

DE LA PERFORMANCE DES PROFESSEURS BIVALENTS HISTOIRE/GEOGRAPHIE-FRANÇAIS EN COTE D'IVOIRE

Aimé Achi ADOPO,

École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan (Côte d'Ivoire)
adopoaime1971@gmail.com

Kouadio Djeban YEBOUA,

École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan (Côte d'Ivoire)
yeboua.shalom@yahoo.fr

Résumé

En 2013, le gouvernement ivoirien a introduit dans son système éducatif l'option de la bivalence des enseignants au collège. Là où une classe mobilise traditionnellement huit enseignants, juste la moitié est nécessaire avec cette nouvelle politique. Si le gouvernement se tire à bon compte du point de vue essentiellement économique, il y a lieu de s'interroger sur sa pertinence pédagogique, surtout en classe de français, parce que la réforme consacre la présence dans les classes de français de professeurs de profil histoire/géographie, sans diplôme de base en lettres modernes. Le constat, dans l'observation des cours de ces enseignants, est qu'ils manifestent beaucoup de difficultés, principalement en grammaire, où la faiblesse des contenus scientifiques enseignés peut influencer les performances des élèves en français en général. C'est pourquoi, le renforcement en grammaire en formation initiale, la réforme des curricula ou l'abandon de cette politique sont impératifs.

Mots clés : *bivalence, grammaire, observation de classe, performance, professeur de collège.*

Key words: *bivalence, grammar, classroom observation, performance review, college teacher*

Introduction

En 2013, le gouvernement ivoirien a introduit dans son système éducatif l'option de bivalence des enseignants au collège. Cette politique, qui consiste à former des enseignants d'une spécialité universitaire donnée pour deux disciplines, vise à couvrir les besoins d'enseignants d'une classe avec peu de

personnes physiques. Là où une classe mobilise traditionnellement huit (8) enseignants, juste la moitié est nécessaire avec cette nouvelle politique. Plusieurs raisons ont été invoquées par le gouvernement : entre autres, la couverture du territoire national en collèges dits « de proximité » en vue du rapprochement de l'école des élèves et l'amélioration du niveau d'acquisition des savoirs (Kouyaté, 2019). Si le gouvernement se tire à bon compte du point de vue essentiellement économique, il y a lieu de s'interroger sur sa pertinence pédagogique, surtout en classe de français. En effet, cette réforme consacre la présence de professeurs de profil histoire/géographie dans les classes de français, l'une des composantes bivalentes étant Histoire/géographie-Français. L'enseignant diplômé d'histoire ou de géographie entre à l'École Normale Supérieure (ENS) pour y être formé en deux ans et enseigner à la fois l'histoire, la géographie et le français au collège. Désigné abusivement de bivalence, ce profil est plutôt de la « trivalence » (Lelièvre, 2013) avec les disciplines histoire, géographie et français à enseigner. L'analyse synoptique du programme de formation laisse perplexe sur les performances de ce profil d'enseignants, astreints à être performants à la fois en histoire, en géographie, et surtout en français, la discipline pivot dans le dispositif de l'enseignement en tant que médiatrice des autres savoirs. C'est pourquoi la question de la performance des professeurs bivalents de collège sera l'objet de cette réflexion, vu que ces derniers, au contraire des autres, n'ont aucun diplôme de base en Lettres modernes avant leur formation de deux années à l'ENS. Le constat qu'il nous a été donné de faire dans le cadre de l'observation de cours de ces enseignants est qu'ils manifestent tant de difficultés, principalement en grammaire, que la proportion des échecs en fin de formation est la plus élevée de l'institution de formation.

Notre réflexion s'appuie sur l'observation de cours de plusieurs professeurs stagiaires de profil histoire/géographie, dans le cadre de nos missions d'encadrement des stagiaires en situation de classe, de 2017 à 2019. Ce sont les différentes observations relevées au cours de ces années qui constituent le corpus de travail, objet de nos analyses. De façon générale, il ressort de ces observations que ces futurs professeurs de français laissent apparaître de nombreuses faiblesses scientifiques dans les contenus enseignés.

L'angle d'analyse, purement grammatical, porte sur les leçons de grammaire et de lecture méthodique, activités qui mobilisent des compétences incontournables en grammaire. Ces analyses montreront comment les faiblesses scientifiques des contenus enseignés peuvent influencer in fine les performances des élèves en français en général.

De façon opérationnelle, la réflexion, articulée en trois points, présentera d'abord la politique de la bivalence en Côte d'Ivoire, ensuite les difficultés linguistiques des futurs professeurs de ce profil et dans les contenus enseignés, enfin, fera des propositions remédiatives pour un enseignement de qualité du français.

1. La politique de la bivalence des enseignants en Côte d'Ivoire

L'état de Côte d'Ivoire a toujours été confronté à la problématique de l'accroissement de la population scolaire au cycle secondaire de l'enseignement. De 2015 à 2020, l'effectif des élèves en classe de 6^e est passé de 360 000 à 469000¹. Conséquemment, se pose l'équation de la disponibilité d'enseignants pour les classes créées pour résorber le flux

¹ Ministère de l'éducation nationale/ Direction des statistiques. <https://www.men-dpes.org/views/annuaire-statistiques/>

d'élèves. Malgré les efforts fournis par les gouvernements successifs, le problème du déficit d'enseignants dans les classes au secondaire est toujours demeuré une préoccupation qui justifie bien de politiques et de décisions. Le système de bivalence est l'une des dernières mises en œuvre.

1.1. Histoire d'une politique "nouvelle"

La bivalence dans l'enseignement est le fait pour un professeur d'enseigner deux disciplines. Elle relève d'une approche nouvelle parce qu'au secondaire, le principe est que chaque enseignant est spécialiste d'une discipline. En Côte d'Ivoire, il en existe en moyenne huit² : Français, Mathématiques, Sciences physiques, Anglais, Histoire-géographie, Sciences de la vie et de la terre (SVT), Éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté (EDHC), Éducation physique et sportive (EPS).

Désormais, ces huit disciplines qui mobilisaient autant d'enseignants sont regroupées par paires, dites « blocs ». Ces quatre blocs sont Français/Histoire-géographie ou Français/EDHC, Mathématiques/TICE, Sciences physiques/SVT, Anglais/EPS.

Dans les classes de français, deux profils sont en concurrence, comme l'indique la constitution des blocs. Ce sont soit des enseignants de profil Lettres modernes, soit de profil Histoire-géographie, qui tous enseignent le français.

En remontant dans le temps, l'on note que la politique de bivalence n'est pas tout à fait nouvelle, ni dans le monde, ni en Côte d'Ivoire. Elle avait cours en France jusqu'en 1986 (Lelièvre, 2013) et a « vu le jour au Brésil en 1994 » (Cerdan, 2001 :1). Dès l'accession de la Côte d'Ivoire à l'indépendance politique en 1960, pour faire face au manque d'enseignants, certains enseignants avaient pour option une discipline

² A préciser que l'option d'une deuxième langue, Allemand ou Espagnol, à partir de la 4^{ème}, n'est pas systématiquement appliquée dans toutes les écoles.

secondaire. Ainsi, des professeurs de langue comme l'anglais ou l'espagnol pouvaient enseigner aussi le français. Avec le temps, la monovalence s'est imposée pour coexister à partir de 2013 avec le retour à la bivalence de façon formelle. Ce qui est différent des autres *bivalences*, c'est le fait qu'au départ, il est clairement indiqué que les professeurs sont destinés à enseigner deux disciplines, alors qu'antérieurement, le professeur n'enseignait la discipline secondaire qu'en cas de nécessité extrême.

Aujourd'hui, dans certains établissements, l'on a trois profils différents d'enseignants de français. Le premier est constitué de professeurs monovalents, qui n'enseignent que le français. Les deux autres sont les deux catégories de professeurs bivalents : ceux de profil Lettres modernes, qui enseignent, en outre, l'EDHC et ceux de profil Histoire-géographie.

1.2. Le profil spécifique des professeurs d'histoire/géographie - français

Si dans l'esprit de la politique de bivalence, il faut entendre l'enseignement de deux disciplines par un même enseignant, il serait plus approprié de parler dans le cas de la filière histoire/géographie-français de trivalence. En effet, le programme d'une éventuelle double formation histoire/géographie dans le cursus universitaire n'existe dans aucun établissement d'enseignement supérieur et ne constitue pas non plus une entité unique dans un ensemble d'organisations didactiques. Par contre, dans l'imaginaire populaire ivoirien, ces deux disciplines constituent un même objet d'étude scolaire et d'enseignement. Les deux enseignements ont été toujours dispensés par le même professeur et noté dans un même cahier. Il s'agit en clair d'un enseignement à double sens basé sur le rapprochement traditionnel de deux disciplines pourtant distinctes. C'est sans doute la seule signification raisonnable, qui permet de

comprendre la désignation bivalence alors qu'il est adjoit à l'enseignant d'histoire/géographie une autre discipline qu'est le français.

Nous avons deux profils d'accès à la profession de professeur bivalent de collège histoire/géographie-français. Il s'agit d'abord d'enseignants issus de la formation initiale. Ce sont ceux qui ont passé le concours direct d'entrée à l'ENS. Un décret fixe les conditions d'accès aux épreuves par lesquelles plusieurs candidats entrent en compétition pour un nombre limité de places. Il faut, pour ce faire, être titulaire du DEUG ou de la Licence en Histoire ou en Géographie. Notons que les procédés d'évaluation d'admissibilité et d'admission des candidats ne comportent aucune épreuve de français. Les candidats sont soumis uniquement à un sujet d'histoire puis de géographie. Ceux qui sont déclarés admis suivent une formation, surtout théorique à l'ENS et font un stage pratique sur le terrain, dans les lycées et collèges partenaires.

Il s'agit aussi des étudiants en formation continue ou professionnelle. Ce sont ceux qui sont issus de la fonction publique et qui exercent déjà le métier d'enseignant. Ils sont instituteurs, titulaires d'un DEUG ou d'une licence d'enseignement, admis au concours de promotion professionnelle d'entrée à l'ENS pour la préparation d'un CAP/PC bivalent. Ils sont évalués dans les mêmes conditions que ceux de la formation initiale en termes d'épreuve, ou série d'épreuves destinées à déterminer l'aptitude d'un candidat à entrer à l'ENS. La non-prise en compte du volet français qui constitue l'élément principal³ de cette trilogie suggère que des connaissances théoriques en histoire ou en géographie peuvent constituer un prérequis, c'est-à-dire une condition préalable nécessaire ou suffisante pour se faire former en tant que professeur de français. On comprend en conséquence que le

³ Le professeur bivalent de ce profil consacre cinq heures au moins par classe au français et deux à trois heures pour histoire et géographie.

décideur compte uniquement sur l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques que fournira l'ENS pour en faire de véritables professeurs de français.

Face aux différentes attentes de ce profil de formation, on comprend que la conception et la réalisation d'une maquette didactique qui puisse y répondre relève d'un véritable défi. Sur le plan institutionnel, il est question de concilier les positions d'au moins deux départements ou sections d'enseignement. La subdivision de trois tutelles administratives à placer sous l'autorité d'un seul chef ne s'impose pas à l'esprit par son caractère d'évidence. Chaque entité dispose d'arguments, preuve à l'appui ou à l'encontre de l'autre. Sur le plan pédagogique, rendre harmonieux les exigences nées des besoins de connaissances en ces trois matières telles qu'enseignées dans le cycle d'études correspondant, est un autre concours de circonstances susceptibles de créer ou d'augmenter la difficulté à concevoir la maquette.

Le programme en cours d'exécution à l'ENS d'Abidjan comporte, pour ce profil, en ce qui concerne les matières enseignantes, deux groupes de cours d'initiation et un de renforcement des connaissances. Les cours d'initiation sont destinés à fournir aux futurs professeurs les connaissances de base de la discipline. Il s'agit de ce qui a l'importance d'un soubassement tel que déterminé par les différentes unités pédagogiques comme ayant un caractère essentiel et déterminant pour enseigner la matière. Pour le profil histoire/géographie, ce sont les UE d'initiation aux genres littéraires et d'initiation à la grammaire et à l'orthographe. La section Lettres y a adjoint d'autres cours présentés comme des préalables en ce qu'ils constituent une introduction à l'étude de textes et à la composition française. Des cours d'initiation sont prévus soit en géographie, soit en histoire selon le profil d'entrée. À côté de ces cours, les futurs enseignants bivalents suivent quelques UE de renforcement qu'il faut voir comme

des appuis à leurs connaissances universitaires selon le parcours académique.

L'enseignement théorique à l'École normale supérieure est suivi d'un stage, période d'études pratiques d'une année académique imposée aux candidats à la profession d'enseignant. Au cours de ce stage, le futur enseignant du profil que nous analysons bénéficie d'un double encadrement en histoire/géographie et en français ; ce qui l'autonomise progressivement. En réalité, pour permettre au stagiaire d'atteindre les objectifs d'un cours dans l'une ou l'autre matière, cette supervision pédagogique est assurée par quatre personnes, les deux encadreurs disciplinaires de l'ENS et les deux professeurs tuteurs de l'établissement d'accueil du stagiaire. Malgré toutes ces dispositions d'encadrement, ces mesures de formation en initiation ou en renforcement prises pour éviter tout désagrément ou pour atténuer l'effet du double ou de la triple charge, le produit qui en résulte présente nombre de carences que nous allons analyser dans ce qui suit.

2. Les professeurs de profil histoire/géographie en classe de français : difficultés et insuffisances

Au cours des observations de séances de cours des professeurs stagiaires de profil Histoire géographie en fin de formation, il nous a été donné de relever certaines difficultés et insuffisances tant dans les contenus scientifiques enseignés qu'au plan des compétences linguistiques propres à l'enseignant.

2.1. Les contenus scientifiques

Les contenus scientifiques d'un cours sont l'essentiel de ce que l'enseignant donne aux élèves et qui reste dans les cahiers comme leçon à apprendre pour enrichir leurs connaissances. Ces contenus sont portés au tableau par l'enseignant ou pris sous forme de notes. En grammaire et en lecture méthodique,

ils sont le résultat d'observation et de manipulations sous la direction du professeur et en fin de compte, apparaissent comme des vérités scientifiques marquées de la caution de l'enseignant qui les valide. Mais il se trouve que ces contenus attestés par les futurs professeurs de profil histoire géographie sont bien souvent truffés d'erreurs scientifiques. Ces erreurs portent sur la maîtrise de certaines notions grammaticales.

2.1.1. Incorrection scientifique des définitions des notions grammaticales

Quoique les ouvrages de grammaire et les cours reçus soient à la disposition des enseignants, il arrive que certaines définitions de notions grammaticales soient erronées.

Lors d'une séance de cours sur la transformation passive en 6^e, l'enseignant a fait écrire cet énoncé :

(1)- *Une phrase est à la forme active lorsque le sujet fait l'action.*

Selon la définition donnée par l'enseignant, des phrases comme *Les enfants nagent dans la rivière* ou *La bombe explosa en retard*, seraient des phrases actives, parce que les sujets font l'action. Mais, faute d'avoir de complément d'objet direct, la transformation passive est impossible. Dans le contexte traditionnel de la définition de la phrase active, la mention de la présence du complément d'objet direct est impérative comme on peut le voir dans ces exemples :

Le jardinier taille les fleurs → *Les fleurs sont taillées par le jardinier.*

Une autre insuffisance est à relever dans la formulation donnée pour expliquer la morphologie de certains verbes :

(2)- *Les verbes en -indre ou -eindre perdent le d aux premières personne du singulier de l'indicatif.*

Il ne s'agit pas seulement de la première personne, mais des trois personnes grammaticales du singulier (je, tu, il/elle). Cette définition pourrait faire appliquer la règle à la seule première

personne. Par ailleurs, l'indication de la désinence concernée par cette règle manque de finesse. Il est plus simple pour les élèves de retenir la désinence –indre attestée par tous les manuels de grammaire scolaire que celle proposée par l'enseignant (*-oindre ou –indre*). À l'analyse, l'on peut noter que l'enseignant ne maîtrise peut-être pas cette règle.

C'est le cas d'un autre qui présenta les verbes « pouvoir » et « voir » comme ayant la terminaison en –ir : *Pouvoir /voir*. C'est une méprise que les élèves ont notée dans leur cahier et qui vient du fait que l'enseignant en observant l'écriture des deux verbes a plutôt considéré les deux dernières lettres, oubliant que, sur cette question, c'est plutôt ce qui est prononcé qui détermine la terminaison : les deux verbes ont la terminaison en –oir.

Le manque de connaissances grammaticales solides amène à des définitions simplistes, à la limite naïves, comme cette définition de la tournure pronominale :

(3)- *On dit qu'un verbe est à la tournure pronominale lorsqu'il est précédé des pronoms personnels s', se, me, te, nous, vous.*

Il va de soi qu'un verbe peut être précédé d'un pronom sans qu'il ne soit pronominal : « *L'homme me voit* ». Le verbe *voit* est précédé du pronom *me*, mais n'est pas verbe pronominal.

C'est dans cette même logique que se présente la définition de l'apposition :

(4)- *La fonction mise en apposition, c'est quand l'adjectif qualificatif est suivi d'une virgule.* Pourtant on peut avoir une énumération d'épithètes et d'attribut du sujet juxtaposées, comme dans ces exemples :

Les fugitifs fatigués, harassés et exténués se reposaient ;

Le jeune homme était grand, gros, gras.

Harassés et gros, précédés d'une virgule ne sont pourtant pas apposés : harassé est épithète et gros, attribut du sujet.

2.1.2. Difficultés d'identification des catégories grammaticales ou des fonctions grammaticales

L'enseignement de la grammaire au collège a pour point d'ancrage l'identification des catégories grammaticales et des fonctions grammaticales. Cette compétence est réinvestie dans toutes les activités didactiques. Sa maîtrise est donc capitale pour les élèves, et surtout pour l'enseignant, le garant scientifique des activités didactiques en classe.

Les futurs professeurs de profil histoire géographie que nous avons suivis en cours semblent ne pas être à la hauteur des compétences requises sur cette question. Ils butent sur l'identification correcte des catégories grammaticales et des fonctions. Sur les catégories grammaticales, la distinction des adverbes des prépositions est un exercice particulièrement ardu pour eux.

Au cours d'une séance de lecture méthodique, un professeur présenta ces éléments suivants (en gras) comme des adverbes :

(5)- **Au bord** de la route, **tout s'écroulait devant**, **Au-dessus** de montagne, **au milieu** de la forêt.

De ce relevé, seul *devant* est effectivement adverbe. Les autres, quoique susceptibles de fonctionner comme adverbes, sont, dans ces exemples, plutôt des locutions prépositives (ou prépositions), étant donné qu'ils entrent dans la construction d'un groupe syntaxique. Sur cette question de l'identification des adverbes, la plupart des professeurs stagiaires suivis manifestent une compétence fragile.

Des méprises dommageables ont aussi été relevées à propos des fonctions grammaticales. Au cours d'une séance sur les fonctions des pronoms relatifs, un enseignant a fait noter la phrase « **Qui** êtes-vous ? » comme exemple de pronom relatif ayant la fonction de complément d'objet direct. Il expliqua qu'on pouvait poser la question « vous êtes qui ? » Cette erreur est d'autant plus grave qu'elle remet en cause les acquis fragiles des élèves à qui l'on a toujours dit que le verbe

auxiliaire *être* ne générerait pas de complément d'objet, mais plutôt la fonction attribut du sujet. Une telle erreur ne peut être que le fait d'une personne peu familière des questions de grammaire.

C'est le cas de cette autre erreur sur les fonctions des adjectifs qualificatifs. Dans cette phrase, (6)- **Courageux**, *les enfants écoutent leurs parents*, l'enseignant a fait noter que l'adjectif qualificatif était épithète du nom enfant. Cette vérité peut être qualifiée d'hérétique au collège, parce que cette position de l'adjectif qualificatif est plutôt celle de l'apposition avec la présence de la virgule. D'ailleurs, cette explication a motivé un doigt timide de protestation d'un élève, qui se ravisa cependant, l'enseignant ayant toujours le dernier mot en classe.

2.1.3. Des erreurs orthographiques et grammaticales dans les contenus

Ces erreurs orthographiques, qui peuvent se glisser au tableau ne sont pas forcément la preuve du manque de compétence d'un enseignant. Cependant, c'est leur récurrence qui fait d'elles des signes d'une certaine limite en la matière. Dans la formation des enseignants, il leur est demandé de faire l'effort de ne pas laisser de coquilles au tableau, parce qu'écrire correctement est une compétence que l'on inculque ainsi aux élèves, eux qui ont de réelles difficultés en orthographe.

L'observation des cours des professeurs de profil histoire géographie nous a donné de relever de nombreuses erreurs orthographiques. On en relève davantage à leurs cours qu'à ceux des autres profils de professeur de français.

En général, la ponctuation n'est pas bien utilisée. Les points à la fin des phrases sont quelquefois ignorés. Mais c'est surtout la virgule qui est mal employée, soit par son omission, là où elle est obligatoire ou par sa présence là où elle est interdite, comme dans ces énoncés :

(7)- Au cours de leurs **lectures** les élèves de la 6^e 5 tombent sur ce corpus. **Impressionnés** ils se proposent d'étudier le groupe nominal.

(8)- Les élèves de la classe de 6^e 1 du collège moderne de **Divo**, découvrent le corpus suivant.

Ces énoncés sont des fragments de « situations d'apprentissage » que l'enseignant porte au tableau en guise de préambule à son cours. L'on peut y découvrir les emplois incorrects de la virgule. Dans la première phrase, l'absence de la virgule après les mots *lecture* et *impressionnés* est remarquable. La virgule y est obligatoire, pour le premier, parce que le complément facultatif apparaît en tête de phrase, et pour le second, étant un cas d'apposition de l'adjectif qualificatif. Dans la deuxième phrase, la virgule après *Divo* est superflue : elle n'est pas nécessaire entre le sujet et son verbe.

Outre la virgule, des erreurs orthographiques et grammaticales insidieuses laissées au tableau ne sont pas passées inaperçues :

(9)- Le **nouveau** élément vient enrichir le nom ;

(10)- Ma **grande** mère paraît jeune ;

(11)- Il dit à son fils : « **lèves-toi** » ;

(12)- Pour former le comparatif de supériorité, on **emploi plus...que**.

Dans la première phrase, l'emploi de l'adjectif « nouveau » contrevient à la règle qui veut que, face au hiatus, la forme au féminin se substitue au masculin, pour obtenir la phrase *le nouvel élément*. La deuxième phrase porte sur l'orthographe particulière de *grand-mère*, pour écrire « grande mère », qui est une autre réalité sémantique. Enfin, les deux derniers énoncés montrent des insuffisances grammaticales concernant l'accord des verbes dans la conjugaison. Alors qu'à l'impératif les verbes du premier groupe ne prennent pas de marque de la deuxième personne (-s), l'enseignant l'écrit avec -s comme il convient pour les verbes du deuxième et du troisième groupe. Quant à l'orthographe *on emploi*, le défaut de la terminaison –e

le confond à son emploi de substantif. En tant que verbe conjugué, la terminaison –e est impérative.

Ces maladroites dans les contenus offerts aux élèves sont révélatrices en réalité d'une insuffisance de culture grammaticale des futurs enseignants de profil histoire-géographie.

2.2. Compétence linguistique intrinsèque du professeur

En dehors du contenu scientifique, notre observation du professeur bivalent de profil histoire/géographie prend en compte une autre rubrique liée à leurs aptitudes pédagogiques durant l'exécution du cours de français. Nous examinons la capacité linguistique de l'enseignant à formuler des consignes et des questions claires et précises, à apprécier les réponses des apprenants, à les encourager par un renforcement permanent de leurs réponses aux questions, à solliciter la participation active des élèves en favorisant les interactions dans un processus collaboratif.

2.2.1. Au plan lexical

Les éléments lexicaux qui caractérisent l'expression des enseignants du profil concerné sont typiques de la langue relâchée, c'est-à-dire qu'ils en présentent les principales caractéristiques. Toutefois, le registre de l'ensemble des vocables qui s'utilisent dans leurs classes ne relève pas d'une structure uniforme. On assiste régulièrement au passage d'un lexème simple en usage familier à une expression du français standard. Wachs (2020 : 169) parle à ce sujet de « passer les frontières des registres en français ». Ces actes de parole qui font qu'un locuteur passe d'un registre à un autre, dépeint par ailleurs le niveau de langue relâché. Il faut, par contre, dans notre cas, différencier cette instabilité du répertoire lexical de la variation situationnelle de communication intra-locuteur ordinaire. Celle-ci se manifeste par un locuteur qui adapte son

expression au niveau de l'interlocuteur. Il existe implicitement, pour la classe de langue, un standard lexical, un mode d'expression adapté au besoin de servir de modèle en termes de qualité, aux apprenants. Les exemples ci-après expriment, de façon plus ou moins directe, cet assemblage de registre dont la diversité est dommageable à la qualité de l'expression.

(13)- *Quoi ! i y a un âge bien indiqué [sortir de l'enfance], c'est pas affaire de arrêter **pipi**.*

(14)- *Pourquoi devait-on consulter **les vieux** maintenant ?*

(15)- *Et **ça**, comment on appelle **ça** ?*

(16)- *Si c'était au village **là-bas**, on allait faire quoi dans **ça** ?*

(17)- ***Y a quoi** à la ligne 12 ?*

(18)- *La voiture dont je parle est **gâtée**.*

(19)- *Regardez le texte, ce qu'il dit, c'est **dedans** ou bien c'est pas **dedans** ?*

(20)- *Merci **là-bas** ! (Comme renforcement)*

Au-delà de ce phénomène oscillatoire de registre, la prestation orale des enseignants concernés est jalonnée d'expressions et structures typiquement ivoiriennes et donc impropres à une communication de classe. Il s'agit d'abord de l'emploi d'adverbes *trop*, *beaucoup*, *mieux*, des locutions adverbiales renforcées par le doublement *un peu un peu*, *depuis depuis* et *dès que dès que* ainsi que de l'adjectif *grave*. L'absence du point d'application de la valeur de quantification est une entorse au bon usage de la langue.

(21)- *Vraiment, toi, tu es **grave** !*

(22)- *C'est **trop**, compte encore !*

(23)- *Le village est **mieux** maintenant, non ?*

(24)- *Lui, on le voit plus **depuis depuis**, ou bien vous avez de ses nouvelles.*

(25)- *Quand ça commencé, il a fait quoi **dès que dès que** ?*

(26)- *Remarquez, **un peu un peu**, l'eau a fini par envahir tout le village.*

(27)- *C'est bon, c'est **beaucoup** déjà.*

L'usage langagier propre à l'environnement linguistique ivoirien atteint, avec certaines expressions, la limite de la compréhensibilité de locuteurs francophones non-ivoiriens. Notre corpus présente deux cas qui relèvent du barbarisme, procédé qui consiste à employer des mots forgés ou déformés ou à se servir d'un mot dans un sens qu'il n'a pas.

(28)- *Genre, vous n'avez rien remarqué dans dernier paragraphe là.*

(29)- *Laquelle des femmes il a engrossi en premier ?*

Au total, le choix du lexique déprécie fortement la qualité de la forme de langage (mot ou groupe de mots) considérée dans son rapport aussi bien avec le sujet enseignant qui s'exprime qu'avec l'objet ou savoir enseigner. Les structures syntaxiques souffrent des mêmes insuffisances.

2.2.2. Au plan syntaxique

L'objectif que l'on est en droit de viser sur le plan strictement didactique, avec le langage de l'enseignant, recommanderait la mise en œuvre d'une norme grammaticale assez stricte dans toutes ses prises de parole en classe. Mais le constat global que nous faisons de leur expression au plan syntaxique établit d'une manière évidente l'utilisation du registre non surveillé.

La spontanéité de l'expression orale, le fait que l'on s'exprime directement, sans réflexion, ni contrainte pour observer attentivement le mécanisme de congruence de la phrase, contribuent à ignorer les règles élémentaires de concordances de temps. L'emploi des locutions conjonctives de subordination dans les phrases ci-après, qui régissent le choix des modes n'a pas été pris en compte, comme le recommandent les manuels de grammaire.

(30)- *Il peut arriver que le GN est formé d'un nom propre.*

(31)- *La phrase est incorrecte malgré qu'on a enlevé le groupe de mots...*

(32)- *Selon vous, que décide le village après qu'elle soit partie ?*

L'état de réactivité qui conditionne la capacité adaptative des enseignants du profil concerné à l'auto-surveillance est si réduit qu'ils négligent de considérer l'absence du morphème discontinu **ne** comme une infraction grammaticale.

(33)- *Si c'est pas la fille qui refuse de partir à l'école ...*

(34)- *La subordonnée relative substitue pas toujours un adjectif épithète.*

La confusion dans l'emploi des pronoms relatifs **que** et **dont** que nous avons aussi notée relève plus d'une absence ou d'une insuffisance de culture grammaticale que d'un manque d'attention. Cette méconnaissance provoque une altération, c'est-à-dire une détérioration de la qualité de l'expression.

(35)- *Maintenant dites quelle est la nature de ces éléments dont vous avez relevés.*

(36)- *Le texte que nous avons étudié un passage un passage était de qui ?*

La syntaxe verbale comporte l'utilisation excessive de la structure d'expression du futur imminent « aller + verbe ». Elle traduit l'attitude désinvolte d'un langage sans effort de se rendre raffiné.

(37)- *Ils vont se réfugier dans les hauteurs pour échapper aux vagues*

(38)- *Quelqu'un va me relire le texte pour terminer.*

(39)- *Le mot va rester invariable parce que c'est un adverbe.*

Le relâchement de la qualité de la structure syntaxique de la phrase est particulièrement remarqué par trois modes de formulation de question particulièrement stigmatisés par l'usage normatif. Il s'agit du rejet de l'adverbe interrogatif en fin de phrase, de la question par intonation et de l'abus de « *est-ce que* » qui est souvent accompagné d'un autre mot interrogatif.

(40)- *Comment est-ce qu'on nomme cette figure de style ?*

- (41)- *Le mode ici, c'est quoi ?*
 (42)- *Tous ces indices représentent quoi alors ?*
 (43)- *Est-ce que ici, le sujet fait l'action ?*
 (44)- *Ces verbes peuvent s'employer seuls ?*

Le mode d'énonciation avec la précision d'une phrase interrogation est l'inversion du sujet. La distanciation normative prise par l'enseignant de profil histoire/géographie-français ne peut être justifiée par une volonté d'adapter le niveau de langue à celui des apprenants. En réalité, si l'inversion du sujet polit la langue, elle garde le même niveau de compréhensibilité.

2.2.3. Au plan phonétique

Le corpus que nous avons exploité est essentiellement oral. Cela présente l'avantage de laisser transparaître des signes manifestes d'une prononciation très approximative qu'il convient de caractériser également pour mieux dépeindre le langage des enseignants du profil que nous étudions en classe de français.

Dans l'acte de production de sons en vue de la parole, les phones ne s'articulent pas de manière séparée. Chaque son s'enchaîne avec celui qui le précède et avec celui qui le suit. Cette forme de solidarité entre les sons voisins est appelée la coarticulation. Selon le débit du locuteur, il se produit fréquemment des influences phonologiques comme l'interversion. On note que, dans leurs lectures magistrales, ils se trompent sur la manière de réaliser certaines séquences phoniques particulièrement rares. De manière non consciente, ils articulent le son le plus proche et plus aisé. On perçoit le plus souvent par exemple [aɛpɔR] au lieu de [aɛrɛpɔR] (aéroport), [infRatus] pour infarctus. La réduction ou troncation phonématique qui font prononcer [ɔʊdʒi], [sutu] et [ifo] en lieu et place de [ɔʒɔʊdʒi] (aujourd'hui), [sʊʁtu] (surtout) et [ilfo] (il faut) ternissent la qualité de l'expression. Il

faut comprendre que ce sont des phénomènes langagiers le plus souvent involontaires. Toutefois, dans le cas de la liaison, il existe des règles spécifiques liées essentiellement aux rapports syntaxiques entre les différents constituants de la phrase. Certains enseignants réalisent systématiquement tous les cas de deux mots consécutifs en unissant la consonne finale du premier mot (non prononcée devant une consonne) à la voyelle initiale du mot suivant. On a pu entendre des liaisons avec des *h* pourtant aspirés comme dans le cas de *héros*, ainsi prononcé en contexte [lɛro] (l'héros) au lieu de *le héros*.

Un autre aspect de la dimension phonique du langage des enseignants concernés que nous avons noté au cours de nos observations de cours est relatif aux traits phonétiques suprasegmentaux. Ainsi, le rôle de l'intonation est singulièrement important dans une lecture magistrale et permet de marquer le registre soutenu. Le découpage des séquences de la phrase en groupe rythmique par le lecteur participe de l'expressivité du texte. Nous avons remarqué que la succession à intervalles plus ou moins réguliers des accents démarcatifs dans la lecture se fait de manière inappropriée, compte tenu d'un débit particulièrement faible. Les pauses sont plutôt effectuées lorsque le lecteur se trouve arrêté par une difficulté de prononciation d'un mot.

Au total, ces marques typiques de l'expression du professeur bivalent révèlent une utilisation qui rend compte de ses compétences acquises et reconnues après sa formation, de manière exhaustive, de la langue qu'il est sensé enseigner. Celles-ci sont en déphasage avec la volonté du décideur de faire de l'expression de l'enseignant du français celle qui sert ou doit servir d'objet d'imitation pour faire ou reproduire chez les apprenants. Il nous paraît dès lors important à ce stade notre réflexion d'examiner quelques solutions liées à la suite qu'il faut donner à ce profil de formation des enseignants de collège en Côte d'Ivoire.

3. Discussion

Face au constat des difficultés et des insuffisances des futurs professeurs de français de profil histoire-géographie, il y a lieu d'envisager des solutions didactiques, mais de s'interroger, par ailleurs, sur la pertinence de ce choix politique.

3.1 Pour une meilleure performance des professeurs de français de profil histoire-géographie

La réforme introduisant la bivalence des professeurs histoire-géographie/français a bien des avantages. Entre autres, elle permet d'avoir davantage de professeurs dans les classes de français. Si l'on doit pérenniser le projet, il est impératif d'interroger le processus de formation de ces enseignants pour les rendre plus compétents en français.

3.1. 1. Renforcement en formation initiale

Les futurs professeurs bivalents de profil histoire-géographie accèdent à l'École Normale Supérieure avec une licence en histoire ou une licence en géographie. N'ayant pas de diplôme en lettres modernes, ils ont à tout apprendre. Mais le contenu de formation offert en première année à l'ENS est-il suffisant pour affronter les défis grammaticaux des classes de français au collège ?

Cette formation initiale en connaissances en grammaire se fait en trois ECUE⁴ de spécialité : ce sont les ECUE de grammaire en 20 heures présentiel (5heures en CM⁵ et 15heures en TD⁶), d'orthographe en 10 heures présentiel de TD et de Techniques d'expression écrite en 10 heures présentiel de TD. Au total, c'est un volume horaire de 40 heures présentiel qui est affecté à la formation des connaissances en grammaire pour le profil de futurs professeurs de français.

⁴ Élément Constitutif d'Unité d'Enseignement.

⁵ Cours Magistral

⁶ Travaux Dirigés

Au vu des difficultés qu'ils rencontrent en situation de classe, ce temps de formation est très insuffisant, surtout qu'ils n'ont aucune base grammaticale formelle antérieure, comme c'est le cas pour le profil Lettres modernes-EDHC. Les futurs professeurs de ce profil sont au moins titulaires d'une licence en lettres modernes. Ils sont supposés avoir reçu des enseignements en grammaire depuis la licence 1. Pourtant, ils bénéficient de deux ECUE de formation en connaissances grammaticales : 15 heures en présentiel de TD de Techniques d'expression écrite et 20 heures de Grammaire. Les étudiants de profil Lettres modernes ont donc 35 heures de cours en connaissances grammaticales contre 40 heures pour ceux qui ne s'initient à la discipline qu'en première année à l'ENS. Le paradoxe est entier : ceux qui n'ont pas de base en grammaire sont traités comme s'ils avaient les mêmes prérequis en grammaire comme les autres de Lettres modernes.

Le temps de formation des futurs professeurs de profil histoire-géographie est très insuffisant au regard de leurs besoins linguistiques. La grammaire étant au cœur de toutes les activités didactiques au collège en français, il est nécessaire que ce volume horaire de 40 heures soit au moins porté au double pour mettre l'accent sur la question de l'identification des catégories grammaticales, des fonctions grammaticales, de l'orthographe et de conjugaison. Les curricula devraient donc être réformés.

3.1.2. Réforme des curricula

Le déficit de culture grammaticale des futurs professeurs bivalents de profil histoire-géographie devrait être comblé par deux types de réformes. D'abord, la première année à l'ENS pourrait être consacrée exclusivement à l'initiation aux disciplines de Lettres modernes, alors qu'aujourd'hui, le temps de formation est paritaire entre l'histoire, la géographie et les lettres modernes en première année. Dans une telle hypothèse,

il y aurait plus de temps pour asseoir les fondamentaux grammaticaux qu'il n'est pas possible de faire comme il faut dans l'organisation curriculaire actuelle. Cette sorte de mise à niveau leur permettrait d'acquérir quelques réflexes linguistiques et grammaticaux. Cela pourrait prendre la forme d'une « année préparatoire. » Une telle réforme les installerait psychologiquement dans la posture du professeur de français. En effet, les attitudes pédagogiques de certains trahissent leur réticence à enseigner la discipline français, qu'ils abordent par option. Une telle attitude est compréhensible, parce que « enseigner avec exigence une discipline qui n'a pas fait l'objet d'une formation universitaire préalable rend parfois la tâche difficile » (Boudon et al., 2012).

Deuxièmement, l'on pourrait instituer, dans le curriculum d'histoire et de géographie à l'université, une Unité d'Enseignement (UE), intitulée « Initiation aux Lettres modernes ». De cette façon, tous les étudiants diplômés de la licence en histoire ou en géographie, auraient quelques acquis en Lettres modernes et seraient moins dépaysés de se retrouver à l'ENS à faire de la grammaire qu'ils ont formellement abandonnée depuis la fin du premier cycle, environ sept années au moins.

Ces réformes, qui relèvent d'une volonté académique, sont nécessaires si l'on veut former des enseignants de qualité, ayant les compétences linguistiques requises pour influencer positivement les élèves en français. Ainsi, c'est le niveau général des apprenants qui est influencé parce que la bonne maîtrise du français, discipline médiatrice des autres savoirs, rejaillit sur l'acquisition des autres disciplines.

3.2. De l'opportunité du profil Histoire-géographie/français

Au regard des résultats auxquels nous sommes parvenus, il est raisonnable de discuter du caractère opportun même de ce profil de qualification professionnelle. Il est vrai qu'il existe un

réel déficit d'enseignants pour faire face à l'insuffisance des ressources humaines par rapport aux besoins criants du terrain. En effet, malgré les efforts consentis par l'État⁷, le manque d'enseignants de collège à combler pour le système éducatif ivoirien est de trois mille selon l'inventaire officiel de la Primature. Par ailleurs, ces chiffres ne prennent pas en compte le nouvel écart entre la quantité réelle et celle née du présomptueux objectif de l'école obligatoire pour tous les enfants de six à seize ans. Pour y parvenir, les pouvoirs publics devront faire des efforts supplémentaires et imaginer un ensemble de décisions et d'actes qui peuvent résoudre cette difficulté croissante. De ce point de vue, toute initiative qui permet de ramener le déficit à un état inférieur est à saluer.

Aussi, à partir de la rentrée scolaire 2018, le programme gouvernemental de collège de proximité a commencé à livrer des établissements de premier cycle de l'enseignement secondaire. À ce rythme, le besoin en professeurs de collège ne fera que croître d'année à année. Le programme de bivalence est une solution qui procure un avantage économique certain. En effet, elle permet de satisfaire cette croissance des besoins en ressources humaines tout en réduisant les frais et épargnant l'État de dépense. La raison d'être de la bivalence est justement de réduire de manière radicale le nombre d'enseignants⁸ pour permettre l'ouverture de collèges de proximité en minimisant le personnel enseignant à déployer. À ce sujet, il est important de remarquer qu'un professeur monovalent d'uniquement la paire indissociable histoire/géographie dans un collège de proximité⁹ est largement sous-utilisé par rapport au volume horaire réglementairement attribué à un enseignant du premier cycle du second degré. Cette discipline n'offre en effet que 10 heures de

⁷ Différents programmes de recrutements d'enseignants contractuels ont été lancés dont le dernier date de 2019.

⁸ Réduire de moitié

⁹ Normalement, il y a une classe par niveau

cours en cumulant les temps nécessaires impartis à l'exécution hebdomadaire des leçons.

Au total, la qualification professionnelle de la bivalence est avantageuse à la fois pour réduire le déficit d'enseignants dans les classes de collège mais aussi sur le plan économique en termes de réduction des dépenses de l'État. Mais est-ce pour autant qu'il faut sacrifier la qualité de l'enseignement proportionnellement au degré plus ou moins élevé d'une échelle de valeurs pratiques ?

Si le programme de la bivalence procure des résultats profitables à tout point de vue, celui qui concerne le profil spécifique histoire/géographie-français est une qualification professionnelle qu'il faut revoir, voire faire cesser d'être. Il n'est pas conforme à l'essence même de la bivalence, qui stipule qu'un même enseignant soit en charge de deux différentes disciplines scolaires. En réalité, il s'agit d'une trivalence. Il pourrait être considéré comme un abus des pouvoirs publics vis-à-vis de ce corps enseignant. En outre, le temps relativement court à l'ENS rend la formation largement insuffisante en termes de contenus par rapport aux besoins d'initiation et de renforcement en français. Ainsi, le produit qui résulte de ce processus de formation est de mauvaise qualité. Notre travail s'est évertué à relever les carences ou les insuffisances de ces enseignants en classe de français. Il leur manque les fondamentaux au sens de culture grammaticale et sans doute littéraire dont l'absence rendent impossible un exercice efficient du métier. Leurs prestations en classe de français reflètent cette faiblesse qui peut porter préjudice à long terme aux apprenants étant entendu qu'une maîtrise approximative du français, langue d'enseignement de toutes les autres disciplines pourrait apparaître comme une source des échecs scolaires.

Conclusion

En définitive, la réintroduction de la bivalence dans le système éducatif ivoirien est une initiative heureuse dans la mesure où elle permet une réduction significative du déficit du personnel enseignant. Elle agit par ailleurs en faveur de la mise en œuvre du programme gouvernemental d'ouverture de collèges de proximité. Pour rapprocher les établissements secondaires des lieux de vie des apprenants et permettre ainsi d'atteindre l'objectif de l'école obligatoire pour les enfants jusqu'à l'âge de seize ans, l'État de Côte d'Ivoire compte sur cette politique qui en minimise les effets économiques. Toutefois, sur les performances didactiques des professeurs bivalents histoire/géographie-Français, les attentes scientifiques sont loin d'être comblées. Des insuffisances sont à noter, concernant les contenus scientifiques enseignés et les compétences linguistiques intrinsèques des futurs professeurs. C'est pourquoi, nous estimons que le profil de qualification professionnelle de bivalence histoire/géographie-français mérite d'être réformé, à défaut de l'abandonner. Les conditions d'accès au concours d'entrée, la formation et l'encadrement reçus à l'ENS sont loin de fournir les compétences linguistiques nécessaires à l'exercice de la fonction de professeur de français pour ces diplômés d'histoire ou de géographie.

Références bibliographiques

Berré Michel (2006). « Les langues à l'école primaire : enjeux identitaires et pédagogiques ». *L'enseignement du français en Belgique flamande au XIXe siècle*. Mons : Centre international de Phonétique appliquée.

Boudon Suzanne, *et al* (2012). « La bivalence lettres-histoire en lycée professionnel : un objet aux contours flous ? »

Boutet Josiane (2002). « Pratiques langagières, formations langagières ». In P. Charaudeau &

Cerdan Martine (2001). « Historique et réalités actuelles de la « bivalence » ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2001/1 (n° 121), 9-19. DOI : 10.3917/ela.121.0009. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-ela-2001-1-page-9.htm>, consulté le 20/09/20.

Kerbrat-Orecchioni Catherine (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

Kouyaté Idrissa (2019). « Les collèges de proximité en Côte d'Ivoire ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne] : Conditions de réussite des réformes en éducation, mis en ligne le 11 juin 2019, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/7615>.

Lelièvre Claude (2013). « La bivalence des professeurs ». https://www.lexpress.fr/education/education-la-bivalence-des-professeurs-vue-par-claude-lelievre_1255057.html, consulté le 24/09/20).

Le Roux Anne (2000). « Quelle formation initiale des professeurs de géographie du second degré ? Étude de cas ». *L'information géographique* 64.1, 76-87.

DOI : <https://doi.org/10.3406/ingeo.2000.2683>
www.persee.fr/doc/ingeo_0020-0093_2000_num_64_1_2683, consulté le 26/09/20.

Rogalski Janine (2003). « Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert ». *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23, 343-388.

Sandrine Wachs (2020), « Les pratiques langagières ordinaires des élèves », in *Le français aujourd'hui* (N° 208), Paris Armand Colin.

Vinatier Isabelle (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.