

Pratiques enseignantes en DFLS au Sénégal Genèse instrumentale des artefacts et contraintes didactiques

*Teaching practices in DFLS in Senegal. Instrumental genesis of
artefacts and didactic constraints*

Ousseynou THIAM

Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal)
ousseynou.thiam@ucad.edu.sn

Babacar BITEYE

Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal)
babacar9.biteye@ucad.edu.sn

Reçu: 21/ 06/ 2021; **Accepté:** 26/ 06/ 2021, **Publié:** 31/ 07/ 2021

Résumé

Les recherches sur l'enseignement-apprentissage du et en français en Afrique en général et au Sénégal en particulier abordent les questions portant sur le statut de la langue, la contextualisation des curricula, les nouvelles approches introduites, les effectifs des classe, les politiques linguistiques et culturelles. Cette contribution s'oriente vers l'intervention enseignante et apprenante in situ articulée à la didactique du français langue seconde (DFLS) et à l'instrumentalisation des artefacts pour mieux étudier les contraintes et les défis de la pratique : quels sont les contraintes et défis majeurs que cette pratique connaît? Cet environnement favorise-t-il une autonomisation dans les pratiques? Existe-t-il un lien entre la xénité de la langue et les contraintes observées? Peut-on faire une typologie des obstacles auxquels les enseignants sont confrontés? Quels sont les effets de ces contraintes sur l'enseignement? Comment les pratiques de classe les traitent? Cet article tente de répondre à ces questions essentielles en mettant l'accent sur les contraintes et les défis qui impactent l'autonomie en situation de classe. La description et l'analyse du travail réel de l'enseignant sert de base d'étude de ces phénomènes de classe qui viennent enrichir les résultats des recherches et les problématiques émergentes en DFLS au Sénégal.

Mots clés : DFLS ; artefact ; contrainte ; défi ; autonomie.

Abstract

Research on teaching-learning of and in French in Africa in general and in Senegal in particular addresses questions relating to the status of the language, the contextualization of curricula, new approaches introduced, class sizes, language policies and cultural. This contribution is oriented towards the teaching and learning intervention in situ articulated with the didactics of French as a second language (DFLS) and the instrumentalization of artefacts to better study the constraints and challenges of the practice: what are the constraints and challenges major that this practice knows? Does this environment promote empowerment in practices? Is there a link between the xenity of the language and the constraints observed? Can we make a typology of the obstacles facing teachers? What are the effects of these constraints on education? How do classroom practices deal with them? This article attempts to answer these essential questions by focusing on the constraints and challenges that impact autonomy in the classroom. The description and analysis of the teacher's actual work serves as a basis for studying these class phenomena which enrich the research results and emerging issues in DFLS in Senegal.

Keywords: Keywords: DFLS; artifact; constraint; challenge; autonomy.

Introduction

L'enseignement-apprentissage du français est engagé dans un processus d'équité et de qualité. La conception et la mise en œuvre du Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET), Secteur Éducation-Formation 2013-2025 (juillet 2013) en est la preuve. A cela s'ajoute le grand nombre de vacataires et de contractuels absorbé par une formation de type à distance (FAD), offrant une flexibilité et autonomie aux bénéficiaires, qui leur garantissent une meilleure pratique professionnelle (Biteye, 2017). En dépit de tous ces efforts déployés du point de vue des politiques éducatives et de la formation, l'enseignement du et en français suscite encore beaucoup de questions qui n'occultent pas les contraintes et les défis de la pratique : quels sont les contraintes et défis majeurs que cette pratique connaît? L'autonomie est-elle renforcée ou affaiblit par les pratiques, la langue et les artefacts? Existe-t-il un lien entre la xénité de la langue et les contraintes observées? Peut-on faire une typologie des obstacles auxquels les enseignants sont confrontés? Quels sont les effets de ces contraintes sur l'enseignement? Comment les pratiques les traitent-elles? Cet article, en nous éclairant sur les pratiques enseignantes en didactique du français langue seconde (DFLS), tente de répondre à ces questions essentielles en mettant l'accent sur les contraintes et les défis qui impactent l'autonomie en situation pédagogique. La description et l'analyse

du travail réel de l'enseignant sert de base d'étude de ces phénomènes de classe qui viennent enrichir les résultats des recherches et les problématiques émergentes en DFLS au Sénégal.

I. Problématique

L'enseignement-apprentissage, dans le contexte du système éducatif sénégalais, est caractérisé principalement par un cadre linguistique complexe. Thiam parle d'un «*contexte social multilingue et contexte scolaire monolingue*» (2014, p.27). Parmi ces langues, nous avons les langues nationales ou maternelles, les langues étrangères et la langue officielle (le français, langue d'administration et de scolarisation..). Chacune de ces langues au niveau scolaire joue un rôle particulier et véhicule des valeurs et une culture qui lui sont propres. Ainsi, l'enseignant et l'apprenant sénégalais peuvent vivre une diglossie permanente pouvant faciliter ou inhiber la pratique d'enseignement-apprentissage. L'autonomie dans la pratique enseignante et apprenante n'est-elle pas alors sujette à une diglossie, sans doute source de contraintes à la qualité attendue des pratiques de classe?

Cet environnement du français mérite une attention particulière notamment sur les plans institutionnel et pédagogico-didactique en vue de mieux décrypter les contraintes et saisir les défis, les limites des artefacts didactiques mobilisés articulés aux pratiques enseignantes qui s'y développent. Au plan institutionnel, Thiam constate, «*un mutisme sur la didactique du français langue seconde (DFLS)* » (2014, p.81). Alors que l'institution reconnaît la DFLS, elle tarde encore à promouvoir des programmes d'enseignement, des approches, des contenus, une formation... appropriés pour que la pratique enseignante s'adapte au contexte. Ce qui constitue un frein majeur à l'activité d'enseignement. Du point de vue pédagogico-didactique, les récentes recherches préconisent la DFLS comme une «*exigence d'une révolution épistémologique de l'enseignement de la langue* » (Thiam, 2014, p.105) répondant aux besoins d'équité et de qualité. La DFLS dans le contexte du système éducatif sénégalais a une pertinence indéniable sur les plans théorique et pratique.

Etant donné que l'enseignement du français, tel qu'il se déroule, est fait suivant des méthodes et des artefacts didactiques qui ne prennent pas en compte le plurilinguisme, la culture, l'identité des apprenants et leur

environnement technologique, il y a lieu de questionner le travail effectif de l'enseignants pour comprendre les contraintes didactiques, pédagogiques, méthodologiques, instrumentales et leur traitement. La pratique enseignante et apprenante isolerait-elle et couperait-elle l'élève de son environnement socioculturel et numérique en dressant des contraintes majeurs à la gestion de classe? Notre étonnement scientifique nous pousse à nous interroger sur l'autonomie interventionnelle et les contraintes et les défis inhérents aux pratiques enseignantes croisées aux artefacts didactiques mis en œuvre à la lumière de la DFLS et de l'approche instrumentale (Rabardel, 1995). Notre problématique aboutit à une question centrale: *Quelle est la place des artefacts didactiques et de leurs approches dans la présence et le traitement des contraintes ou obstacles en contexte de classe de français langue seconde?*

2. Approche théorique et conceptuelle

Notre positionnement théorique articule la didactique du français langues seconde et l'approche instrumentale. Ce cadrage théorique permet de mieux analyser et comprendre la pratique effective des enseignants et leurs moyens d'action (instruments) pour enseigner et faire apprendre le français.

2.1. DFLS et interrogations didactiques et linguistico-culturelles

L'enseignement-apprentissage du français dans le contexte du système éducatif sénégalais ne cesse d'alimenter les recherches en didactique et en linguistique. Des résultats récents pointent du doigt les enjeux scolaires du statut de la langue française, la coexistence, la présence et l'aménagement du français avec les langues nationales, l'hétérogénéité linguistico-culturelle des acteurs de la classe, le monolinguisme de l'instrument d'enseignement (Thiam et Chnane-Davin 2017; Daff, 1998; Cuq, 1991). Ces résultats offrent un recul critique : introduction à l'analyse de l'autonomie, des contraintes et des défis au cœur de l'enseignement de cette discipline. Plus une entrave linguistico-culturelle, cette contraintes relève du registre méthodologique. Les travaux de Cuq (1991) présentent un cadrage conceptuel du FLS. Pour cet auteur, parler de langue seconde, c'est implicitement faire référence à la présence d'au moins une autre langue dans l'environnement linguistique de l'apprenant mais aussi de l'enseignant, et admettre que celle-ci, qu'on appelle classiquement « langue maternelle » occupe la première place.

En s'appuyant sur les aspirations et les stratégies de la DFLS, Daff (1998) et Ousseynou Thiam (2014; 2017) définissent un canevas structurant et contextuel, sur les plans épistémologique et pragmatique, de l'enseignement-apprentissage de la langue française. Ces recherches pointent du doigt les limites didactique et pédagogique de l'enseignement du français comme langue maternelle ou étrangère dans les cycles fondamental et secondaire au Sénégal. Il est établi que « Toute langue non maternelle est une langue étrangère. On peut alors distinguer trois degrés de xénité (ou d'étrangeté) : la distance matérielle ou géographique,... ; la distance culturelle,... et la distance linguistique... » (Cuq, 2003, p. 150). Ces trois distances sont lisibles au niveau des finalités, des contenus, de la méthodologie et des interactions dans/de l'enseignement du français au Sénégal. Se calquant sur un modèle «importé», trop normatif, prescriptif et coercitif, occultant les pratiques linguistiques, culturelles, instrumentales... des acteurs concernés, l'enseignement du français néglige l'aspect socioculturel et identitaire des acteurs de la classe.

2.2. Pratique enseignante, artefact didactique et genèse instrumentale

Dans la littérature sur le travail quotidien de l'enseignant, on entend souvent *parler de pratique ou d'activité enseignante et cette dernière trouve sa source théorique dans la psychologie du travail* (Biteye, 2017, p.216). Masselot et Robert ont apporté une distinction éclairante sur ces termes:

Le terme **pratique** est utilisé pour qualifier tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, que ce soit avant, pendant ou après les séances de classe. Le mot **activité** est réservé à des moments précis de ces pratiques, référé à des situations spécifiques dans le travail enseignant : activités en classe, activités de préparation, voire d'élaboration de contrôle pour les élèves, activités de concertation ... (2007, p. 17).

La notion de pratique enseignante est en effet englobante et multidimensionnelle tandis que celle d'activité renvoie à des moments précis de ces pratiques. Alors où situer la contrainte si elle existe? Il peut être retenu que dans la pratique, la contrainte peut relever de ce que «l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas». La temporalité de ces

hypothétiques blocages souligne «*un temps long, que ce soit avant, pendant ou après les séances de classe*». Ces contraintes qui se muent en défis pragmatiques sont analysables suivant la dimension de l'intervention dans l'acte d'enseigner.

L'approche théorique de Rabardel (1995) fait une distinction fondamentale entre *artefact* et *instrument* tout en mobilisant le concept de genèse instrumentale. Dans la perspective retenue par l'auteur, c'est l'appropriation et l'assimilation de l'objet qui font de l'artefact un instrument. La transformation d'un artefact en instrument se fait par un processus de *genèse instrumentale*. Dans ce processus, se distinguent l'instrumentalisation (personnification, mouvement du sujet vers l'objet) et l'instrumentation (conditionnement, mouvement de l'artefact vers le sujet). L'incorporation de l'artefact dans une situation d'usage et d'action dynamique (la classe), avec les sujets actifs (enseignant et apprenants), fait de l'artefact un instrument utile pour enseigner et faire apprendre mais aussi un cadre de construction de contraintes instrumentales.

2.3. Phases et dimensions dans la pratique enseignantes

La pratique de l'enseignant au quotidien est une activité complexe de conception, de planification et d'interaction et d'évaluation qui peut mobiliser des artefacts multiples. Elle peut être découpée en phases et associée à plusieurs dimensions.

- Les phases

L'analyse de la pratique enseignante révèle trois grandes phases : *préactive*, *interactive*, *postactive* (Riff & Durand, 1993). La phase est qualifiée de pré-/post-active suivant qu'elle se déroule avant ou après la séance. Quant à la phase dite « interactive », elle correspond au moment où l'enseignant est en contact avec les apprenants *in situ*. Au cours des phases sont mobilisés différents artefacts selon les besoins d'enseignement. La nature et la place de ces artefacts sont caractéristiques de la pratique de l'enseignant même si la discipline peut en déterminer les spécificités. Des transformations significatives des artefacts s'opèrent par l'instrumentalisation suivant les phases, générant des contraintes liées à l'utilisation des artefacts en contexte de DFLS. Une prise en charge adaptée de ces contraintes, dans

une perspective didactico-pédagogique, semble être nécessaire pour une pratique enseignante conséquente.

- **Les dimensions de la pratique enseignante au regard des artefacts**

L'étude des dimensions de la pratique autorise un regard critique sur le rapport aux artefacts. En effet, dans l'agir professionnel enseignant, il existe des structures objectives qui permettent de définir une communauté de pratiques (Altet 2002, p. 32). Ces structures correspondent aux multiples dimensions (Figure 1) qui caractérisent la pratique enseignante:



Figure 1: Dimensions de la pratique enseignante

Cette distribution de la pratique en dimensions multiples suppose une réflexivité de l'enseignant qui objective l'instrumentalisation des artefacts surtout que ces derniers ne sont que ce que l'utilisateur en fait. La présence des contraintes illustre la pratique comme le lieu de migration et de prise en charge des difficultés d'instrumentalisation. Selon la pratique, l'artefact devient un instrument adapté ou inadapté, opérant ou non, situé dans les pratiques déclarées ou les pratiques réalisées Bru (2002, p.67).

2.4. Contraintes et autonomie en classe de français langue seconde: dimensions linguistiques et culturelles

Proposant une psychanalyse de la connaissance dans *La formation de l'esprit scientifique*, Bachelard (1993) nomme *obstacle épistémologique* les préjugés et les modes de pensées qui entravent l'accès à la connaissance scientifique. Ce que Bachelard appelle obstacle épousent, dans ce travail de recherche, le sens du concept 'contrainte'. Renald Legendre (2005) appelle contrainte, « *l'ensemble des exigences du milieu (physiologiques, psychologiques, cognitives, sociales, économiques, etc) imposés à l'être humain* » (p.292). Il ajoute que les contraintes n'ont pas de caractères absolu parce que dépendant du lieu et évoluant au cours du temps. Pour accéder à la science, l'esprit doit se départir du sens commun. Cependant, les contraintes d'enseignement peuvent être de nature complexe comportant des dimensions à la fois linguistiques et culturelles. «Un obstacle (ou contrainte) se manifeste (donc) par des erreurs» (Brousseau 1998, p. 6). L'auteur mobilise le concept d'obstacle et en identifie trois origines: ontogénique (liée à l'aspect neurophysiologique du sujet à un moment précis de son développement; didactique (l'accent mis sur les choix et leur (in) adaptabilité au contexte et au objet d'enseignement) et épistémologique (consubstantielle à la connaissance visée). Par ailleurs, il y a un lien étroit entre la contrainte et l'autonomie dans un environnement pédagogique donné. L'autonomie à le sens, dans ce travail, de « *liberté relative d'un sujet qui détermine ses objectifs, de choisir les moyens de les atteindre et d'évaluer ses apprentissages tout en faisant montre que cette prise en charge personnelle favorise sa réussite scolaire* » (Legendre, 2005, p. 145). Nous retenons que l'autonomie est liée à la contrainte puisqu'elle induit un droit et une responsabilité de prise en charge de tous les éléments nécessaires pour une performance de l'action éducative.

3. Description de la méthode de recherche

Ce travail a privilégié un cadre empirique avec une approche de terrain centrée sur la pratique effective des professeurs de français dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire général. L'approche est mixte: ethnographique et didactique.

Nous avons mobilisé plusieurs instruments de recherche. D'abord, il y a l'exploitation de documents officiels. Il s'agit de la loi d'orientation n° 91-22 du 16 février 1991, de la Lettre de politique générale du secteur de l'éducation et de la formation de 2012, des programmes de français (enseignement moyen et secondaire de 2010), du PAQUET- EF 2013-2025. Ensuite, dix huit vidéographies constituent la base de données soutenant la documentation officielle. Enfin, nous avons treize entretiens dont dix tenus avec des enseignants de français et trois avec des inspecteurs généraux de l'éducation et de la formation de spécialité français. Pour le traitement des données, nous avons fait recours à une grille d'analyse (voir tableau I).

Concepts	Indicateurs	Description
Français langue seconde	Statut institutionnel	Considérations politiques sur le statut de la langue
	Conception curriculaire	Choix didactique et orientation scolaire de l'enseignement du français
	Implications technique et pédagogique	Représentations des enseignants sur le français et les réalités pédagogiques en contexte multilingue
Instruments et pratique enseignante	Disponibilité	Présence ou non de l'instrument, moment d'utilisation dans la pratique
	Nature	Origine, type et caractéristiques des artefacts
	Mobilisation	Emploi et intégration de l'artefact dans une démarche qui vise à enseigner
	Transformation	Les changements de l'environnement de travail opérés par l'utilisation de l'artefact
	Appropriation	Utilisation pratique, ajustement, adaptation de l'instrument par l'enseignant
	Impacts	Résultats au niveau de la pratique enseignante

Contraintes didactiques	Existence	Réalité dans la pratique enseignante, occurrences et places
	Origines	Causes ontologique, didactique et épistémologique
	Types	Traits linguistiques, culturelles, didactiques ou instrumentales des contraintes
	Manifestations	Apparition et caractéristiques à travers les phases préactive, interactive et post active associées aux différentes dimensions de la pratique enseignante
	Autonomie ou frein	Situation favorable ou défavorable à l'autonomie dans les pratiques enseignantes et apprenantes
	Gestion	Prise en charge des contraintes par l'enseignant

Tableau I: Grille d'analyse des données

4. Présentation des résultats

Les résultats obtenus sont organisés autour de trois axes principaux : (re) conceptualisation du FLS, instrument et pratique enseignante, contraintes didactiques.

4.1. (Re) conceptualisation du français langue seconde : élément de contrainte didactique ou d'autonomie interventionnelle

Les textes officiels ne sont pas au même niveau d'information en ce qui concerne le statut du français langue seconde. Loi d'orientation n° 91-22 du 16 février 1991 précise que le français est la langue officielle et langue d'enseignement. Toutefois, les questions de FLS sont absentes. La problématique et les enjeux des langues nationales, de même que l'enracinement aux valeurs culturelles nationales constituent les préoccupations majeures de l'école sénégalaise : « promotion de nos langues nationales» (p.2) «ancrage des enfants dans les langues et les valeurs culturelles nationales» (p.6). Par ailleurs, nous ne trouvons pas une occurrence du concept de «français langue seconde» dans la Lettre de politique générale du secteur éducation et de la formation (2012). Cette absence révèle une occultation officielle du FLS comme orientation linguistique et culturelle. Dès lors, le programme de français dans les établissements d'enseignement moyen (PFM)et secondaire (PFS), constituant

un outil d'opérationnalisation des buts de l'enseignement du français, ne documente pas les questions de FLS et DF (didactique du français), de méthodes et d'outils d'enseignement liés. Pourtant, ces programmes reconnaissent que « L'évolution du français dans ce contexte de plurilinguisme et de nécessités lui confère donc un statut particulier, qui implique de ce fait, entre autres facteurs, une didactique appropriée ». (PFM, p. 5) et propose d' » étudier la langue en elle-même, de manière spécifique, parce qu'elle est une langue seconde » (PFM, NI). Le PAQUET-EF¹ qui constitue une perspective corrigeant les erreurs du système et améliorant ses résultats conçoit le français comme une langue de scolarisation même si un modèle d'enseignement bilingue (langues nationales/français) est en expérimentation dans le cycle fondamental. De fait, les textes les plus en retard sur les questions liées au concept campent leurs orientations politiques autour du bilinguisme scolaire. Ils semblent reconnaître le besoin d'une offre de formation plus adaptée au contexte. Les plus en avance reconnaissent le statut officiel du français et la nécessité de promouvoir un enseignement de français langue seconde sans pour autant proposer des politiques éducatives structurées autour de la DLFS.

Ces résultats attestent un premier niveau de contrainte qui traverse le système et affecte l'autonomie dans les situations de classe de français. En effet, l'enseignement du français au Sénégal ne semble pas être bien défini. Ce qui fait que les politiques éducatives et linguistiques se limitent à une déclaration d'intention d'enracinement et d'ouverture en dehors de la langue française. Ce qui expliquerait la volonté politique d'expérimenter l'enseignement des langues nationales. Le français

C'est la langue donc par conséquent+ la langue officielle++[...]les autres langues c'est-à-dire les+ la langue nationale+ les langues maternelles sont en train de faire donc irruption dans le champ pédagogique (Enquête Thiam 2014).

La conception institutionnelle de l'enseignement du français et la didactique liée a sans doute des répercussions sur les pratiques des enseignements et des enseignants du français. Nous retenons ce manquement comme le premier blocage de l'enseignement du français.

4.2. Instruments et pratiques enseignantes: Genèse instrumentale et sources de contraintes

L'observation des séquences de cours et les entretiens montrent différentes sources de contraintes.

Au niveau de la disponibilité, l'enquête trouve que le nombre d'instruments est en deçà des besoins. En effet, «Le nombre important d'élèves dans les classes ne manque pas d'engendrer des effets pervers à la fois sur le déroulement des activités d'enseignement-apprentissage et sur la qualité de l'éducation». (Biteye, 2017, p.309). En plus, du point de vue chronogénétique (gestion du temps d'enseignement), la source du blocage des enseignants est liée au dilemme cornélien de l'usage des instruments pour l'appropriation des contenus et de la compréhension des élèves comme l'atteste ce passage : « il faut privilégier la compréhension chez l'élève...parce qu'on ne peut pas terminer le programme+ » (Enquête Thiam, 2014).

Dans la nature des instruments, la source de contrainte se situe essentiellement dans la phase interactive avec la dimension psychosociale et identitaire. Il existe plus de documents relatifs à la littérature française que de documents relatifs à la littérature africaine. «Dans le programme nous notons par exemple une forte dose de littérature française à la place de la littérature sénégalaise+ à la place de la littérature africaine...». (Enquête Thiam, 2014). Les éléments didactiques de ce discours s'opposent à la réalité de l'apprentissage comme en témoigne cet extrait: «on est en Afrique les élèves maîtrisent mieux la littérature africaine que la littérature française...» (Enquête, Biteye, 2017).

Par ailleurs, la mobilisation n'est source de blocage qu'avec l'opérationnalisation des artefacts du fait des conditions d'enseignement. Au nombre pléthorique des effectifs déjà cité, il faut convoquer les difficultés de mettre en œuvre une pédagogie différenciée où les apprenants s'approprient les instruments didactiques.

La didactisation constitue pour la transformation la principale source de blocage. En effet, certains enseignants observés ne font pas souvent la distinction entre le savoir savant et le savoir à enseigner. Cette situation pose le problème de la connaissance et de la sélection des outils adaptés.

Nous pouvons ainsi comprendre une expression de besoin de formation continuée.

En ce qui concerne l'appropriation, les résultats montrent une situation complexe. Les enseignants n'ont pas un problème de familiarisation mais celle-ci n'est orientée que vers des outils particuliers. En effet, c'est la question de la disponibilité des outils, du cursus académique et de la formation des enseignants qui se pose. «+ nous maîtrisons beaucoup plus+ en tant qu'enseignant+ la littérature française que l'histoire et la sociologie africaine+ ça pose problème +» (Enquête Thiam, 2014).

Enfin, s'agissant des impacts de l'instrumentalisation sur la pratique enseignante, les résultats révèlent une source de blocage dans l'activité d'amélioration requérant une capacité réflexive que la formation continue est appelée à installer chez les enseignants.

En somme, la recherche a permis de comprendre que les contraintes liées aux instruments didactiques et leur instrumentalisation sont réelles. Celles-ci sont plus visibles dans la phase interactive et la formation à la réflexivité peut fonctionner comme une activité de remédiation et de régulation conséquente.

4.3. Contraintes et défis didactiques en FLS: approche compréhensive de la pratique enseignante

Trois modèles de contraintes ont été identifiés: instrumental, linguistique et culturel. La contrainte de type instrumental est caractérisée par le genre d'instrument et sa place dans la pratique enseignante. « Il y a des manuels aujourd'hui qui répondent aux exigences culturelles de nos apprenants+ il s'agit maintenant de euh++ de pousser l'enseignant à faire des recherches... » (Enquête Thiam, 2014).

Nous pouvons comprendre, à travers ce discours, que dans la pratique enseignante, l'instrument en soi trouve son sens dans la phase interactive. Cependant, pour que cette pratique soit productrice de sens, il est important que l'enseignant soit conscient de la nature de l'obstacle et de la place de l'artefact dans le processus d'enseignement.

La contrainte linguistique a été notée. Dans l'enseignement du FLS au Sénégal, le multilinguisme peut se révéler dans la pratique enseignante comme un blocage. Ce type d'obstacle autorise une réflexion sur la

présence des langues et le statut non natif de la langue de l'enseignant. « Tous les enseignants ne sont pas formés+++et ne sont pas natifs de cette langue» (Enquête Thiam, 2014). Ce fragment affirme le (bi-)plurilinguisme des enseignants. Dans le discours enseignant, il peut être relevé ainsi des interférences, néologismes, des emprunts et des calques, par exemple:

dans certaine situation de communication que ça soit la communication par écrit *vous voyez* oui bien l'expression orale vous avez besoin d'utiliser le texte argumentatif (--
-) *vous voyez* donc et généralement concernant les exercices écrits *on a surtout besoin* d'un texte argumentatif le texte argumentatif *on l'a surtout besoin* où (???) concernant les exercices écrits (Enquête, Biteye, 2017).

Deux faits linguistiques retiennent notre attention dans ce discours de l'enseignant. Les expressions «*vous voyez*» et «*on l'a surtout besoin*» qui ne sont qu'une forme d'interférence linguistique qui traduisent respectivement du wolof «Guis nga» et «mom lagnou guenu sox la». Pour les apprenants, un problème de compréhension ne se pose pas mais pour la pratique enseignante, ce discours entraîne un blocage à l'apprentissage de la langue.

Le dernier type de contrainte est culturel : un blocage à l'intervention de l'enseignant. Les interférences (inter)culturelles constituent a priori un obstacle important. Cette contrainte didactique questionne la place de la culture africaine dans l'enseignement du français. «Je veux simplement dire qu'on a besoin de connaître les substrats linguistiques+ culturels des apprenants pour aller vers une langue cible++ que la méconnaissance de la réalité du point de départ fait que+ il y a des erreurs des maladresses des confusions ou des retards dans les acquisitions+» (Enquête Thiam, 2014). En occultant ou reléguant au second plan la culture, il y a en effet des obstacles didactiques qui rendent inefficace la pratique enseignante.

Ces contraintes laissent apparaître des défis à relever :

- Le défi de la production, de l'usage et de l'adaptation des instruments répondant au contexte de FLS ;
- Le défi de l'enseignement des langues maternelles pour réduire les conflits de langues dans l'espace scolaire et rendre plus opérationnel des approches d'enseignement en contexte multilingues

- Le défi de la prise en charge de la culture scolaire et celle anthropologique pour répondre aux besoins multiples de l'interculturel dans l'espace francophone. Il s'agit de laisser se développer la culture locale pour renforcer les valeurs et l'identité des apprenants

En résumé, la pratique enseignante reste le lieu des contraintes didactiques qui amenuisent l'autonomie en classe de français. Toutefois, elle constitue le lieu de transformation des contraintes en ressources pédagogiques favorables à l'autonomie en contexte d'enseignement du FLS commençant par une conscience de la nature des contraintes.

Conclusion

L'étude empirique des pratiques enseignantes dans le contexte du FLS au Sénégal a montré que la qualité attendue est amoindrie par des contraintes de nature multiple. Elles sont inhérentes à la conception institutionnelle, curriculaire et pédagogique de la langue d'enseignement, à la genèse instrumentale des artefacts didactiques. L'impact sur l'autonomie est évalué à partir de leur disponibilité, de leur nature, de leur mobilisation, de leur transformation au cours de l'activité enseignante. Les résultats révèlent que les instruments constituent des nœuds d'interrelations et interactions pédagogiques et montrent en même temps que les phases d'instrumentalisation diffèrent selon l'intervention pédagogique, les transactions didactiques et la qualité réflexive de l'enseignant. Sans doute, cette contribution ouvre des pistes de réflexions pour discuter de la pratique instrumentée des enseignants en proposant des orientations majeures qui puissent guider la formation des enseignants dans le contexte du système éducatif sénégalais :

- re-conceptualisation du statut didactique et pragmatique du français langue seconde;
- conception, production et vulgarisation d'artefacts adaptés au contexte d'enseignement;
- formation des enseignants sur l'étude des pratiques effectives des enseignants et sur la genèse instrumentale des artefacts didactiques.

¹ Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence- secteur Éducation et Formation.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2012). *Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser*. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud. (dir). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 43-57). Buruxelles: De Boeck.
- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique: Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. J.Vrin: Paris. (réédition).
- Bitèye, B. (2017). « Formation à distance et professionnalisation des professeurs contractuels des établissements d'enseignement moyen et secondaire général au Sénégal » [Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation]. Aix-Marseille Université.
- Brousseau, G. (1998). « Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique », La théorie des situations didactiques. La pensée sauvage, pp.115-160, 1998, *Recherches en Didactiques des Mathématiques*. fffhal-00516595v2f.
- Bru, M. (2002). « Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer ». *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 63-73.
- Cuq (Dir.), J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.
- Cuq, J.-P, (1991). *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette FLE.
- Daff, M. (1998). « L'aménagement linguistique et didactique de la coexistence du français et des langues nationales au Sénégal », Vol. III. En Ligne
http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/98/mdaff/mdaff_txt.htm, consulté le 14 octobre 2020.
- La Lettre de politique générale du secteur de l'éducation et de la formation formation de 2012 au Sénégal*. Document inédit.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3eme édition. Montréal, Guérin

Loi d'orientation n° 91-22 du 16 février 1991, portant orientation de l'Education nationale au Sénégal. Document inédit.

Masselot, P., & Robert, A. (2007). « Le rôle des organisateurs de nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques ». *Recherche & formation*, (56), 15-31.

Ministère de l'Éducation Nationale, Commission Nationale de français. (2010). *Les programmes de Français au cycle moyen (6e – 3e)*. Dakar.

Ministère de l'Éducation Nationale, Commission Nationale de français. (2010). *Nouveaux programmes de Français, enseignement secondaire général*. Dakar.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: A. Colin.

République du Sénégal. (2013). *Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET)*.

Riff, J & Durand, M .(1993). « Planification et décision chez les enseignants Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives ». *Revue Française de Pédagogie*, n 103, avril mai-juin 1993, 81 ·107.

Thiam, O & Chnane-Davin, F.(2017). « L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? » *Cahiers de la recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, pp. 117-137. <https://journals.openedition.org/cres/3037#text>.

Thiam, O. (2014). « Didactique du français langue seconde au Sénégal. Le cas du français dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire ». (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation). Université d'Aix-Marseille, Marseille.