également valable pour le travail individuel de l'élève sur des situations cibles. En toute logique, les retombées chez l'élève sont néfastes au niveau de la compréhension. En témoignent les propos qui suivent: « les élèves sont perdus, le niveau est plus élevé »; « les élèves ont des difficultés à lire un texte » « ils ont des lacunes en compréhension ». En dépit des exemples complexes fournis par les guides d'intégration et les cahiers de situations, « la durée d'une semaine est très insuffisante pour l'élaboration des fiches, la progression...se servir de nouveaux guides ». Ces remarques confirment la nécessité d'amener le formé à s'approprier des outils de formation et à s'assurer leur conception pour une autonomie de sa pratique (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers et Zida Traoré, 2008).

En bref, le peu d'implication des participants au cours d'une formation continue, concourt à l'échec de leurs pratiques de classe. A l'avenant, Les institutrices de l'enquête se retrouvent gênées, pour l'exploitation de CB en particulier, la CB6, CB7 et la CB8. En ce sens, le diagnostic des difficultés des élèves (CB6) reste sommaire et se fige au niveau du constat selon lequel « les élèves ont des difficultés à lire un texte »... « Ils ont des lacunes en compréhension ». Mais, sans être en mesure de remettre en question leurs pratiques et d'apporter des remédiations (CB7). A ce titre, il devient laborieux de mener à bien des apprentissages ponctuels de ressources (CB8) selon les méthodes actives (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers et Zida Traoré, 2008). Ils en dérivent chez l'élève, des limites en termes de compréhension des textes de lecture.

En effet, le manuel « Super Efficace en Français » privilégie le sens au détriment du code. Car, avec ce manuel, l'élève passe par la voie directe (le sens) en reléguant au second plan, la voie indirecte ou le déchiffrement, utile pour la médiation phonologique (Sprenger-Charolles, 2016). Il s'agit pour lui, de traiter les éléments de haut niveau en vue de la compréhension. Dans ce sens, pour Bourhis, Allain-Le Forestier et Rondelli, (2008), il revient à l'enseignant, de l'amener à repérer le thème du texte (de quoi parle le texte) et le propos (ce qu'en dit le texte). Egalement, de le conduire dans la construction d'une image mentale, sur la base du traitement des données du texte et de ses connaissances antérieures. A ce titre, l'enseignant lui apporte des outils utiles pour le contrôle du schéma des quatre niveaux linguistiques de l'écrit défini plus haut, à savoir: le texte, la phrase, le mot, le phonogramme (Bourhis; Allain-Le Forestier et Rondelli, 2008). Pareillement, l'élève développe pour des mots qu'il rencontre, des images orthographiques (Baudelle, Charles, Doquet-Lacosteet & Jarry, 2008). Celles-ci se construisent tout au long des apprentissages par des rencontres régulières avec des mots nouveaux. Aussi, s'ajoutent des repérages plus complexes que les graphèmes par exemples, les suffixes ou les préfixes. Il s'agit de l'identification performante

du mot, propice à la compréhension. C'est ainsi que l'enseignant contribue à l'entrée de l'élève dans la culture écrite, par l'accès à la voie directe de la lecture (Baudell, Charles, Doquet-Lacoste et Jarry, 2008). Tout autant, il participe à sa familiarisation avec les textes écrits ou acculturation (Bourhis; Allain-Le Forestier et Rondelli, 2008). Par conséquent, l'élève progresse dans ses apprentissages. Dans cette logique, il prend conscience des spécificités textuelles et déploie un ensemble de processus propices à l'établissement des liens entre les phrases. Egalement, développe ceux qui sont favorables au traitement spécifiques de chaque texte.

En revanche, les limites observées par les institutrices de l'enquête, le conduisent en situation d'échecs répétitifs. En ce sens, il tombe dans l'abandon et la déperdition scolaire, favorables au développement de l'illettrisme (Goigoux, 2016). De même, les effectifs pléthoriques et les conditions précaires de travail viennent les accentuer en suscitant probablement, des cas de démotivation chez certaines d'entre elles. Ces résultats s'accordent avec ceux des recherches antérieures qui soulignent les dysfonctionnements liés à l'utilisation des outils de l'APC en classe (Gheloube, 2015; Ibouanga, 2021).

En plus, l'insuffisance de la durée de la formation continue, est loin de renforcer les acquis des institutrices dans la maîtrise de la méthodologie et du contenu. En témoigne l'acquisition relativement faible, des compétences professionnelles de base pour l'usage du nouveau manuel. Or, c'est l'intégration de ces connaissances qui les amènent à saisir et à appliquer, les contours de l'APC et à être autonomes (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers et Zida Traoré, 2008). En l'absence de cette intégration, elles éprouvent des difficultés pour acquérir la réflexivité, utile à leurs actions professionnelles (Altet, 2006, 2019; Eyéang, 2021). De ce point de vue, toute action réflexive devient un obstacle à leur pratique de lecture en classe. Par conséquent, le praticien réflexif (Niang, 2021), autonome et responsable de ses actions (Altet, 2006, 2019; Eyeang, 2021) reste une utopie. Dans ce panorama, il devient laborieux pour elles, de diagnostiquer les difficultés des élèves en lecture. Car, elles ne savent pas s'il faut partir du repérage et de la description des erreurs ou de la grille de critères. Elles ignorent aussi, que cette grille fournit le profil individuel de chaque élève et le niveau de la classe. En ce sens, elle facilite le choix des stratégies de remédiation propices à la situation, à la difficulté ou à l'erreur. Autrement dit, la résolution des problèmes rencontrés, le transfert des solutions à d'autres situations confirment le caractère dérisoire du dispositif de formation mis en place pour le nouveau manuel de lecture... Tout porte à croire que, la tutelle s'y plait à mettre en place, des dispositifs de formation continue dont la durée ne répond pas aux attentes et aux réalités des concernés. Les séminaires multidimensionnels pour l'application de l'APC (Bibalou & Matari, 2021) en constituent un bon exemple au cours desquels plusieurs indicateurs n'ont pas été pris en compte. De même, l'oubli ou la négligence de la gestion des classes multigrades en zones rurales (Ibouanga, 2021), le confirme. Force de cette situation, la moitié des institutrices de l'enquête a-t-elle jugé utile de se retenir par rapport aux solutions, étant donné que leurs points de vue sont en permanence négligés par la tutelle? Celle-ci ignore-t-elle que, des compétences supposées être absentes chez un instituteur, sont susceptibles d'être développées par une formation continue (Niang, 2021; Hema, Rouamba et Hien, 2021) ?

Conclusion

En partant des lacunes observées chez les institutrices pour l'exploitation du nouveau manuel « Super Efficace en Français », leurs besoins de formation continue pour la bonne application de ce manuel, on s'est posée des questions sur le type de formation continue dont elles ont bénéficié. En toute logique, onze institutrices (11) de la circonscription sud de Libreville, ont répondu au questionnaire sur les vingt et une proposées (21). Les résultats obtenus ont mis en évidence les difficultés d'ordre méthodologique et du contenu. Celles-ci traduisent une maîtrise minimale de la pratique de l'APC chez ces institutrices. En témoigne leur non acquisition des CB6, CB7 et CB8. Pareillement, elles sont alourdis par une formation continue insignifiante, d'une durée d'une semaine. Par conséquent, la compréhension devient la pierre d'achoppement chez l'élève, pour entrer dans l'écrit.

Cependant, pour accroître l'efficacité de leur pratique avec le nouveau manuel, plusieurs solutions ont été proposées parmi lesquelles celle relative à l'augmentation de la durée de formation. Tout autant, pour intégrer la réflexivité utile pour porter un regard critique sur sa pratique, s'ouvrir au travail collaboratif avec ses pairs ou au suivi marqué par l'accompagnement de sa hiérarchie (directeur d'école, conseiller ou inspecteur pédagogique). Tous ces procédés contribuent à l'amélioration des apprentissages chez l'élève.

En définitive, les résultats de cette recherche apportent quelques éclairages aux professionnels de l'éducation notamment, à ceux de l'Institut pédagogique national (IPN). Pour accroître l'efficacité de l'enseignement-apprentissage de la lecture, il convient d'abord, d'améliorer la durée de formation continue pour l'usage du nouveau manuel en impliquant tous les enseignants. Puis, la pratique qui en résulte concourt à amener l'élève à devenir un bon lecteur, pourvu de vraies situations de communication écrite et, maîtrisant les mécanismes de la lecture-écriture (Bourhis, Allain-Le Forestier et Rondelli, 2008). Par la suite, s'en suit la réflexivité chez l'enseignant pour marquer le contrôle de sa pratique. Autant, ces résultats devraient encourager l'IPN, à orienter des recherches en éducation sur la professionnalisation des enseignants du premier degré, articulant « pratique-théorie-pratique », pour un travail collaboratif ou d'accompagnement.

Références bibliographiques

- ALTET Marguerite. 2006. « Les enseignants et leurs pratiques professionnelles », BEILLEROT J. et MOSCONI N. (dirs.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod, 291-304.
- ALTET Marguerite. 2019. « Conjuguer des recherches sur des pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants: une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation ». *Les Sciences de l'Education pour l'Ere nouvelle*, n°2 (52), pp.29-60.
- BIBALOU Euloge et MATARI Hermine. 2021. « Quels référentiels de formation des instituteurs au Gabon ? Analyse de l'adaptation des contenus aux réalités professionnelles actuelles », EYEANG E. et HERNANDEZ DIAZ J.M. (eds). *Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains*, Éditiones Universidad Salamanca, Aquilafuente, pp.257-278.
- BIPOUPOUT Jean-Calvin, BOULHAN Nimo, DIALLO Ibrahima Ninguelande; MANDA KIZABI Timothé-Marcelle, ROEGERS Xavier et ZIDA TRAORÉ Cathérine. 2008. *Changer pour former l'école, La formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration*, Vanves, EDICEF, 254p.
- BOURHIS Véronique (coord.), ALLAIN-Le FORESTIE Laurence et RONDELLI Fabienne 2008. *Le français au concours des professeurs des écoles*, Paris, Hachette-Education, 527 p.
- BAUELLE Sylviane, CHARLES Florence, DOQUET-LACOSTE Claire et JARRY Jean-Pierre (dir). 2008. *Français*, Paris, Nathan, 364p.
- GHELOUBÉ, Florence. 2015. « Les enseignants rencontrent-ils des difficultés pour appliquer l'approche par les compétences (APC)? Cas de la 5^{ème} année primaire de Libreville ». *Revue gabonaise du Laboratoire des Sciences de l'Homme et de la dynamique du Langage*, n° 18, pp.251-272.
- GOIGOUX, Roland. 2016. Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire: enseignements d'une recherche collective. *Revue Française de Pédagogie*, n°196, (3), pp.5-6.
- HEMA, Aimé Désiré; ROUAMBA Bowendson Claudine Valérie et HIANG NOUFÉ, B.Bernard. 2021. « De l'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire sur la performance scolaire au Burkina Faso », EYEANG, E. et HERNANDEZ DIAZ, J.M. (eds). *Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains*, Éditiones Universidad Salamanca, Aquilafuente, pp.88-97.
- IBOUANGA, Julien. 2021. « La formation continue des enseignants du niveau primaire dans la gestion des classes multigrades », EYEANG, E. et HERNANDEZ DIAZ, J.M. (eds). *Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains*, Éditiones Universidad Salamanca, Aquilafuente, pp.109-122.
- LETOR Caroline, PÉRISSET BAGNOUD Danièle et SAVOIE-ZAJC Lorraine (dirs). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et formation. Processus, stratégies, paradoxes*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, Coll. Perspectives en éducation et formation, pp.47-62.
- NIANG, Amadou Yoro. 2021. « Contexte et transmission de modèles de formation de maître au Sénégal », EYEANG, E. et HERNANDEZ DIAZ, J.M. (eds). *Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains*, Éditiones Universidad Salamanca, Aquilafuente, pp.191-206.
- SPRENGER-CHAROLLES, Liliane. 2016. « L'apprentissage de la lecture (du comportement aux corrélats neuronaux): un bilan de 30 ans de recherche ». *Pratiques*, pp.169-170.