

MOBILISATION DES RESSOURCES PROFESSIONNELLES DES MAÎTRES DANS LA PRÉPARATION ET LA MISE EN OEUVRE DES COURS DE PRODUCTION ÉCRITE À L'ÉCOLE PRIMAIRE AU SÉNÉGAL

Amadou Yoro NIANG
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation
Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
amadouyoro.niang@ucad.edu.sn

Résumé :

Au Sénégal, la généralisation du Curriculum de l'Éducation de Base (CEB), à partir de l'année scolaire 2012-2013, a nécessité le recours à des approches pédagogiques inédites chez les enseignants du primaire. Notre recherche montre comment les maîtres de français mobilisent leurs ressources dans la préparation et la mise en œuvre des cours de production écrite. Les résultats de l'enquête réalisée auprès d'une trentaine de maîtres montrent que ces enseignants suivent scrupuleusement les prescriptions du guide du CEB. Pendant que des maîtres formés à la didactique du français s'appuient sur des ressources acquises en formation initiale, d'autres, recrutés directement sur la base de leurs diplômes professionnels, jouent plutôt la carte de l'expérience capitalisée. L'appropriation par les enseignants des formations reçues de manière pratique sur le terrain ou dans les centres de formation jouent un rôle essentiel sur les approches pédagogiques en production écrite.

Mots-clés : ressources professionnelles, production écrite, compétence, enseignement, didactique du français

MOBILIZATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL RESOURCES IN THE PREPARATION AND IMPLEMENTATION OF WRITTEN PRODUCTION COURSES IN PRIMARY SCHOOLS IN SENEGAL

Abstract:

In Senegal, the generalization of the Basic Education Curriculum (CEB), from the 2012-2013 school year, required the use of new pedagogical approaches among primary school teachers. Our research shows how French teachers mobilize their resources in the preparation and implementation of writing production courses. The results of the survey carried out among around thirty teachers show that these teachers scrupulously follow the prescriptions of the CEB guide. While teachers trained in French teaching rely on resources acquired in initial training, others, recruited directly on the basis of their professional diplomas, instead play the capitalized experience card. The appropriation by teachers of the training received in a practical manner in the field or in training centers plays an essential role in educational approaches to written production.

Keywords: professional resources, written production, competence, teaching, French didactics

Introduction

Au Sénégal, la généralisation du nouveau Curriculum de l'Éducation de Base (CEB), à partir de l'année scolaire 2012-2013, a nécessité le recours à des pratiques enseignantes inédites. Cela concerne même les maîtres ayant bénéficié de formation initiale dans les Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE). Dans ce contexte curriculaire, nous nous intéressons à la manière dont les maîtres établissent un compromis entre instructions officielles en matière de production écrite et le travail réel effectué dans les classes (P. Clazard, 2017). Pendant que les maîtres formés à la didactique du français s'appuient sur des ressources acquises en formation initiale, notamment l'Approche Par les Compétences (APC), les autres, recrutés directement sur la base de leurs diplômes professionnels jouent plutôt la carte de l'expérience capitalisée dans le privé. En effet, la démarche en usage dans les écoles privées porte sur la Pédagogie Par Objectif (PPO). Dans cette perspective, les élèves sont invités à réaliser uniquement des tâches dénuées de toute complexité et sans emprise sur le réel. Ainsi l'approche pédagogique utilisée en production écrite varie-t-elle en fonction du profil de formation initiale des enseignants (Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation, DPRE, 2019).

Dans cette recherche, les connaissances professionnelles de l'enseignant sont étudiées sur la base de leurs pratiques déclarées à travers des entretiens semi-directifs. Ces connaissances correspondent à ce que le maître réalise lors de la préparation d'une séquence d'enseignement-apprentissage en phase préactive et à son intervention en classe en présence de ses élèves. Les pratiques en production écrite sont également analysées en relation avec les différentes ressources mobilisées pour mettre en œuvre les orientations curriculaires marquées au Sénégal par l'APC et la pédagogie de l'intégration. P. Meirieu (2004, p. 153) considère la compétence comme un « savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. ». Autrement dit, être compétent en production écrite, c'est pouvoir mobiliser un ensemble de capacités en vue de rédiger un type de texte grâce à un mode de traitement particulier des ressources issues des disciplines-outils.

Dans notre étude, c'est le modèle de l'intégration proposé par X. Roegiers et al. (2010) qui nous paraît le plus adapté à l'apprentissage de la production écrite à l'école primaire au Sénégal. En

effet, le modèle de X. Roegiers et al. (2010, p. 102) met l'accent sur le rôle du contexte dans la réalisation de la tâche complexe, et conceptualise davantage la pédagogie de l'intégration comme un outil pour comprendre l'enseignement d'une discipline donnée. En outre, l'exploitation des travaux de J. Tardif (1992) et X. Roegiers et al. (2010) nous permet de concevoir quatre grands domaines de connaissances en production écrite : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales, les connaissances conditionnelles et les connaissances des outils de production écrite. Selon S. Aeby Daghe et al. (2019, p. 95), pour favoriser un enseignement efficace de l'expression écrite, le maître doit poser un certain nombre de questions :

Que dois-je faire avec mes élèves pour les aider à comprendre le sujet d'écriture ? Quels matériaux sont là pour m'aider à leur faire produire correctement un texte ? Qu'est-ce que mes élèves sont susceptibles de savoir déjà et qu'est-ce qui sera difficile pour eux ? Quels sont les outils qu'ils pourraient utiliser pour produire un type de texte ?

Notre question de recherche se formule comme suit : Comment les enseignants du primaire au Sénégal prennent-ils en compte ces différents types de connaissance pour construire et mettre en œuvre la leçon de production écrite ? La réponse à cette question ne peut pas être immédiate. Elle requiert l'examen de quelques questions subsidiaires qui enrichiront notre réflexion. Ainsi, si la production écrite est un facteur d'intégration de toutes les disciplines du français, quels sens et quelle portée donne-t-elle à la mobilisation des catégories de connaissances ? Comment dépasser ce cloisonnement des disciplines-outils dans l'enseignement du français pour favoriser la mobilisation des ressources disciplinaires chez les apprenants ? Et à quelles finalités doit répondre cette mobilisation ?

Cette question de recherche nous conduit à émettre une hypothèse centrale : les types de connaissance mobilisés par les maîtres dans l'enseignement de la production écrite sont intrinsèquement liés à l'APC acquise en formation initiale ou à la PPO dans les écoles privées. Cela nous conduit à poser deux hypothèses secondaires en lien avec les questions subsidiaires. Premièrement, l'intégration des connaissances permet de réaliser l'unité dans l'enseignement du français par la mobilisation des ressources issues des différentes disciplines-outils. Deuxièmement, le fait de faire sauter les cloisons entre les disciplines-outils dans l'enseignement du français favorise la pédagogie de l'intégration et facilite la construction et la mise en œuvre de la leçon de production écrite.

1. Méthodologie

Les recherches relatives aux savoirs professionnels des enseignants utilisent différentes approches méthodologiques en fonction des objectifs pédagogiques poursuivis et des contextes spécifiques liés à l'environnement scolaire. Dans le cadre de notre recherche, les connaissances des enseignants ont été étudiées à partir de leurs pratiques de classe par des entretiens semi-dirigés (F. Chevalier et al, 2018). Le choix d'utiliser l'entretien semi-dirigé se justifie par la possibilité de reformuler, au besoin, les questions qui ne sont pas comprises par les participants. Cela permet d'obtenir des réponses plus claires. Nous avons ensuite jugé nécessaire d'établir un questionnaire pour en faire une large diffusion (P. Cibois, 2007).

1.1 Caractéristiques des enseignants interrogés

Des entretiens ont été menés auprès de 30 enseignants de français titulaires de classes de la deuxième étape et de la troisième étape du primaire. Ces maîtres ont été sélectionnés au hasard et nous avons choisi de travailler avec ceux qui ont spontanément accepté d'être interrogés par notre équipe de recherche. Nous avons aussi retenu au hasard deux circonscriptions éducatives, l'une en milieu rural, l'autre en milieu urbain (tableau 1). Notre population comprend 15 maîtres travaillant dans 7 écoles à Rufisque commune (ville) et 15 maîtres exerçant dans 8 écoles à Sangalkam en campagne. Les milieux ruraux sont caractérisés par une population assez importante de maîtres n'ayant pas reçu de formation initiale. On relève aussi, dans lesdits milieux, une insuffisance d'équipements scolaires (Direction de l'Enseignement Élémentaire, DEE, 2015).

Nous considérons qu'un enseignant est « expérimenté » dans le métier s'il a déjà exercé pendant plus de cinq ans. Il est « novice » s'il a travaillé dans les classes pendant cinq ans au plus. Chaque maître est identifié par la lettre M associé à un numéro compris entre 0 et 30. Notre échantillon est constitué de trois types d'institutions de formation initiale des enseignants :

1- EFI : École de Formation d'Instituteurs ; 2- CRFPE : Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) de Dakar ; 3- CFPM : Centre de Formation Privée des Maîtres de Rufisque. Dans le tableau 1 qui suit, la colonne « M » désigne le Milieu de travail du maître : V= Ville ; C= Campagne, tandis que la colonne « A » parle de l'Ancienneté de l'enseignant : E = Expérimenté (si > 5 ans) ; N =Novice (si ≤ 5 ans).

Tableau 1*Caractéristiques des enseignants interrogés*

Milieu	Centre de formation initiale					Classe		Expérience	
	EFI		CRFPE	Formation dans le Privé		2ème étape CE1/CE2	3ème étape CM1/CM2	≤ 5 ans	>5 ans
Lieu de formation	Dakar	Thiès	Dakar	CFPM Rufisque	Formation dans le tas				
ville	2	4	5	2	2	6	9	4	11
Campagne	4	2	7	0	2	8	7	5	10
Total	6	6	12	2	4	14	16	9	21
Enseignants cités dans l'article	M 15 M 9	M3 M14 M1 M7	M 26 M 13 M 18	M 8 M14	M 6 M17				

*Source : enquêtes de terrain mars 2022***1.2 Techniques et instruments de collecte des données**

La recherche est menée dans une perspective qualitative. Cette option se justifie par la volonté de mettre en évidence la manière dont les maîtres mobilisent leurs connaissances plutôt que d'adopter une approche quantitative et d'établir des inférences (P. Cibois, 2007, p. 95). Cette étude vise essentiellement à appréhender la subjectivité des maîtres à travers leurs représentations des expériences vécues en production écrite (Y. Poisson, 1983, p. 372). L'entretien semi-directif que nous avons privilégié comme instrument principal a facilité le recueil des données en lien avec la manière dont les maîtres mobilisent les catégories de connaissances lors des phases préactives et actives des leçons de production écrite. Cela permet également de mesurer les impacts de la formation initiale, de la pratique professionnelle et de la

formation continue comme moyen d'acquisition de connaissances ainsi que les difficultés rencontrées, les causes et les solutions envisagées.

Chaque entretien avec un enseignant dure trois quarts d'heures en moyenne. Voici un extrait des questions qui leur ont été posées : Comment concevez-vous et mettez-vous en œuvre les séquences d'enseignement-apprentissage en production écrite ? Quelles sont les raisons qui fondent vos choix ? Quelles sont les ressources que vous mobilisez pour construire et mettre en œuvre les séquences d'enseignement-apprentissage ? Quelles sont les sources auxquelles vous avez accès pour dérouler les séquences ? Les entretiens avec les maîtres ont porté sur des leçons de production écrite enseignées durant l'année scolaire 2021/2022.

1.4 Méthode d'analyse des données

Après la collecte des données, nous avons procédé à « une analyse de contenu, un traitement informatique avec le logiciel sphinx comme méthode d'analyse qualitative des entretiens qui permet la matérialisation des données. » (J-M. Van Der Maren et F. Yvon, 2009, p. 54). Une grille d'analyse a été élaborée et comprend des catégories préétablies par le cadre retenu. Par ailleurs, les travaux de C. Borges et C. Gervais (2015) ont permis l'analyse de contenu effectuée sur la base du classement du matériel dans un tableau composé de trois colonnes. Il s'agit : des verbatims des entretiens réalisés et réduits en unités d'analyse, l'idée directrice de chaque unité d'analyse et la catégorie de connaissance préétablie.

À la fin de l'exploitation des données, le matériel qui comportait des similitudes a été rassemblé en sous-catégories. À titre d'exemple, dans la catégorie « connaissances procédurales », ont été regroupés tout ce qui concernait méthodes, procédures, stratégies d'intégration, approches didactiques, approches pédagogiques utilisées par l'enseignant en production écrite. À partir de cette organisation de la grille, les entretiens réalisés avec les maîtres ont été analysés. L'ordre de traitement des données suit celui des catégories de connaissances préétablies telles que proposés par J. Tardif (2010). Il a été mis en rapport avec leurs sources de même que les caractéristiques et représentations personnelles du maître.

2. Résultats

Nous exposons dans cette section les résultats de notre recherche relative à la mobilisation des connaissances dans les pratiques enseignantes. Grâce à la pédagogie de l'intégration (X. Roegiers et al., 2010), les connaissances ont été organisées suivant les quatre catégories de

connaissances des enseignants présentées plus haut (J. Tardif, 1992). Nous les avons mis en lien avec leurs sources ainsi que les représentations personnelles des maîtres

2.1 Connaissances déclaratives et production écrite

Les connaissances déclaratives sont des connaissances de faits, de règles, de lois et de principes. En production écrite, elles correspondent à l'ensemble des contenus issus des disciplines-outils. Dans nos enquêtes, 14 enseignants sur les 30 interviewés ont indiqué qu'ils ne préparaient pas les cours d'expression écrite comme ils le faisaient auparavant dans leur cahier de préparation. M3 nous disait que ce n'était pas eux qui choisissaient des contenus et des méthodes, mais que tout était planifié, consigné, que la discipline était déjà préparée dans le guide pédagogique de l'enseignant :

En réalité, ce ne sont pas les maîtres qui sélectionnent des contenus. Il y a les guides pédagogiques du CEB auxquels nous nous référons. À l'intérieur, on y trouve des connaissances déclaratives liées aux contenus, aux méthodes et aux démarches méthodologiques. La planification est déjà faite et je ne fais que respecter la progression indiquée (M3)

Pour sa part, M1 qui a reçu la même formation que M3 dans les EFI prétend, quant à lui, s'appuyer sur son expérience personnelle pour choisir les contenus de ses cours. Il donne un point de vue opposé à celui de M3 :

Je pense que les nouveaux guides qu'on nous a remis, ne sont pas bien élaborés pour ce qui concerne les contenus des leçons de production écrite. Des fois, je suis obligé de préparer les contenus liés aux disciplines-outils à ma manière. Je consulte d'autres manuels en dehors de ceux qui sont recommandés. Je fais appel aux contenus qui sont utiles au type de texte que je veux faire produire (M1)

Nos enquêtes montrent que les erreurs de contenu notées dans les Guides pédagogiques ne sont pas propres aux maîtres ayant reçu une formation initiale dans les EFI ou les CRFPE. En effet, même des enseignants sortis des centres privés de formation ou ayant reçu une formation pratique sur le terrain ont noté des erreurs et des omissions sur certains contenus.

Par ailleurs, nous avons cherché à identifier la part de la formation initiale dans la mobilisation des connaissances déclaratives. Nos entretiens montrent que ce sont surtout les enseignants formés dans les EFI, avant l'avènement du CEB qui prétendent avoir des contenus insuffisants dans les disciplines-outils. Ces maîtres s'appuient alors sur leur expérience personnelle pour dérouler les leçons : « Je n'ai jamais reçu de formation portant sur la production écrite à l'école primaire » (M14) ; « Bien sûr, avec mon ancienneté de près d'une vingtaine d'années, j'ai une

expérience qui me permet de concevoir correctement une séquence d'enseignement-apprentissage en production écrite » (M7). Les enseignants qui affirment recourir à la pédagogie de l'intégration sont ceux ayant reçu une formation initiale au CRFPE de Dakar. À l'instar de G-P. Coly et al. (2016), nous faisons le constat que les contenus présentés en formation initiale, notamment en français dans les disciplines-outils aident les enseignants à mieux préparer et à enseigner la production écrite.

2.2 Connaissances procédurales et gestion de la classe

Les connaissances procédurales sont des connaissances de l'action et cherchent à répondre à la question « comment ? ». Elles sont étroitement liées à la gestion de la classe, une tâche à la fois complexe et difficile chez les enseignants. Selon Archambault et Chouinard, (2009, p. 287), « les connaissances procédurales impliquent la création d'un environnement propice à l'apprentissage, le maintien de l'ordre, l'interaction avec les élèves et la planification des activités pédagogiques ». La gestion de la classe a un impact sur la leçon de production écrite :

Avec l'effectif pléthorique de ma classe, j'éprouve vraiment du mal à contrôler le travail individuel des élèves, parce que je ne peux pas passer entre les rangées. Je ne peux point communiquer avec mes élèves quand ils ont besoin de moi comme c'est le cas souvent en production écrite. (M 17)

Dans les CRFPE, les élèves-maîtres bénéficient d'une formation pédagogique sur les connaissances procédurales. Ainsi, les enseignants sont formés à l'APC et à la pédagogie de l'intégration. Des stratégies spécifiques à l'enseignement de l'expression écrite sont développées dans les cours. M 13 se prononce sur les connaissances procédurales en production écrite :

Dans les cours, on se rend compte que la production écrite obéit à une procédure. Il faut d'abord déterminer un projet d'écriture, identifier des caractéristiques du type de texte à produire, mener des activités sur les outils de la langue nécessaires à la production du texte visé. On doit également cerner les paramètres de la situation de production, déterminer les critères d'écriture à mettre en œuvre.

Cependant, la formation initiale n'est pas la seule à influencer les pratiques. En effet, celle dite continue a un rôle important à jouer. M15 le montre à travers ces propos :

D'après les instructions de l'Inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF), les activités de production écrite sont débattues à l'occasion des Cellules d'Animation Pédagogique (CAP). Les enseignants se regroupent et réfléchissent ensemble sur leurs pratiques. C'est l'occasion de discuter des démarches des leçons et d'envisager des compromis.

Lors des CAP, les inspecteurs de l'enseignement primaire en charge de la formation continue amènent les enseignants à débattre des pratiques pédagogiques dans la mise en œuvre du

curriculum en classe, notamment en production écrite. Le poids non-négligeable de l'analyse des pratiques apparaît bien chez M15 quand il parle lui aussi de « débats ». Cette analyse des pratiques est importante pour un curriculum qui est encore nouveau et que les enseignants tentent autant que faire se peut de s'approprier.

2.3. Connaissances conditionnelles et production écrite

Pour ce qui concerne les connaissances conditionnelles en production écrite, elles répondent à la question « quand ? » et « pourquoi ? » produire de l'écrit. Elles favorisent le développement des compétences en production chez les élèves. Le sens de la compétence fait référence à la production de types de textes commandés par les situations de la vie courante et ayant des objets et des destinataires réels. M3 affirme à ce propos que : « Pour chaque type de texte, j'amène l'élève à mobiliser des ressources acquises en grammaire, vocabulaire, orthographe et conjugaison afin de réaliser la tâche complexe qui lui est proposée ». Selon M7, « l'élève doit être amené à savoir quand ? et pourquoi ? utiliser les ressources à sa disposition pour produire un type texte. Il acquiert lui-même des connaissances conditionnelles nécessaires au développement de ses compétences en production écrite ».

M3 et M7, à travers leurs propos, mettent en application les indications du CEB tel qu'il est construit en matière de mobilisation des ressources issues des disciplines-outils et de leur intégration dans un texte. Cette pédagogie de l'intégration émanant des travaux de X. Roegiers et al. (2010) semble donc adaptée pour mettre en évidence le rôle spécifique des contenus des disciplines-outils dans l'acquisition des compétences en production écrite chez l'élève. C'est en cela qu'il faut un ajustement concomitant de la formation continue pour s'adapter sans cesse aux innovations pédagogiques. Toutefois, comme l'affirme M. Altet (2013, p. 53), « les formations continues peuvent véhiculer des messages d'injonction, de recommandations. Elles obligent les enseignants à appliquer aveuglément “des recettes pédagogiques” dont ils finissent par devenir dépendants. Ceci les prive d'une certaine liberté d'action dans leur pratique de classe.». L'enseignant gagnerait plutôt à faire preuve d'esprit critique et de réflexivité dans ses interventions en production écrite.

2.4 Évaluation des compétences en production écrite chez les élèves

L'évaluation des apprentissages permet au maître de juger de l'atteinte des objectifs de sa leçon. Même si tous les enseignants interrogés sont conscients du rôle que joue la production écrite, que

ce soit dans la vie quotidienne ou dans les autres activités scolaires, ils montrent ou parlent surtout de l'évaluation de l'apprentissage de la production écrite plus que de l'utilité de la compétence en la matière. En effet, M 9 fait partie de la quinzaine d'enseignants qui soutiennent que les élèves comprennent le sens de l'évaluation de la production écrite à travers des sujets qui leur sont proposés : « Il est plus facile de parler de l'importance de l'évaluation en troisième étape du primaire avec l'examen de fin d'étude en ligne de mire. Je leur montre que la production écrite est une épreuve qui compte pour 60 points à l'examen ».

22 maîtres sur les 30 interrogés affirment qu'ils n'arrivent pas à évaluer si les élèves ont compris l'utilité de l'apprentissage de la production écrite. Les enseignants parlent de l'importance de cet apprentissage, mais ne parviennent pas à trouver des situations d'intégration où les élèves peuvent la découvrir par eux-mêmes. En revanche, 8 maîtres demandent à leurs élèves de donner eux-mêmes des exemples d'utilisation de ce type de texte dans la vie courante afin de mesurer leur niveau de compréhension : « Quand j'enseigne le texte descriptif, j'interroge les élèves sur l'utilité de ce type de texte, j'essaie de leur demander le contexte d'utilisation dans des situations de communication de la vie courante pour évaluer leur compréhension » (M18). Nos enquêtes montrent que ce sont surtout les enseignants n'ayant pas bénéficié de formation initiale et ceux l'ayant reçu dans les EFI qui semblent enseigner la production écrite comme une discipline exclusivement scolaire.

M6 pense que les élèves se rendront compte plus tard de l'importance d'avoir appris la production écrite : « La finalité, on la verra plus tard, parce que nous aussi, quand on était élève, on apprenait la production écrite à part, sans lien avec les disciplines-outils. Mais on voit l'utilité à la sortie de l'école » (M6). Un autre enseignant estime qu'il est difficile de démontrer l'utilité de l'apprentissage de la production écrite, car, selon lui, il existe des choses qu'il faut faire apprendre comme telles sans toutefois donner leur sens exact : « En production écrite il y a des choses qu'on n'explique pas. Par exemple, dire à un élève que l'imparfait est un temps passé qui peut se poursuivre dans le présent..., c'est très compliqué ! Je leur dis que c'est un temps passé, je m'en tiens là » (M 17). Cette idée peut être comprise comme étant liée à l'insuffisance des connaissances en APC, notamment sur la nécessité de donner du sens aux apprentissages. Ce résultat fait apparaître l'importance, déjà soulevée par les auteurs S. Aebly Daghe et al. (2019, p. 234) : « il s'agit de donner du sens aux apprentissages des disciplines-outils du français, et de

montrer leur lien étroit avec la production écrite au-delà des connaissances sur l'APC et la pédagogie de l'intégration ».

2.5 Connaissances et exploitation des outils de production

La dernière catégorie de connaissance étudiée relève des outils de production écrite. Ces connaissances que nous avons délibérément intégrées aux catégories de J. Tardif (1992), permettent de mettre en évidence l'importance de la fiche de critère de réussite et du référentiel sur le travail de l'enseignant en production écrite. Dans notre cas, une dizaine de maîtres mentionnent l'utilité des outils de production dans la pratique chez les élèves. Toutefois, ils critiquent les effectifs pléthoriques dans leurs classes, ce qui rend l'exploitation complexe et difficile à superviser : « Comme c'est la première fois que j'enseigne au CM2, je vois qu'il me sera très difficile de donner beaucoup de devoirs. En donner une dizaine par trimestre pour mieux préparer mes élèves à l'examen, c'est impossible. J'ai d'autres évaluations à faire dans les autres disciplines. » (M1).

Si au Sénégal, le nombre maximal d'élèves par classe peut aller jusqu'à 79, certains enseignants, en raison, peut-être, des pratiques préconisées et du niveau des élèves, considèrent que c'est un peu trop. « Je ne suis pas d'accord avec ces effectifs pléthoriques. C'est ce qui explique ma fatigue en fin de journée. Je ne peux donc ni m'assurer de l'effectivité de l'utilisation des outils de production chez les élèves, ni superviser les travaux de groupe pendant l'évaluation formative ». (M8)

La fiche de critère de réussite et le référentiel ont un impact positif dans la rédaction des devoirs : « J'élabore avec les élèves la fiche de critère de réussite et le référentiel à partir d'un sujet d'écriture. Ils se lancent ainsi dans la production du premier jet en se référant à ces outils ». (M13). Les enseignants essaient, en outre, de favoriser l'adaptation des élèves aux différents types de textes par l'utilisation systématique des outils de production dans la rédaction des jets. Les apprenants ayant la fiche de critère et le référentiel à leur disposition, cela les amène à s'auto-évaluer, à rectifier leurs erreurs. « La fiche de critère et le référentiel permettent aux élèves de s'auto-corriger et de parfaire leur production. Ces outils sont indispensables à la réalisation d'un texte respectant les critères de pertinence, de cohérence, de correction de la langue et de présentation. » (M26).

2.6 Source des connaissances mobilisées par les maîtres

L'analyse des données recueillies de notre enquête nous permet d'observer que la principale ressource exploitée par les maîtres pour construire et mettre en œuvre les séquences d'enseignement-apprentissage est le Guide pédagogique de l'enseignement élémentaire et le fascicule PDRH (Programme de Développement des Ressources Humaine) relatifs à l'enseignement de l'expression écrite comme nous le constatons dans le tableau 2 qui suit.

Tableau 2

Source des connaissances mobilisées par les enseignants

Origine des connaissances	Nombre de maîtres
Guide pédagogique de l'enseignement primaire	29
Cahier d'intégration de l'élève	26
Fascicule PDRH sur l'expression écrite	15
Acquis de la formation initiale	9
Internet	8
Expérience professionnelle du maître	5
Collaboration dans l'équipe pédagogique	4
Acquis en formation continue	3

Source : enquêtes de terrain mars 2022

Les résultats montrent que 29 enseignants sur 30 exploitent le contenu du guide pédagogique de l'enseignant pour construire et mettre en œuvre les séquences d'enseignement-apprentissage en expression écrite. 26 maîtres utilisent aussi les cahiers d'intégration afin de proposer des situations d'apprentissage de l'intégration et des situations d'évaluation. Il y a également la moitié des maîtres qui se réfèrent aux fascicules PDRH pour mieux dérouler leurs cours. C'est ce qu'exprime notamment M14 : « Si je prends les guides pédagogiques du CEB, je constate qu'il y a très peu d'exercices en production écrite. Alors, je recours aux fascicules PDRH de l'ancien système fondé sur l'approche par les objectifs pour compléter l'activité ». Néanmoins, certains

enseignants choisissent de s'appuyer sur d'autres sources comme l'internet. Ainsi, ils peuvent mettre en œuvre des pratiques qui ne figurent pas dans les instructions officielles : « Grâce aux technologies, j'ai une panoplie d'approches, et j'essaie d'appliquer celle qui me convient le mieux même si elle ne figure pas dans les instructions officielles ». (M6)

En plus du contenu des formations qui n'était apparemment pas satisfaisant (seuls 9 enseignants en formation initiale et 3 en formation continue l'ont évoqué), les maîtres ne sont pas satisfaits des compétences de certains formateurs. M26 dit : « En formation initiale au CRFPE, notre formateur en didactique du français ne maîtrisait pas grand-chose. Il éprouvait beaucoup de difficultés à nous expliquer la démarche d'une leçon de production écrite. Il se contentait de lire le contenu du Guide pédagogique ». Néanmoins, malgré le jugement globalement négatif des formations initiales et continues reçues, les maîtres interrogés souhaitent encore en bénéficier davantage. C'est ce que nous dit M3 : « Notre formation initiale étant insuffisante, nous avons besoin d'un ajustement concomitant de la formation continue en vue de mieux adapter nos pratiques ». Au vu des résultats obtenus, il semble que les formations continues reçues par les maîtres ne permettent pas d'améliorer leurs pratiques. L'une des principales raisons est l'insatisfaction entre les besoins et les attentes des enseignants en didactique du français. Comme l'affirme J-L. Chiss (2016, p. 97), « une analyse préalable et rigoureuse des besoins des maîtres en situation d'exercice de la profession peut être une des options possibles d'amélioration de l'efficacité de la formation continue en didactique du français. »

3. Discussion

Notre recherche avait pour objet d'analyser la manière dont les maîtres mobilisent leurs connaissances professionnelles dans la construction et la mise en œuvre des leçons de production écrite à l'école primaire au Sénégal ainsi que les sources possibles de ces connaissances. Dans une telle perspective, nous avons choisi un cadre méthodologique en lien avec la pédagogie de l'intégration et les catégories de connaissances en nous fondant particulièrement sur les travaux de X. Roegiers (2010) et J. Tardif (1992). Ce cadre est adapté au contexte de mise en œuvre du nouveau CEB au Sénégal, et prend en compte la gestion de la classe et des matières. Il s'intéresse également à l'évaluation des apprentissages en production écrite. Nous avons élaboré et transcrit une trentaine d'entretiens auprès d'enseignants exerçant dans différents contextes de l'enseignement primaire et caractérisés par des différences dans les profils de formation. Pour ce

qui concerne la façon dont les maîtres mobilisent leurs connaissances, notre étude révèle que ces derniers se réfèrent au CEB sénégalais comme décliné dans les Guides pédagogiques.

Cependant, le suivi de ces orientations curriculaires dépend en grande partie des représentations de l'enseignant quant aux caractéristiques particulières de sa classe dont il reste l'unique responsable. Nous avons aussi noté que, malgré la reconnaissance de l'utilité de l'écrit dans la vie réelle, et en dépit de l'expérience professionnelle capitalisée par les uns et les autres, une frange importante des maîtres ayant subi leur formation initiale dans les EFI, ou n'en ayant pas bénéficié ont souligné ne pas pouvoir expliciter concrètement cette utilité à leurs élèves. Ce problème pourrait avoir un impact négatif sur la motivation des apprenants. Enfin, les enseignants, même quand ils n'ont pas les mêmes profils de formation initiale en production écrite, reconnaissent des spécificités à cette activité dont ils tiennent compte dans les phases préactives de leurs cours. Toutefois, une formation à la didactique du français leur paraît essentielle pour éviter qu'ils ne soient dépossédés de leur autonomie en appliquant aveuglément les injonctions de l'institution.

Dans un autre registre, nous avons aussi déterminé des sources possibles de ces connaissances. L'analyse des entretiens semi-directifs montre que les savoirs acquis en formation initiale jouent un rôle essentiel dans la mobilisation des connaissances pédagogique-didactiques. Les enseignants formés dans le privé et sortant des EFI n'ayant pas bénéficié d'une formation curriculaire en production écrite, mais qui ont une ancienneté de plus de 5 ans dans l'enseignement, exploitent leurs expériences personnelles dans leurs pratiques. Pour les maîtres formés dans les CRFPE, les connaissances pédagogiques en production écrite proviennent surtout de la formation initiale. En outre, les cours suivis en pédagogie générale les aident dans la gestion de leurs classes. L'écrasante majorité des enseignants interrogés prétendent suivre les prescriptions du CEB, du fait qu'ils ne se l'ont pas réellement appropriés.

Même si au Sénégal, les formations continues requièrent le suivi des prescriptions du CEB, les maîtres formés en production écrite, ayant capitalisé un certain nombre d'années d'expérience se donnent une marge de manœuvre pour inclure des contenus jugés essentiels, mais absents dans le guide. Le dispositif de formation continue mis en œuvre n'est pas performant au regard de la qualité des contenus proposés et des compétences de certains formateurs. Ces formations continues ne semblent donc guère répondre aux attentes des maîtres bénéficiaires. Si certains

séminaires de formation mettent l'accent sur la mise en application du CEB en vigueur, il est alors fort probable que tous les maîtres enseignent les mêmes contenus, de la même manière, sans prendre en compte l'hétérogénéité des classes et la diversité des contextes. Or comme l'affirme F. Djibo et C. De Rivière-du-Loup (2017, p. 43), « la formation continue est efficace si elle est portée par des objectifs de réussite dans la langue d'enseignement et aux examens du ministère ». Ainsi beaucoup de maîtres manquent-ils de possibilités de s'émanciper en formation continue dans le choix des méthodes, et des pratiques évaluatives. Ils sont privés de liberté dans les prises d'initiatives pédagogiques en production écrite.

Conclusion

Les résultats de cette recherche traduisent les propos d'une trentaine de maîtres du primaire sur leurs pratiques par le biais d'entretiens semi-directifs. Une étude complémentaire pourrait quand même être envisagée afin de mettre en évidence les ressources professionnelles effectivement mises en œuvre par les maîtres dans leurs pratiques de classe quotidienne. Une telle étude pourrait se fonder sur des observations in situ, qui seraient analysées en fonction des contenus et des méthodes véhiculés par le curriculum de français. Nos enquêtes nous ont également permis de mettre en évidence le profil de formation initiale divers des maîtres du primaire. Afin de répondre à leurs préoccupations, il serait intéressant de concevoir des dispositifs de formation continue fondés sur l'analyse des besoins réels des enseignants en exercice.

Tout compte fait, les données issues de cette recherche permettent d'identifier un certain nombre de leviers à actionner pour s'inscrire dans une perspective de professionnalisation de ces formations. Tout d'abord, il est nécessaire d'améliorer la formation initiale des enseignants en langue et communication pour l'adapter aux pratiques et aux exigences actuelles de l'enseignement primaire. Ensuite, s'il est opportun de renforcer les formations continues du point de vue de l'APC, il urge de proposer des modules orientés sur la didactique du français en général et sur la méthodologie de l'enseignement de la production écrite en particulier. Enfin, il faut trouver les moyens d'accompagner au mieux les maîtres dans leurs pratiques de classe quotidiennes, en proposant des formations s'appuyant véritablement sur les résultats de la recherche en didactique du français et ses applications, en lien avec les instructions officielles du Sénégal. En définitive, la mobilisation des ressources professionnelles des enseignants dans la préparation et la mise en œuvre des cours de production écrite à l'école primaire est un processus

complexe qui exige des compétences diverses et une compréhension profonde des besoins des élèves. L'efficacité pédagogique des enseignants est à trouver dans la formation d'élèves mieux préparés à s'exprimer par écrit, à développer leur créativité et à devenir des communicateurs compétents. Ce n'est que de ce point de vue que l'on pourrait favoriser leur épanouissement académique et personnel tout au long de leur parcours scolaire.

Références bibliographiques

AEBY DAGHE Sandrine et al., 2019, *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 254 p.

ALTET Marguerite, 2013, Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité, Dans Altet Marguerite, Desjardins Julie, Étienne Richard, Paquay Léopold et Perrenoud Philippe (dir.), *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*, P. 39-60, Bruxelles, De Boeck.

ARCHAMBAULT Jean et CHOUINARD Roch, 2009, *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal, Gaetan Morin éditeur, 336 p.

BORGES Cécilia et GERVAIS Colette, 2015, L'analyse des pratiques et l'approche de l'argumentation pratique : un dispositif de formation et de transformation. *Recherches en éducation*, Aix-Marseille Université, 24, pp.97-112.

CHEVALIER Françoise, CLOUTIER Martin et MITEV Nathalie, 2018, *Les méthodes de recherche du DBA*, EMS Éditions, 496 p.

CHISS Jean-Louis, 2016, *De la pédagogie du français à la didactique des langues. Les disciplines, la linguistique et l'histoire*, Paris, L'Harmattan, 264 p.

CIBOIS Philippe, 2007, *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*, Paris, PUF, 126 p.

CLAUZARD Philippe, 2018, *Histoires, théories et concepts de l'apprentissage*, Université de la Réunion, La Réunion, ESPE, 38 p.

COLY Gaston-Pierre, DAGOBERT Zacaria et al., 2016, *Guide Pédagogique de l'enseignement élémentaire*, Dakar, Editions MEN, 395 p.

DEE, 2015, *Rapport national sur la formation des maîtres en cours d'emploi au Sénégal*, Dakar, Éditions MEN, 40 p.

- DPRE, 2019, *Rapport National sur la Situation de l'Éducation au Sénégal*, Dakar, Editions MEN, 181 p.
- DJIBO Francis et DE RIVIÈRE-DU-LOUP Cégep, 2017, L'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire : le cas du Burkina Faso, *Formation et profession*, 25(2), 35-48. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.330>
- MEIRIEU Philippe, 2004, *Faire l'école et faire la classe*, Paris, ESF éditeur, 200 p.
- MEN, 2009, *La didactique des disciplines à l'élémentaire. Formation Continue diplômante des Instituteurs Adjoints*, Dakar, Éditions MEN, 154 p.
- POISSON Yves, 1983, L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), p. 369-378.
- ROEGIERS Xavier et al., 2010, *Les pratiques de classe dans l'APC. La pédagogie de l'intégration au quotidien*, Bruxelles, De Boeck, 367 p.
- TARDIF Jacques, 1992, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Les éditions logiques, 474p.
- VAN DER MAREN Jean-Marie et YVON Frédéric, 2009, L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches Qualitatives, Hors-Série (7)*, p. 42-63. [http : //www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html)