

LES FACTEURS DE L'ÉCHEC DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN CÔTE D'IVOIRE

Konan Stanislas KOUASSI, Maître-Assistant

Université Peleforo GON COULIBALY-Korhogo (Côte d'Ivoire)

stanislas1980konan@gmail.com

Résumé

En Côte d'Ivoire, la langue française est un moyen privilégié d'enseignement-apprentissage. Toutefois, au regard du rendement scolaire des apprenants, son enseignement-apprentissage s'avère être un échec. Pour déterminer les facteurs à l'origine de cette situation, l'on a procédé à une recherche documentaire qui a porté sur les résultats des études conduites sur la situation sociolinguistique de la Côte d'Ivoire ainsi que sur les réalités et défis de l'enseignement-apprentissage du français. L'examen des données ainsi recueillies a montré que la dynamique linguistique en œuvre dans le pays, l'exposition des apprenants à plusieurs normes linguistiques, la non prise en compte des langues locales, l'incohérence des réformes initiées, l'incompétence de certains enseignants, etc. peuvent servir à expliquer cet échec. Au regard de ces faits, il apparaît important d'initier des actions de renforcement des capacités des enseignants de sorte à leur permettre de relever ces défis qui fragilisent l'enseignement-apprentissage du français en Côte d'Ivoire.

Mots clés : apprentissage, Côte d'Ivoire, échec, enseignement, français

Abstract

In Côte d'Ivoire, the French language is a privileged means of teaching and learning. However, with regard to the academic performance of learners, its teaching-learning is proving to be a failure. To determine the factors at the origin of this situation, a documentary research was carried out on the results of studies conducted on the sociolinguistic situation of the Ivory Coast as well as on the realities and challenges of teaching and learning French. The examination of the data thus collected showed that the linguistic dynamics at work in the country, the exposure of learners to several linguistic norms, the failure to take into account local languages, the incoherence of the reforms initiated, the incompetence of certain teachers, etc., can serve to explain this failure. In view of these facts, it seems important to initiate capacity building actions for teachers so as to enable them to take up these challenges which weaken the teaching-learning of French in Côte d'Ivoire.

Key words: Côte d'Ivoire, failure, French, learning, teaching

Introduction

La langue française constitue le principal médium d'enseignement en Côte d'Ivoire. Elle y est également un moyen privilégié d'enseignement-apprentissage qu'il convient de maîtriser pour une meilleure acquisition des autres composantes disciplinaires. C'est pourquoi, au niveau du cycle primaire, il lui est quasiment consacré la moitié du temps d'apprentissage (Kouassi, 2020). Pour ce qui est de l'enseignement proprement dit de cette langue, il convient de rappeler que sa conduite a connu des réformes importantes. Avec les enseignements traditionnels et rénovés des langues maternelles et/ou premières des élèves étaient déniées au bénéfice du français dont la maîtrise du code écrit était particulièrement prônée. Cette façon de conduire l'enseignement du français s'est poursuivie avec l'enseignement télévisuel, avec pour principale innovation la mise d'un point d'honneur au développement de l'expression orale chez les écoliers.

Il est vrai que vers la fin des années 1970 et le début des années 1980, le lancement de projets pilotes d'éducation bilingue a marqué la reconnaissance officielle des langues locales mais rien n'a véritablement changé à ce niveau. En effet, quand bien même une réforme curriculaire (entrée en vigueur des manuels de la collection « École et Développement ») et pédagogique (adoption de la pédagogie dite par objectif : PPO) seraient intervenues, l'on a continué à accorder la primauté à la maîtrise du code écrit de français. C'est véritablement au début des années 2000 que l'on est parvenu à la reconnaissance officielle des langues locales marquée par le lancement du Projet École Intégrée dont la finalité est d'introduire les langues locales dans le système éducatif ivoirien et l'adoption de l'initiative ÉLAN-Afrique s'inscrit aussi dans cette perspective. Toutefois, en dépit du fait que la démarche éducative en vigueur est ancrée dans le socioconstructivisme, l'usage des langues locales n'est attesté que dans seulement quelques écoles du pays. Les autres écoles du pays continuent d'enseigner la langue française sans aucune référence aux langues locales. Le pays perpétue cette politique linguistique non inclusive qui dessert le système éducatif ivoirien « caractérisé par une majorité d'élèves faibles qui coexiste avec une minorité aux performances relativement élevées. » (PASEC, 2012 : 31). Ce même rapport a également relevé « une baisse des performances scolaires des élèves entre 1995/1996 et 2008/2009 » (PASEC 2012 : 30).

Diverses réalités relevées par le rapport 2020 du PASEC peuvent servir à expliquer ce recul continu du système éducatif ivoirien. Il s'agit entre autres des faits que : « 82,8% des élèves ivoiriens, en début de scolarité primaire, ne sont pas à mesure de lire aisément plus de vingt lettres en une minute » (PASEC, 2020 : 52) ; « 59,5% des élèves en fin de cycle primaire, en Côte d'Ivoire, ne peuvent pas atteindre le seuil suffisant de compétences en lecture » (PASEC, 2020 : 74) ; et que « Les élèves ont beaucoup de mal à

utiliser la langue d'enseignement pour étendre et améliorer leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres domaines et pourraient éprouver de sérieuses difficultés dans la poursuite de leur cursus scolaire. » (PASEC, 2020 : 49).

De tels constats consacrent l'échec de l'enseignement-apprentissage du français ; ce qui suscite les interrogations suivantes : Quelles sont les facteurs à l'origine de cet échec de l'enseignement-apprentissage du français en Côte d'Ivoire ? La présente étude qui s'enracine dans les travaux conduits sur la situation sociolinguistique de la Côte d'Ivoire et sur les réalités et défis de l'enseignement du français dans ce pays tentera de déterminer les facteurs à l'origine de cet échec. Elle essaiera de relever de façon objective et dans une perspective diachronique les facteurs à l'origine de cet état de fait. Mais avant, l'on procédera à un rappel des fondements théoriques des différents modèles d'enseignement dont certains ont servi de base à l'enseignement du français en Côte d'Ivoire.

1. Cadre théorique de l'étude

Selon la théorie de l'apprentissage, il existe cinq modèles d'apprentissage : le mentalisme, le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Dans leur développement, ces différentes théories s'intéressent aux deux pôles d'une situation d'enseignement-apprentissage ; c'est-à-dire à l'enseignement et à l'apprentissage.

Avec le mentalisme ou le modèle transmissif, l'enseignant transmettait le savoir à l'apprenant qui n'était que le récepteur. Il n'y avait pas d'interaction véritable si bien que les activités proposées étaient satellisées autour de « faire cours » (Barnier, 2009). En réalité, l'enseignant transmettait le savoir sans tenir compte de l'apprentissage des enfants qui devaient avoir « un mode de fonctionnement assez proche de celui de l'enseignant pour que le message puisse passer par émission-réception [et avoir] une autonomie d'apprentissage suffisante pour faire par eux-mêmes un travail d'appropriation. » (Barnier, 2009 : 5). Ils devaient également avoir l'esprit ouvert et n'avaient pas droit à l'erreur qui était considérée comme une faute qu'il fallait sanctionner. Ces exigences difficiles à satisfaire ont induit chez ceux-ci une forme de passivité, une dépendance à l'égard de l'enseignant et ont limité l'engagement des élèves dans l'apprentissage, le développement de leur esprit critique à telle enseigne qu'ils écoutaient souvent l'enseignant sans vraiment écouter le cours (Ibidem).

Le béhaviorisme développé par l'Américain Watson, en 1913, à partir des travaux d'Ivan Pavlov, pour sa part, recommande que l'élève soit capable d'afficher des comportements nouveaux qui attestent du niveau de compréhension du cours au terme de tout enseignement. Il a ainsi posé les bases de la définition des objectifs pédagogiques et d'un échange véritable entre l'enseignant et ses élèves qu'il est tenu d'évaluer et de guider vers

la vraie connaissance. Cette théorie ne permet, cependant, pas d'expliquer certains phénomènes sociaux et le fait que les enfants ne reproduisent pas toujours tous les comportements qui ont été renforcés. (Kozanitis, 2005 : 5).

À ce propos, le cognitivisme qui s'appuie sur la connaissance, la mémoire, la perception et le raisonnement prône le rétablissement des phénomènes mentaux qui étaient mis de côté par la vision béhavioriste. Il recommande donc que l'enseignant cherche « à mettre en place des conditions d'apprentissage qui vont permettre à l'apprenant de réorganiser sa structure cognitive » (Oddou, 2011 : 4). Ce dernier doit à son tour « traiter, emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée » (Kozanitis, 2005 : 1).

À l'instar, des modèles précédents, le cognitivisme qui est axé sur une perception mécanique et schématique de l'apprentissage va être remis en cause par le constructivisme qui prône que l'acquisition des connaissances suppose l'activité des apprenants. Il s'agit d'une activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre de l'apprenant qui est réellement mis au centre de sa formation (Barnier, 2009). Cette théorie exige donc une pleine participation de l'apprenant dans la construction du savoir. Celui-ci ~~dernier~~ bâtit des connaissances à partir de ce qu'il sait déjà et se construit un monde propre à lui au fur et à mesure qu'il apprend. Visiblement, le constructivisme semble ignorer la dimension sociale du processus d'enseignement-apprentissage.

C'est justement l'innovation principale qu'apporte le socioconstructivisme qui rejette la dimension individualiste de la construction de la connaissance. Il perçoit l'enseignement comme une organisation des « situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des problèmes sociocognitifs » (Kozanitis, 2005 : 1). Pour ce qui est de l'apprentissage, il est perçu par cette théorie comme une « co-construction des connaissances en confrontant ces représentations à celles d'autrui » (Kozanitis, *ibidem*).

En somme, le socioconstructivisme décline le processus d'enseignement-apprentissage en trois éléments didactiques complémentaires. D'abord, une dimension constructiviste qui fait référence à l'apprenant ; ensuite une dimension sociale qui a trait aux autres apprenants ainsi qu'à l'enseignant ; et enfin une dimension interactive qui prend en compte le milieu social : les situations et l'objet d'apprentissage organisés à l'intérieur de ces situations. (Kozanitis, 2005).

Dès lors, il apparaît clairement que les principes fondamentaux qui régissent l'enseignement ont évolué. Il en est de même pour les modalités de diffusion et d'acquisition du savoir. Ainsi, l'enseignement du français, à l'instar de celui des autres disciplines, a fortement été bouleversé par ces modèles d'enseignement qui, au fil des

années, ont abouti à une évolution du rôle des acteurs (enseignant et élèves) ainsi qu'à celle des pratiques pédagogiques et d'apprentissage, comme c'est le cas en Côte d'Ivoire.

2. Méthodologie de l'étude

Cette étude analyse les données recueillies à l'issue d'une recherche documentaire axée sur la méthode accidentelle qui a porté sur deux principaux types de travaux. L'on a, d'une part, ceux qui ont un rapport avec la situation sociolinguistique de la Côte d'Ivoire et, d'autre part, ceux en lien avec les réalités et défis de l'enseignement-apprentissage du français. La prise en compte des travaux à orientation sociolinguistique vise à montrer que la dynamique linguistique en œuvre et le dynamisme du français en Côte d'Ivoire font que les apprenants sont exposés à plusieurs normes linguistiques qui peuvent impacter négativement l'enseignement-apprentissage de cette langue. Quant à ceux qui ont porté un regard sur l'enseignement-apprentissage du français, ils interviennent pour mettre en évidence les impacts des réformes pédagogiques et curriculaires ainsi que des pratiques pédagogiques des enseignants et linguistiques des acteurs (enseignants et élèves) sur l'enseignement-apprentissage du français. Cette démarche vise à faire la synthèse de ces travaux à orientation sociolinguistique et socio-didactique en vue de déterminer de façon objective les facteurs à l'origine de l'échec de l'enseignement du français en Côte d'Ivoire. Elle s'explique aussi par le fait que l'enseignement de la langue, un produit de la vie en société, susceptible de changer au gré des mutations sociales et culturelles, ne saurait se faire de façon adéquate sans la prise en compte de ces facteurs déterminants que l'on présentera dans la séquence qui suit.

3. Présentation des résultats

L'on présentera, d'une part, les travaux à orientation sociolinguistique et, d'autre part, ceux qui ont porté sur les réalités et défis de l'enseignement-apprentissage du français.

3.1. Les travaux à orientation sociolinguistique

Le passage en revue des travaux conduits dans cette perspective a révélé trois faits majeurs : une forte dynamique linguistique, le dynamisme du français et du conditionnement linguistique.

3.1.1. La dynamique linguistique en Côte d'Ivoire

La Côte d'Ivoire est un pays à forte hétérogénéité linguistique au sein duquel cohabitent le français, la langue officielle et principal médium d'enseignement, et une soixantaine de langues locales auxquelles sont venues s'ajouter celles des populations immigrées. Du fait de l'important rôle que joue la langue française dans le pays, elle est en contact avec l'ensemble des langues présentes dans le paysage linguistique. En plus d'être

omniprésente, cette langue influence toutes les autres langues en présence. À ce propos, les études conduites dans cette perspective montrent que leurs locuteurs ont du mal à communiquer sans recourir à des termes français. Les efforts de création lexicale fournis par ceux qui souhaitent utiliser exclusivement des termes originels de leurs langues ne donnent pas toujours les résultats escomptés. Ce constat a été fait par Kouadio (1979 : 114) qui a souligné que « Les plus grandes difficultés se situent, on s'en doute, au plan du décodage du message ». Selon lui, « l'émetteur passe le plus clair de son temps à chercher à transformer en baoulé le discours français. ». Les résultats obtenus ne sont pas toujours satisfaisants dans la mesure où « On relève dans les traductions proposées beaucoup d'insuffisances et d'approximations qui faussent, naturellement, l'interprétation du message reçu ». Kouadio (1979 : 114).

En réaction, les locuteurs des langues, par principe d'économie du langage, optent pour l'emprunt lexical dont la productivité semble s'accroître au fil des années (Kouassi, 2017). Cette façon de faire, en plus de traduire l'impuissance des locuteurs des langues locales face à l'expression des réalités nouvelles dénote l'imbrication des langues en présence dans le paysage linguistique ivoirien. La situation de diglossie qui existe entre le français et l'ensemble des langues locales a abouti à une péjoration progressive des représentations des dernières, à un effort d'appropriation du français, à la diversification des modes d'appropriation et/ou d'acquisition du français ainsi qu'à la vernacularisation du français qui fait l'objet d'une appropriation exceptionnelle (Aboa, 2010) et d'une expansion fulgurante en Côte d'Ivoire.

3.1.2. Le dynamisme du français en Côte d'Ivoire

En tant que langue officielle et donc de promotion sociale, le français fait l'objet d'un marketing social tacite qui se traduit par les efforts d'appropriation. À ce propos, il convient de rappeler le principe sociolinguistique suivant lequel les langues s'influencent mutuellement lorsqu'elles entrent en contact. Ainsi, en dépit de son statut de langue privilégiée, le français n'échappe pas à l'influence des langues locales malgré la diglossie qui existe entre elles. Il est vrai que la première exerce une hégémonie sur les dernières (Marcellesi, 1981) mais l'on relève que des modifications sont observées au niveau du lexique, de la forme et des structures de la langue française. (Kouadio, 1990). Il existe même une norme endogène de français dénommée « français de Côte d'Ivoire » à laquelle les Ivoiriens ont su donner forme et contenu. Elle est tributaire de la morphosyntaxe, des modes d'énonciation et de conceptualisation dans les langues ivoiriennes (Kouamé, 2013 : 96).

Étant très marquée par le terroir, elle traduit le « sentiment de fierté de l'Ivoirien qui, tout en prenant pour modèle dans bien des domaines le schéma occidental, tient à conserver et à renforcer son identité en maintenant toujours avec ce modèle une différence

volontaire. » (Aboa, 2010 : 2). Ce français qui se présente comme « une sorte de label made in Côte d'Ivoire » (Kouadio, 1997 :3) se décline en trois variétés : une variété supérieure ou acrolectale parlée par les membres de l'élite ivoirienne, une variété moyenne ou mésolectale parlée par lettrés de l'enseignement secondaire, les cadres subalternes de l'administration, etc. et une variété basilectale pratiquée par les personnes peu ou non lettrées. (Kouadio, 1999 :11).

Ces variétés, faut-il le préciser, « coexistent, se concurrencent et s'interpénètrent » (Kouadio, 1997) à tel point qu'« il est difficile de dire quelles sont les spécificités lexicales du FPI, la frontière dans ce domaine entre les différentes variétés lexicales de français étant complètement artificielle. » (Lafage, 2002). En d'autres termes, les différentes variétés de cette langue s'influencent les unes les autres. Le français local emprunte souvent des termes au FPI et le nouchi emprunte aux deux, par conséquent, la limite entre le FPI et le nouchi a tendance à s'amenuiser. (Brou Diallo, 2004 : 29). Il en résulte une difficulté de délimitation des variétés de la norme endogène de français (Brou Diallo, 2004), comme l'attestent les résultats de cette étude conduite auprès d'enseignants.

3.1.3. L'exposition des apprenants à plusieurs normes linguistiques

Pour Simon et Maire Sandoz (2008 : 266), « Le public scolaire est, de nos jours, plurilingue et pluriculturel ». À ce sujet, l'enquête conduite dans cette perspective par Kouamé (2013) dans les classes d'Abidjan a permis de répertorier un paradigme de vingt et une langues qui appartiennent aux quatre groupes ethnolinguistiques de la Côte d'Ivoire. À celles-ci, s'ajoute la présence significative d'élèves d'origine étrangère (burkinabé, malienne, guinéenne, sénégalaise, béninoise, nigériane, togolaise, camerounaise, ghanéenne et libanaise). Aussi, dans leurs interactions avec leurs camarades de classes, les élèves interrogés ont pour la plupart cité une, deux, trois autres langues (Kouamé, 2013). Dans le même temps, 78,50 % de ces élèves ont affirmé comprendre et parler, en dehors du français, une ou plusieurs langue(s) ivoirienne(s), africaine(s), l'anglais et l'arabe. Il est aussi apparu que les élèves disent interagir avec leurs amis en dehors de la classe en français des Ivoiriens, français populaire, français de tous les jours, français terre-à-terre, français de la jeunesse, français des blackis, français de la rue ou nouchi. C'est en ces termes que ces élèves du secondaire de Côte d'Ivoire désignent les variétés de la norme endogène de français.

Quelles que soient les langues auxquelles ceux-ci ont recours dans leurs interactions avec les autres l'on peut retenir qu'ils sont dans leur ensemble plurilingue. Le plus souvent, « L'écolier ivoirien parle une langue négro-africaine ; il emploie dans certaines situations une variété de français que l'on peut appeler français populaire de Côte d'Ivoire ; il

apprend en classe un français littéraire. Il s'agit là d'une situation relativement claire de plurilinguisme à trois termes » (Duponchel, 1971 : 14). Le même constat est fait au niveau du cycle primaire où l'on relève un « multilinguisme chez les écoliers ivoiriens » (Ayewa, 2009 : 120).

Ces réalités débouchent sur un mélange multidirectionnel de langues qui semble n'épargner aucune catégorie de locuteurs et aucune langue (Kouadio, 1979 ; Kouassi, 2015, 2017, 2018). La langue française, par exemple, se décline en variétés dont la délimitation et la distinction est de plus en plus difficile (Brou Diallo, 2004). Par conséquent, l'on relève des pratiques linguistiques plurilingues (Kouamé, 2013) quoique les textes officiels exigent la pratique d'un français normé. Les élèves tout comme leurs enseignants font usage de ces variétés, dans leurs prises de paroles. Les tournures et énoncés produits lors de leurs échanges témoignent de l'imbrication de diverses normes linguistiques (subjectives et objectives). Dans le même sens, le français oral est confondu au français écrit, plus normé.

3.2. Les travaux relatifs à l'enseignement-apprentissage du français en Côte d'Ivoire

L'analyse que l'on a faite à ce niveau révèle trois facteurs à l'origine de l'échec de l'enseignement-apprentissage du français en Côte d'Ivoire. Il s'agit du déni des langues locales et l'incohérence des réformes initiées ; du mélange de langues et la confusion des normes linguistiques ; et l'incompétence des enseignants.

3.2.1. La non prise en compte des langues locales

Selon le rapport 2012 du PASEC, en Côte d'Ivoire, seulement 22% des élèves en 2^{ème} année et 22,3% des élèves en 5^{ème} année vivent dans une famille où le français est régulièrement parlé. Cela sous-entend que la majorité des élèves de ce pays sont issues de familles au sein desquelles les langues locales sont pratiquées au quotidien. Cet état de fait est corroboré par les données fournies en 2018 par la Direction de la Stratégie et de la Planification scolaire (DSPS) selon lesquelles plus que 66% des écoles primaires sont implantées en milieu rural et que celles-ci accueillent 55% des élèves de ce cycle. En dépit de ces réalités, les langues premières des élèves continuent d'être minorées au bénéfice du français dont le statut de fait de langue maternelle continue d'être renforcée. (Kouassi, 2020). Cela sous-entend que cette langue est supposée être maîtrisée par tous les élèves puisqu'il leur est demandé de prendre une part active dans la construction des savoirs conformément aux prescriptions de la démarche éducative en vigueur : l'approche par compétence.

Selon le rapport 2012 du PASEC portant sur le cycle primaire, en Côte d'Ivoire, seulement 22% des élèves en 2^{ème} année et 22,3% des élèves en 5^{ème} année vivent dans une famille

où le français est régulièrement parlé. Il est clair que la majorité des élèves de ce pays sont issues de familles au sein desquelles les langues locales sont pratiquées au quotidien. Cet état de fait est corroboré par les données fournies en 2018 par la Direction de la Stratégie et de la Planification scolaire (DSPS) selon lesquelles plus que 66% des écoles primaires sont implantées en milieu rural et que celles-ci accueillent 55% des élèves de ce cycle. En dépit de ces réalités, les langues premières des élèves continuent d'être minorées au bénéfice du français ; une langue dont le statut de fait de langue maternelle continue d'être renforcée. (Kouassi, 2020). En réalité, cette langue est supposée être maîtrisée par tous les élèves puisqu'il leur est demandé de prendre une part active dans la construction des savoirs conformément aux prescriptions de la démarche éducative en vigueur : l'approche par compétence.

Il est vrai que la langue française est la première langue de socialisation de nombreux enfants nés en milieu urbain mais au regard de son statut et de la situation sociolinguistique du pays, elle se présente comme une véritable langue seconde. Elle devait donc être enseignée comme telle au regard des réalités sociolinguistiques et éducatives ci-dessus relevées. Toutefois, cette langue, en dépit des diverses réformes initiées, continue d'être enseignée sans aucune référence aux langues locales.

3.2.2. L'incohérence des réformes initiées

La politique linguistique en œuvre dans le système éducatif ivoirien est restée la même quoi que des réformes pédagogiques et curriculaires aient été initiées (Kouassi, 2015 ; Ogokonlé, 2022). Cela impacte considérablement le déroulement des cours. À ce sujet, Kouassi (2018) a relevé des variations importantes entre les interactions verbales qui ont cours dans les classes en milieu urbain et celles des classes en milieu rural. Les premières sont plus intenses que les dernières. De même, les verbalisations des apprenants en milieu rural sont pauvres et limitées. À la différence de celles de leurs pairs en milieu urbain, ces derniers n'arrivent pas à produire des énoncés complets et des phrases correctes.

En milieu urbain, par contre, chaque intervention de l'enseignant est suivie par celle d'un apprenant. La parole est équitablement distribuée dans ces classes où les interactions se déroulent correctement. Les répliques de l'enseignant n'interviennent que pour orienter, distribuer la parole, désapprouver ou féliciter les apprenants. À l'opposé, dans les classes des écoles des milieux ruraux, péri urbains ou villages noyaux, les enseignants se retrouvent à tout moment dans l'obligation de demander aux apprenants de s'exprimer en français. Cela sous-tend que le déni de leurs langues maternelles ou premières est un écueil au déroulement harmonieux des échanges en classe.

De ce qui précède, il ressort que des divergences profondes existent entre les milieux ruraux et urbains du point de vue de la participation des apprenants à la construction du savoir. Le plus souvent, ceux du milieu rural attendent que l'enseignant les interroge si bien qu'il est celui-là même qui intervient le plus lors des interactions verbales. Ce dernier passe beaucoup plus de temps à se faire comprendre à telle enseigne qu'il ne parvient pas toujours à respecter le volume horaire affecté à chacun des cours ; voire le déroulement normal, en général, des activités d'enseignement (Kouassi, 2018).

Le maintien du français comme unique langue d'enseignement (Kouassi, 2018) ou encore le monolinguisme de principe (Kouamé, 2014) a montré ses limites. Mieux, l'idéologie monolingue semble s'estomper dans ce milieu au profit d'un plurilinguisme de fait. (Kouamé, 2014). Les répliques en français des apprenants des milieux ruraux lors des interactions se résument le plus souvent à des mots-phrases (Kouassi, 2018). Il a également été relevé des cas d'omissions de déterminants et des emplois fautifs de déterminants qui interviennent quand ceux-ci tentent de produire des énoncés complets. Cette non prise en compte des langues maternelles ou premières des élèves fait que les apprenants rencontrent des difficultés d'expression et de communication. Ils ont même du mal à prendre une part active dans la construction du savoir comme le recommande l'Approche Par Compétence (APC). Ceux-ci ne sont pas en mesure d'exprimer leurs idées. Pis, certains n'arrivent pas à répéter correctement les réponses proposées par leurs amis ou les lexies proposées par l'enseignant. De telles observations achèvent de convaincre sur l'incohérence des réformes initiées au sein du système éducatif ivoirien. Les fondements théoriques de l'APC, par exemple, contrastent avec les réalités linguistiques du pays. Son adoption et sa mise en œuvre ont été faites au mépris du profil sociolinguistique des apprenants. Pourtant, cette démarche pédagogique est intervenue, entre autres, en Côte d'Ivoire, dans l'optique d'améliorer la performance du système éducatif.

Bien au contraire, cette démarche éducative dessert le système éducatif et impacte négativement l'enseignement du français car, les apprenants ne développent pas pour la plupart dans cette langue une compétence suffisante à même de leur permettre de valablement tenir leur rôle de principal acteur de leurs apprentissages. En revanche, les enseignants du milieu rural semblent monopoliser la parole et ne pas donner suffisamment de temps aux apprenants pour s'exprimer. En réalité, leurs nombreuses interventions visent à relever le défi de la compréhension. L'ambiance dans les classes est affectée du fait de la nécessité, pour les apprenants de s'exprimer en français lors des interactions en classe. En définitive, ils finissent par s'autocensurer de peur de commettre des erreurs. (Kouassi, 2018).

3.2.3. L'incompétence de certains enseignants

En Côte d'Ivoire, il existe deux catégories d'enseignants dans le cycle primaire. La première est celle des Instituteurs Adjoints recrutés sur présentation d'un Brevet d'Étude du Premier Cycle (BEPC). Il est décerné à cette catégorie d'enseignants un Certificat Élémentaire d'Aptitude Professionnelle (CEAP) ; à l'issue de leur formation dans les Centres d'Aptitude et de Formation Pédagogique (CAFOP). La seconde catégorie concerne ceux recrutés à partir d'un Baccalauréat toutes séries de l'enseignement secondaire. Il leur est décerné un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) à l'issue de leur formation initiale.

La formation professionnelle qu'ils reçoivent au sein des CAFOP se décline en deux phases : une théorique et une pratique. La phase théorique porte sur des disciplines telles que la psychopédagogie, les mathématiques, l'histoire-géographie, le français, la formation scientifique, l'éducation physique et sportive, l'Éducation aux Droits de l'Homme et à la Citoyenneté, la Communication Audio Visuelle (CAV) et les Activités d'Éveil et de Création (AEC). Quant à la phase pratique, elle consiste à mettre les élèves-maîtres en situation réelle d'enseignement.

Le paradigme ci-dessus des curricula de formation des enseignants montre clairement que ceux-ci ne sont pas préparés à l'enseignement du français dans un milieu multilingue comme celui de la Côte d'Ivoire. Dans un tel environnement, les enseignants devaient être initiés à la linguistique générale et appliquée afin de les outiller de sorte à leur permettre d'aider efficacement leurs élèves à surmonter les éventuels écueils induits par l'apprentissage d'une seconde langue. De ce fait, il apparaît clairement que le système de formation des enseignants en Côte d'Ivoire présente des insuffisances et incohérences qui font que les enseignants ne sont pas suffisamment compétents pour conduire l'enseignement du français dans un environnement aussi multilingue.

Pis, il n'existe pas non plus un système efficace de formation continue qui puisse les aider à être plus performants étant donné qu'ils trainent eux-mêmes des lacunes de divers ordres (d'orthographe, de conjugaison, de grammaire) en français dont ils n'ont pas conscience (Ogokonlé, 2022). De tels faits mettent en doute leur aptitude à enseigner cette langue ; leur responsabilité dans la baisse constante du niveau en français de leurs élèves semble grande.

4. Analyse et discussion des résultats

En Côte d'Ivoire, la dynamique linguistique en œuvre fait que le français est d'un très grand dynamisme dans le pays. De ce fait, les enseignants ainsi que leurs élèves sont exposés à plusieurs normes linguistiques qui entraînent un mélange des langues et une

confusion des normes linguistiques. À cela s'ajoutent la non prise en compte des langues locales, l'incohérence des réformes initiées, et l'incompétence de certains enseignants. Ces facteurs concourent à l'échec de l'enseignement du français en Côte d'Ivoire imputable aussi bien aux acteurs des situations d'enseignement-apprentissage qu'à des facteurs exogènes.

Au titre des facteurs exogènes, l'on peut citer la dynamique linguistique et le dynamisme du français en Côte d'Ivoire qui donne lieu à une insécurité linguistique. Au niveau pédagogique, l'adoption des modèles constructiviste et socioconstructiviste a conduit à la mise de l'apprenant au centre du processus d'enseignement-apprentissage. Aussi, l'histoire d'une langue est indissociable de celle de ses locuteurs (Calvet, 1996), il va s'en dire que l'usage de plus en plus fréquent des variétés de la norme endogène de français dans la société ivoirienne va légitimer ces variétés sensées proscrites des situations d'enseignement-apprentissage.

Pour ce qui est de la non prise en compte des langues premières et maternelles des élèves, elle amène les apprenants à faire usage des normes linguistiques qu'ils maîtrisent le mieux. Les enseignants se retrouvent dans l'obligation de gérer le plurilinguisme qui résulte de la politique linguistique non inclusive. Pourtant, ils ne reçoivent pas dans leur formation initiale (et éventuellement académique) et professionnelle les rudiments nécessaires pour gérer le plurilinguisme en œuvre. De ce fait, ils ne parviennent pas tous à conduire efficacement l'enseignement du français dans un environnement aussi multilingue que la Côte d'Ivoire.

L'échec de l'enseignement du français est également lié à des facteurs exogènes qui tendent à enliser ce processus. En réalité, le français appris en contexte scolaire contraste avec celui au moyen duquel les interactions sociales se font au quotidien. Une telle réalité tend à enrayer les efforts fournis par les acteurs. Le tiraillement causé par les productions langagières qui se présentent comme des sortes de normes linguistiques du fait de leurs récurrences tendent à conforter cette position.

Conclusion

La Côte d'Ivoire, pays à forte hétérogénéité linguistique, a fait du français sa langue officielle. Elle met en œuvre une politique linguistique exo glossique au sein de son système éducatif où la langue française est une discipline privilégiée. Les réformes pédagogiques et curriculaires n'ont en rien changé au statut de cette langue alors que diverses difficultés sont observées dans son enseignement-apprentissage. Au final, ce processus semble avoir échoué du fait de divers facteurs. Il s'agit entre autres : de la dynamique linguistique du pays, du dynamisme du français en Côte d'Ivoire, de

l'exposition des apprenants à plusieurs normes linguistiques, de la non prise en compte des langues locales, de l'incohérence des réformes initiées ainsi que de l'incompétence de certains enseignants.

L'échec de l'enseignement-apprentissage du français n'est donc pas exclusivement le fait des enseignants et de leurs élèves. Le multilinguisme du pays et l'insécurité linguistique qui en résulte exigent la formation en linguistique générale et appliquée des enseignants. Ceci en vue de leur permettre de proposer des stratégies efficaces de corrections des éventuelles interférences linguistiques de leurs élèves. De plus, il apparaît important d'instrumentaliser les langues locales dans le système éducatif pour permettre aux élèves de prendre une part active dans la construction du savoir.

Références bibliographiques

ABOA, A. A. L., 2010, « La Côte d'Ivoire et la langue française : les facteurs d'une appropriation », in *Revue Électronique des Sciences du Langage*, n°15, Université de Cocody-Abidjan /CUEF, 13p.

AYEWA Noël Kouassi, 2009, « Une enquête linguistique ; le français une langue ivoirienne », *Le Français en Afrique*, 25, p. 117-134.

AYEWA Noël Kouassi, 2018, « Les réformes pédagogiques ivoiriennes au fil des années : Le piège n'a pas été évité. Quelles solutions aujourd'hui », in *Revue du LTML*, Université Felix Houphouët Boigny, Abidjan, 23 p.

BARNIER Gérard, 2009, *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*, IUFM d'Aix-Marseille, 17p.

BROU, Diallo Clémentine, 2004, *Aspects des difficultés d'apprentissage du français langue étrangère par les étudiants anglophones africains. Thèse de Doctorat en Sciences du langage*, Montpellier, Université Paul Valéry.

Calvet, L. J. (2010). *Histoire du français en Afrique. Une langue en copropriété ?* Organisation Internationale de la Francophonie, Éditions écriture. CONFEMEN et MEN, 2012, « Évaluation diagnostique de l'école primaire : pistes d'actions pour une amélioration de la qualité », in *Rapport PASEC Côte d'Ivoire*, 110 p.

CONFEMEN ET MEN, 2014, « Performance des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophones : compétences et facteurs de réussite au Primaire », in *Résumé exécutif PASEC*, Dakar (Sénégal), 24 p.

CONFEMEN et MEN, 2020, « Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire », in *Rapport PASEC*, Dakar (Sénégal), 444 p.

DUPONCHEL Laurent, 1971, « Multilinguisme et français scolaire chez l'écolier ivoirien », *Bull. CURD*, 1.

KOUADIO N'Guessan Jérémie, 1979, « Emprunts, créations lexicales et communication dans les émissions radiophoniques : cas des nouvelles en baoulé », in *Cahiers Ivoiriens de Recherches Linguistiques* 5. Abidjan, ILA, pp. 107-116.

KOUADIO N'Guessan Jérémie, 1997, « La situation linguistique de la Côte d'Ivoire », in *Diagonales*, n°26, pp. 42-44.

KOUADIO N'Guessan Jérémie. 1999, « Quelques traits morphosyntaxiques du français écrit en Côte d'Ivoire », in *Cahiers d'Études et de Recherches Francophones, langues*, vol. II n°4, pp.301-314 Paris : AUPEL-UREF.

KOUAME Koia Jean-Martial, 2012, *La langue française dans tous les contours de la société ivoirienne*, Québec : Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/Université Laval, 26 p.

KOUAME Koia Jean-Martial, 2013 a, « Les classes ivoiriennes entre monolinguisme de principe et plurilinguisme de fait », in Danielle Omer et Frédéric Tupin, *Éducatons plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 167-179.

KOUAMÉ, K. J-M., 2013b, « Discours d'enseignants de Côte d'Ivoire sur l'utilisation en classe de variétés locales de français », in *Revue Ivoirienne de Lettres, Arts et Sciences Humaines (RILASH)*, n°20, tome1, Abidjan, ENS, pp. 95-112.

KOUAME Koia Jean Martial, 2014, « La langue française : quel enseignement aujourd'hui ? », in *Revue de littérature et d'esthétique Négro-africaines*, Éditions Universitaires de Côte d'Ivoire, Université Felix Houphouët Boigny, vol.1-N°14, p. 25-34.

KOUASSI Konan Stanislas, 2015, « La politique linguistique en Côte d'Ivoire : contexte et évolution », in *Revue de littérature et d'esthétique Négro-africaines*, Université Felix Houphouët Boigny, vol 3 -N° 15, p. 297-307.

KOUASSI Konan Stanislas, 2017, « Les locuteurs des langues ivoiriennes face au défi de la communication intergénérationnelle : le cas des animateurs de l'émission "les nouvelles du pays" », *Songuir*, *Revue Scientifique des Lettres, Arts, Sciences Humaines et Communication* n°01, Université Peleforo Gon Coulibaly-Korhogo, pp.1-8.

KOUASSI Konan Stanislas, 2018, « Les impacts du maintien du français comme langue d'enseignement sur la mise en œuvre de l'Approche Par les Compétences : le cas de la Côte d'Ivoire », in *FRANCISOLA*, Département de français, Faculté pédagogique de langues et de lettres, Universitas Pendidikan Indonesia, n°3, vol.1, pp 16-23.

KOUASSI Konan Stanislas, 2018, « Réflexions sur le français enseigné dans les écoles de Côte d'Ivoire », in *Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique (C.I.R.L.)*, Université Félix Houphouët Boigny, Institut de Linguistique Appliquée, n°43, pp 71-82.

KOUASSI Konan Stanislas, 2020, « Réformes pédagogiques et enseignement du français dans le cycle primaire de Côte d'Ivoire », in *Plurilinguisme et éducation*, Observatoire européen du plurilinguisme, 12p.

KOZANITIS Anastassis, 2005, *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*, Bureau d'appui pédagogique, École polytechnique, 14p.

LAFAGE Suzanne, 2002, *Le lexique français de Côte d'Ivoire. Appropriation et créativité*, *Le français en Afrique*, 16 et 17, Nice/CNRS, tomes 1 et 2. Consultable en ligne sur : <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/16/16.html>.

MEN (Ministère de l'Éducation Nationale de Côte d'Ivoire), Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue. Curricula téléchargeables sur : <http://www.education-ci.org/dpfc2012/node/6>.

ODDOU Marc, 2011, *Théories de l'apprentissage et activités FLE*, Université de Nantes, 7p.

SIMON Diane-Lee et MAIRE SANDOZ Marie-Odile, 2008, « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social », *Études de linguistique appliquée*, 151, p. 265-276.