UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES ET PERSPECTIVES EUROPÉENNES (ED 519)

THÈSE présentée par :

Priscilla KORANKYE

Soutenue le : le **15 décembre 2017**

Pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : **Sciences de l'éducation**

Étude comparative des représentations des futurs enseignants et des enseignants débutants par rapport à leur formation professionnelle initiale en langues étrangères : le cas du français au Ghana et de l'anglais au Togo.

Tome 1

Membres du Jury

THÈSE dirigée par :

Mme REGNAULT Élisabeth	Maître de Conférences HDR en Sciences de l'Éducation Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

M. KUUPOLE Domwini Dabire	Professeur en Didactiques des Langues Université de Cape Coast, Ghana,
Mme NUMA-BOCAGE Line	Professeure en Sciences de l'Éducation Université Cergy Pontoise, Paris, France

---

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Mme GETTLIFFE Nathalie	Maître de Conférences en Didactiques des Langues Université de Strasbourg

DÉDICACE

À ma mère, à mon père, que son âme repose en paix, à mon fils Glenn, à mon mari Michaël ainsi qu'à mes frères et sœurs.

REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien, le conseil et l'accompagnement de ma directrice de thèse, madame Élisabeth Renault.

Je souhaite remercier ma famille pour leur immense soutien pendant ce parcours de quatre années dont les conséquences ont été lourdes sur la cohésion familiale. Merci au petit Glenn et Michael qui ont supporté et assumé les conséquences d'une maman et d'une femme souvent absente du foyer.

J'exprime toute ma reconnaissance à Madame et Monsieur Poirot, Madame et Monsieur Tulasn pour leur amitié, leur encouragement et leur soutien pendant tout mon parcours universitaire à Strasbourg.

Je remercie également toute la communauté ghanéenne à Strasbourg pour leur amitié et leur soutien.

Merci à Sonia Menchaoui et Myazhiom Aggée Célestin Lomo pour leur immense soutien et tous les efforts fournis pour la relecture de cette thèse.

Un grand merci à ma chère amie Isabelle Schmitt pour une décennie d'amitié remplie de soutien sur tous les plans, d'encouragements et de conseils.

Merci à tous mes enquêtés au Ghana et au Togo, aux directeurs des trois institutions de formation, aux chefs des départements d'anglais et de français pour leur collaboration dans la réalisation du sur le terrain qui a fait de notre rêve une réalité.

Enfin, merci à tous ceux qui m'ont aidé d'une manière ou d'une autre à la réalisation de cette thèse.

RESUME

Cette recherche, inscrite dans le champ de l'éducation comparée, étudie les représentations sociales que se font les futurs enseignants et les enseignants débutants de français au Ghana et d'anglais au Togo par rapport à leur formation professionnelle initiale. Notre cadre théorique est construit principalement autour de la théorie des représentations sociales, la professionnalisation et le rapport au savoir. Par le biais de l'approche compréhensive de l'éducation comparée qui se donne pour objet de comprendre les phénomènes dans leurs contextes, sans chercher à transférer des pratiques d'un pays à l'autre, nous cherchons à comprendre si la formation professionnelle octroyée parvient à mener les futurs enseignants de ces langues à l'acquisition des compétences professionnelles suffisantes pour l'exercice de leur métier. Sur le plan méthodologique, la recherche privilégie une démarche hypothético-déductive Nos données empiriques se composent de 40 entretiens semi-directifs dont 30 (15 par pays), réalisés auprès de futurs enseignants et 10 (5 par pays), auprès d'enseignants débutants. Les données qualitatives ont fait objet d'une analyse de contenu thématique Les résultats montrent que, la majorité des futurs enseignants et les enseignants débutants trouvent leur formation pratique insuffisante et peu professionnalisante. Cependant le public togolais se représente plus favorablement la formation théorique et le futur métier ou le métier en cour d'exercice, pour les enseignants débutants Les résultats révèlent également qu'il existe une relation étroite entre le profil d'entrée des enquêtés et leurs représentations envers la formation ainsi que l'exercice de l'activité professionnelle.
Mots-clés : Enseignants de langue, Formation initiale, Langues étrangères, Représentations sociales, professionnalisation, Compétences professionnelles

ABSTRACT

This research is founded in comparative education and studies the social representations of future and beginning foreign language teachers in Ghana against those in Togo with respect to their initial professional training. The study is inspired mainly by the theory of social representations, professionalization and by the concept of relationship to knowledge. Using a comprehensive approach of comparative education that focuses on understanding phenomena in their contexts, without intending a transfer of practices from one country to another, we seek to determine whether the available training programs prepare the subjects adequately toward acquisition of professional skills and career readiness. The study privileges hypothetic-deductive approach. Our empirical data consists of 40 semi-structured interviews of which 30 (15 from each country) collected from future teachers and 10 (5 from each country) from beginning teachers. The qualitative data is analyzed using content analysis. Results show that a majority of future and beginning teachers find their practical training insufficient and not career centered. In spite of this fact, contrary to the Ghanaian public, the Togolese public have positive representations in respect to their theoretical training and career readiness. The results equally reveal that there is a close relationship between teachers' profile prior to training and their representations as regards their training and their career readiness.

Key words: Language teachers, Initial training, foreign languages, Social representations, professionalization, professional competence.

LISTE DES SIGLES

ALE	Anglais Langue Étrangère
ALS	Anglais Langue Seconde
BAC	Baccalauréat
BECE	Basic Education Certificate Examination
BEP	Brevet d'études professionnelles
BEPC	Brevet d'Étude du Premier Cycle
BT	Brevet de Technicien
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CEDEAO	Communauté Economique Des Etats de l'Afrique de l'Ouest
CEG	Collège d'Enseignement Général
CEPD	Certificat d'études du premier degré
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation Nationales des pays ayant le français en partage
DEUG	Diplôme d'Études Universitaire Général
DIFOP	Direction de la formation permanente
DTS	Diplôme de technicien supérieur
DUEL	Diplôme universitaire d'études littéraires
DUES	Diplôme universitaire d'études scientifiques
DUTJ	Diplôme universitaire de techniques juridiques
EG	Enseignant Ghanéen
ENI	Ecole Normale des Instituteurs
ENIJE	Ecole Normale d'instituteur et de jardin d'enfants
ENS	Ecole Normale Supérieure
ET	Enseignant togolais
FCUBE	Free Compulsory Universal Basic Education
FE	Futur Enseignant
FEG	Futur Enseignant ghanéen
FET	Futur Enseignant togolais
FLE	Français Langue Étrangère

FLS	Français Langue Seconde
FMI	Fonds Monétaire International
INSE	Institut National des Sciences de l'Éducation
JHS	Junior High School
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
LMD	Licence-Master-Doctorat
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
METFP	Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
MOE	Ministry of Education
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
ONG	Organisation non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemen
PIB	Produit Intérieur Brut
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme for International Student Assessment
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
SMS	Smart Messaging System
SSCE	Senior Secondary Certificate Examination
SSS	Senior Secondary School
SVT	Science de la vie et de la terre
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
WAEC	West African examination council
WASSCE	West African Senior Secondary Certificate Examination
ZACOP	Zone d'alliance et de coprospérité

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Evolution des politiques linguistiques ghanéennes 43
Tableau 2 Comparaison des différents inventaires des langues de différents auteurs 71
Tableau 3 Répartition des deux langues 74
Tableau 4 Évolution des effectifs : entre 1900 à et 1913 78
Tableau 5 Comparaison des contextes des deux pays 91
Tableau 6 Les formations des enseignants dans les deux pays 92
Tableau 7 Niveau des compétences CECRL 114
Tableau 8 Répartition de notre échantillon 163
Tableau 9 Répartition de la passation des entretiens au Togo 166
Tableau 10 Répartition de la passation des entretiens au Ghana 166
Tableau 11 Le guide d'entretien des futurs enseignants togolais (en français) 167
Tableau 12 Le guide d'entretien des futurs enseignants ghanéens (en anglais) 169
Tableau 13 Le guide d'entretien des enseignants togolais en début de carrière 170
Tableau 14 Guide d'entretiens des enseignants ghanéens en début de carrière (en anglais) 171
Tableau 15 Extraits du tableau individuel figure ci-dessous 178
Tableau 16 Extrait du tableau par public 179
Tableau 17 Grille des catégories thématique 183
Tableau 18 Variables d'identification du public ghanéen 184
Tableau 19 Choix de la formation 185
Tableau 20 Étude et expérience professionnelle avant la formation 186
Tableau 21 Représentations du rôle et apports de la préparation pré-stage 187
Tableau 22 Limites du pré-stage 190
Tableau 23Représentations du rôle de l'encadrement 205
Tableau 24 La formation et l'exercice du futur métier 220
Tableau 25 variables d'identification des futurs enseignants togolais 229
Tableau 26 Récapitulatif des différents parcours de notre échantillon. 234
Tableau 27 Degré de satisfaction de nos enquêtés par rapport à la formation pré-stage 236
Tableau 28 Représentations de la formation par rapport à l'exercice du futur métier 273
Tableau 29 catégories thématiques retenues pour des enseignants ghanéens en début de carrière 281
Tableau 30 Variables d'identification des enseignants ghanéens 282
Tableau 31 Études et expérience professionnelle 283
Tableau 32 Apports de la formation pré-stage 284
Tableau 33 Limites du pré-stage 287
Tableau 34 Apport du stage 290
Tableau 35 Limites du stage 291
Tableau 36 Récapitulatif formation face au métier 294
Tableau 37 Représentations relatives à la professionnalisation. 299
Tableau 38 La professionnalisation de la formation 301
Tableau 39 Représentations de l'expression orale 302
Tableau 40 Choix du métier et perspectives 305
Tableau 41 Variables d'identifications des enseignants togolais impliqués dans l'enquête 307
Tableau 42 Catégories thématiques et sous catégories retenues 307
Tableau 43 Études et expériences avant la formation 308
Tableau 44 Rôle et apports de la formation pré-stage 310
Tableau 45 Limites du pré-stage 312
Tableau 46 Représentations des effets de la formation suivie sur l'exercice du métier 319

Tableau 47 Difficulté dans la pratique 320
Tableau 48 Représentations de la professionnalisation 322
Tableau 49 Représentations de la professionnalisation spécifique à la formation initiale suivie 323
Tableau 50 Représentations par rapport aux compétences en expression orale 324
Tableau 51 Choix du métier et perspectives 327
Tableau 52 Variables explicatives des similitudes et des différences 361

LISTE DES FIGURES

Figure 1 La carte du Togo et ses pays voisins 67
Figure 2 Les composantes de la compétence professionnelle 124
Figure 3 Satisfaction de la formation pré-stage 196
Figure 4 Représentation de l'encadrement 210
Figure 5 Motivation du choix de la formation 231
Figure 6 Apports du pré-stage 287
Figure 7 Choix de la formation 306
Figure 8 Niveau d'études et expérience avant la formation 309
Figure 9 Limites du stage 315
Figure 10 La professionnalisation d'une formation en langue 323
Figure 11Choix de la formation 328
Figure 12 Maîtrise de l'expression orale 345
Figure 13 Représentations vis-à-vis de l'enseignement de la matière 346
Figure 14 Représentations de la professionnalisation de leur formation 359
Figure 15 Représentations par rapport à l'expression orale 360
Figure 16 Rapport à la formation 368

Tome I

SOMMAIRE

DÉDICACE 2
REMERCIEMENTS 3
RESUME 4
ABSTRACT 4
LISTE DES SIGLES 5
LISTE DES TABLEAUX 7
LISTE DES FIGURES 9
TOME I 10
SOMMAIRE 10
INTRODUCTION 12
CHAPITRE I : L'EDUCATION COMPAREE, LES APPROCHES CONTEXTUELLE ET CONCEPTUELLE, LA PROBLEMATIQUE ET LES HYPOTHESES 21
PREMIERE PARTIE : ÉDUCATION COMPAREE 22
1. DEFINITIONS DE L'EDUCATION COMPAREE 23
2. LE CHOIX DE L'APPROCHE COMPREHENSIVE L'EDUCATION COMPAREE 27
DEUXIEME PARTIE : CONTEXTES DES DEUX PAYS 30
CADRE CONTEXTUEL : GHANA 31
3. LE GHANA 32
CADRE CONTEXTUEL : TOGO 66
4. LE TOGO 67
TROISIEME PARTIE : APPROCHE CONCEPTUELLE 96
5. LA FORMATION : FORMATION INITIALE ET FORMATION CONTINUE 97
6. SAVOIR ET RAPPORT AU SAVOIR ET COMPETENCES DES ENSEIGNANTS 116
7. THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES 131
8. LE CONCEPT DE LA PROFESSIONNALISATION 139
QUATRIEME PARTIE : PROBLEMATIQUE 147
9. PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE 148
CINQUIEME PARTIE : HYPOTHESES DE RECHERCHE 155
10. HYPOTHESES 156
CHAPITRE II : METHODOLOGIE, ANALYSE DE CONTENU DES DONNEES ET COMPARAISON 160
PREMIERE PARTIE : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 161
INTRODUCTION : 162
1. CONTEXTE ET CHOIX METHODOLOGIQUE 162
DEUXIEME PARTIE : ANALYSE DE CONTENU THEMATIQUE DES DONNEES 180

2. ANALYSE DE CONTENU DES DONNEES DES FUTURS ENSEIGNANTS : GHANA 183
3. ANALYSE DE CONTENU DES DONNEES DES FUTURS ENSEIGNANTS : TOGO 229
4. ANALYSE DE CONTENU DES DONNEES : ENSEIGNANTS GHANEENS EN DEBUT DE CARRIERE 281
5. ANALYSE DE CONTENU DES DONNEES : ENSEIGNANTS TOGOLAIS EN DEBUT DE CARRIERE 307
TROISIEME PARTIE : COMPARAISON DES RESULTATS DES FUTURS ENSEIGNANTS : GHANA ET TOGO 329
6. INTRODUCTION AUX COMPARAISONS 330
7. SIMILITUDES 331
8. DIFFERENCES 336
QUATRIEME PARTIE : COMPARAISON DES RESULTATS DES ENSEIGNANTS EN DEBUT DE CARRIERE : GHANA ET TOGO 347
9. SIMILITUDE 348
10. SIMILITUDE CHEZ LES ENSEIGNANTS EN DEBUT DE CARRIERE 348
11. DIFFERENCES 353
CHAPITRE III : VALIDATION DES HYPOTHESES, INTERPRETATION, DISCUSSION ET CONCLUSION 362
PREMIERE PARTIE : VALIDATION DES HYPOTHESES 363
INTRODUCTION 364
1. VALIDATION DES HYPOTHESES 366
DEUXIEME PARTIE : LES LIMITES ET LES APPORTS DE NOTRE RECHERCHE 390
2. LES APPORTS ET LES LIMITES DE NOTRE RECHERCHE 391
TROISIEME PARTIE : RECOMMANDATIONS 394
3. NOS RECOMMANDATIONS 395
4. PERSPECTIVES D'AVENIR 400
5. CONCLUSION 401
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 406
SITOGRAPHIE 420
TABLE DES MATIERES 422

Introduction

L'Afrique subsaharienne connaît une progression rapide de l'attention portée sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères en général, l'apprentissage du français pour les pays anglophones, et de l'anglais pour les pays francophones. Depuis les 10 dernières années, le besoin d'enseignement et d'apprentissage de ces langues étrangères n'a jamais cessé de croître dans ces pays. Cependant les dispositifs mis en place ne correspondent pas toujours aux besoins ni des apprenants ni des enseignants. En conséquence, il est très difficile de trouver des étudiants et des professionnels d'un pays francophone d'Afrique qui parlent suffisamment l'anglais et vice versa.

L'apprentissage de ces langues en Afrique est motivé, dans la plupart des cas, par des intérêts économiques, sociaux, relationnels, éducatifs et parfois, touristiques. Elles sont considérées comme des langues qui permettent l'intégration régionale et internationale des pays d'Afrique, qui utilisent ces deux langues au titre de langue étrangère. Ces langues sont perçues également comme des langues véhiculaires qui permettent l'accès au monde développé. De plus, la connaissance de ces langues garantit assez considérablement des débouchés professionnels.

Issus de la colonisation européenne de la fin du XIXe et du XXe siècle, le Ghana et le Togo sont deux pays frontaliers qui entretiennent des relations sur plusieurs plans : éducatives, culturelles, touristiques et commerciales parmi d'autres. Ces deux pays sont multilingues. Chacun dispose de plus d'une quarantaine de langues. Certaines sont communes aux deux pays suite à la création de frontières coloniales entre 1885 et 1910 : l'éwé, hausa (Ghana-Togo), l'nzima, agni – baoulé (Ghana/Côte d'Ivoire), brifor, kulango (Ghana/Burkina Faso) sont des exemples de langues transfrontalières[1]. En revanche, sur le plan national, aucune de ces langues ne leur est commune, ce qui fait d'un besoin d'intégration linguistique sur le plan national, un enjeu majeur. Le besoin d'avoir une langue qui permet des échanges « inter-nationaux » s'impose.

Le besoin communicatif en ces langues pour les deux pays est devenu plus urgent avec la création de ZACOP[2] en 2007 suite aux recommandations de la CEDEAO[3]. Ces deux pays ressentent un vrai

[1] Souleymane Yéo (éd) (2009 : 220-222). (http://www.karthala.com/2083-les-etats-nations-face-a-lintegration-regionale-en-afrique-de-louest-le-cas-de-la-cote-divoire.html) ISBN 9782811102272 consulté le 30 juillet 2016

[2] Zone d'alliance de coprospérité : Cette alliance est mise en place pour que les quatre pays concernés (Ghana, le Togo, le Bénin et le Nigeria) puissent accélérer le processus d'intégration régionale en maintenant un climat de sérénité et en renforçant la dynamique du commerce entre les États. Elle a un intérêt plutôt commercial, mais l'un des objectifs porte sur « l'enseignement du français et de l'anglais comme outil d'intégration des populations » dans la zone dont l'objectif est de facilité les échanges commerciaux entre les pays et l'accélération du processus de l'intégration sous régionale dans

besoin d'une intégration linguistique et culturelle, un sentiment qui se fait ressentir dans les discours politiques de ces deux pays. Cependant, ces langues n'ont qu'un statut de langues étrangères apprises dans certaines écoles. Elles sont souvent marginalisées dans les systèmes éducatifs, car très peu d'efforts sont fournis par ces gouvernements pour la mise en œuvre des enseignements et surtout pour la mise en valeur de la formation des enseignants.

Dans cette optique, le sujet de notre thèse, est l'étude comparative des représentations des futurs enseignants et des enseignants débutants par rapport à leur formation professionnelle initiale en langues étrangères : le cas du français au Ghana et de l'anglais au Togo. En effet, l'enseignement et l'apprentissage de l'Anglais Langue Étrangère au Togo, un pays francophone, et celui du Français Langue Étrangère au Ghana, un pays anglophone, se trouvent confrontés à de nombreuses difficultés, parmi lesquels, les moyens dédiés à la formation des enseignants.

Les représentations qu'a un futur enseignant par rapport à sa formation déterminent son comportement face à l'apprentissage et à son futur métier. Charlier (1989 : 46) considère les représentations comme :

> *« Des instruments cognitifs d'appréciation de la réalité et d'orientation des conduites ; les représentations des enseignants peuvent être considérées comme un des moyens à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage. »*

Le sens qu'attribue un futur enseignant à sa formation et à l'acquisition de compétences professionnelles a un rapport avec ses représentations de la discipline et la manière dont la formation est organisée. Ses connaissances antérieures et ses perceptions de l'ensemble de la formation lui permettent de construire un sens propre qui régit ensuite son comportement. Selon Astolfi et al. (1997 : 147)

---

l'espace ouest-africain. En octobre 2011, des experts des quatre pays ouest-africains de la ZACOP ont participé à un atelier à Lomé ayant comme thème « l'enseignement du français et de l'anglais comme outil d'intégration des populations » dont l'un des objectifs était d'élaborer un mécanisme de bilinguisme qui permettrait aux populations de surmonter les barrières linguistiques. Il devrait s'achever avec des programmes rendant obligatoires l'enseignement du français et de l'anglais dans les pays de la ZACOP qui comprend deux pays francophones (Bénin et Togo) et deux pays anglophones (Ghana et Nigeria).

[3] La Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CÉDÉAO) est une organisation intergouvernementale ouest-africaine créée le 28 mai 1975. C'est la principale structure destinée à coordonner les actions des pays de l'Afrique de l'Ouest. Son but principal est de promouvoir la coopération et l'intégration avec pour objectif de créer une union économique et monétaire ouest-africaine. La CÉDÉAO compte aujourd'hui 15 États membres.

« Les conceptions d'un sujet, déjà là au moment de l'enseignement d'une notion et susceptibles d'influencer l'apprentissage, car ce « déjà connu » - même s'il est faux – est organisé chez l'élève en un système explicatif, personnel et fonctionnel ».

Notre réflexion autour de la problématique de la formation des enseignants ainsi que de notre expérience en tant qu'ancienne enseignante de FLE nous ont poussées à nous poser un certain nombre de questions dans le cadre de cette recherche : quelles sont les similitudes et les différences dans les représentations sociales des deux catégories d'enseignants par rapport à la formation suivie vis-à-vis de la maîtrise de la langue orale ? Quelles représentations ont les futurs enseignants quant au processus de professionnalisation de leur formation ? Les stratégies adoptées pour l'organisation et la mise en œuvre des stages pratiques leur semblent-elles suffisantes pour l'acquisition de compétences professionnelles ? Sont-ils satisfaits de l'affectation, des conditions de classe et de l'encadrement lors du stage ? Comment les futurs enseignants perçoivent-ils le lien entre la formation pré-stage et le stage pratique et comment ceux-ci correspondent-ils aux exigences du terrain ? Quelles compétences professionnelles acquièrent-ils lors des stages pratiques ? Leur paraissent-elles suffisantes pour exercer leur futur métier ? Se sentent-ils prêts pour l'exercice de leur futur métier ? Quelles représentations ont les enseignants en début de carrière par rapport à la formation professionnelle reçue et l'exercice de leur métier ?

Afin de développer et d'affiner les éléments des deux contextes, les questions de recherches, la problématique et les hypothèses, nous avons procédé à la réalisation d'entretiens exploratoires téléphoniques et par Skype avec dix futurs enseignants (5 par pays) et quatre enseignants en début de carrière (2 par pays) ainsi que deux formateurs d'enseignants (un par pays) dans chaque institution, étant donné que nous ne disposions pas suffisamment de recherches scientifiques sur le sujet. Nous avons abordé des thématiques telles que : les profils d'entrée, l'organisation des formations, ainsi que quelques éléments de contextes qui nous manquaient.

Par le biais de l'approche compréhensive de l'éducation comparée qui se donne pour objet de comprendre les phénomènes dans leurs contextes sans viser le transfert des pratiques d'un pays à l'autre, nous cherchons à comprendre si la formation professionnelle octroyée parvient à mener les futurs enseignants de ces langues à l'acquisition des compétences professionnelles suffisantes pour l'exercice de leur métier. L'objectif de cette approche est de décrire et d'interpréter les phénomènes observés dans leur contexte (Picciano, 2004). Selon Groux (2002 : 19), l'approche est de type compréhensif.

> *« Lorsque l'éducation comparée rapproche des situations, des problématiques ou des systèmes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences ; elle tend à les comprendre en se référant au contexte politique, historique, économique, social et culturel. Elle est à ce moment-là, compréhensive » (Groux, 2002 : 19).*

Notre angle de recherche porte sur les représentations partagées ou individuelles des futurs enseignants et celles des enseignants en début de carrière vis-à-vis de la formation professionnelle qui leur est proposée, et non l'étude de l'enseignement de la langue lui-même. Les représentations sociales sont un ensemble d'opinions, d'informations, de valeurs et de croyances concernant un objet particulier. Par conséquent, il faut toujours garder à l'esprit qu'une *« représentation sociale est toujours une représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet)* » (Jodelet, 2003b : 59). Selon cette auteure (1993), cité par Manoni (2012 : 53),

> *« Représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet, celui-ci peut être aussi bien une personne ou une chose, un événement matériel psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie etc. Il peut être aussi bien réel qu'imaginaire ou mythique, mais il est toujours requis pour qu'il y ait une représentation ; il n'y a pas de représentations sans objet. »*

Il est important de considérer que chaque individu, et dans notre cas, le futur enseignant, est un sujet singulier et social engagé dans une histoire qui lui est propre (Charlot, 1999).

Dans cette optique, nous allons analyser les représentations que se font ces publics enseignants cherchant à comprendre le lien qui existe entre les représentations, les dispositifs de formation et la manière d'envisager l'activité professionnelle. Pour ce faire, nous réaliserons une analyse des éléments suivants : le niveau d'étude et l'expérience antérieure des personnes en formation, le pré-stage (la formation théorique avant le stage), le stage pratique, le post-stage (l'évaluation, l'analyse de stage, rapport de stage) ainsi que les débuts de carrière, qui forme ensemble un continuum. Ainsi, nous porterons un regard sur la continuité ou la rupture entre ces différentes phases dans le cadre de la professionnalisation de la formation. Professionnaliser une formation c'est construire la formation de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité économique déterminée (Wittorski, 2008). Il souligne que la professionnalisation des personnes par une formation consiste à développer des savoirs, des connaissances et des compétences en fonction des référentiels de métier/profession, à préparer les personnes pour exercer une profession ainsi qu'à se construire une identité professionnelle.

Tenant compte des éléments du contexte et des concepts, nous cherchons, dans le cadre de cette recherche, à apporter des éléments de réponses à ces questions spécifiques : existe-t-il une relation entre les expériences personnelles et professionnelles antérieures des futurs enseignants et les représentations qu'ils se font de la formation théorique et pratique et de leur futur métier ? Les contraintes et les difficultés institutionnelles, pendant la phase de pré-stage de la formation, ont-elles des effets négatifs sur les représentations vis-à-vis de la professionnalisation de la formation ? Les conditions de stage des futurs enseignants, qui recouvrent l'affectation, les effectifs de classe, l'encadrement, la pratique ainsi que les retours de stage, engendrent-elles des difficultés à construire leurs compétences professionnelles et à se projeter dans l'exercice de leur futur métier ? La formation professionnelle initiale reçue par l'enseignant débutant lui a-t-elle permis de développer des compétences professionnelles attendues dans l'exercice de son métier ?

Notre travail repose sur une approche hypothético-déductive. La posture déductive priorise le cadre théorique, contrairement à l'induction qui met en valeur l'enquête, l'observation, voire l'expérience et le généraliser en constats universaux. On parle de démarche d'hypothético-déductive lorsque les énoncés ou les résultats sont déduits du cadre théorique ou des prémisses et sont soumis à une validation expérimentale. Il s'agit dans cette démarche, de chercher à établir des énoncés dont la validité dépasse le cadre de seules observations (Martin, 2012). Dans cette optique, nous formulons des hypothèses générales et communes aux deux pays, hypothèses de travail qui seront confrontées aux données du terrain, afin de les confirmer ou les infirmer.

Notre thèse est structurée autour de trois chapitres principaux dont chaque chapitre comprend un certain nombre de parties. Le premier chapitre porte sur l'éducation comparée, l'approche contextuelle, conceptuelle, la problématique ainsi que les hypothèses de la recherche. Il est divisé en cinq parties distinctes. La première partie présente l'éducation comparée : sa définition, ses objectifs, ses finalités et ses différentes approches et les raisons du choix de l'approche compréhensive de l'éducation comparée. La deuxième partie est consacrée au travail contextuel. Il s'agit de la recherche sur les spécificités des contextes politique, économique, démographique, socioculturel et linguistique des deux pays mettant également l'accent sur les systèmes éducatifs et la formation professionnelle initiale des enseignants qui est au centre de cette recherche. La troisième partie de ce chapitre comprend le travail conceptuel de la recherche. Les concepts analysés sont considérés comme pertinents et opératoires pour la construction d'un modèle théorique qui sera confronté aux

données du terrain. Les concepts sont les suivants : la formation en général, la formation initiale et continue des enseignants et ses finalités. Le concept de dispositif de formation en lien avec les finalités permet de cerner les moyens humains et matériels dans la formation théorique, pratique et l'encadrement de ces formations. Interroger les concepts de savoir et de compétences articulés à ceux de didactique et de pédagogie a débouché sur les questions de professionnalisation et d'identité professionnelle. Analyser l'identité professionnelle passe par les représentations sociales de futurs enseignants et d'enseignants débutants vis-à-vis de leur formation théorique pratique et de leur futur métier. La quatrième partie de ce chapitre est consacrée à la problématique ainsi que les questions spécifiques de recherche. Enfin, la cinquième partie de ce chapitre concerne les hypothèses de recherche.

Le deuxième chapitre comprend trois parties distinctes. La première présente la méthodologie de recherche, dont le contexte de l'enquête, l'échantillon, le guide d'entretien, le recueil des données et la méthode de traitement et d'analyse de contenu des données. La deuxième partie est consacrée à l'analyse de contenu des résultats de l'enquête. La présentation des premiers résultats est réalisée de manière séparée par public et par pays : futurs enseignants ghanéens, futurs enseignants togolais, enseignants ghanéens en début de carrière, enseignants togolais en début de carrière. L'analyse comparative des résultats émerge dans la troisième partie avec une comparaison du groupe des futurs enseignants, et du groupe des enseignants en début de carrière. Il s'agit de dégager des similitudes et des différences entre les deux groupes.

Notre troisième et dernier chapitre, titré validation des hypothèses, interprétation des données, discussions et conclusion, est divisé en trois parties. La première est consacrée à la validation des hypothèses qui permet l'interprétation et des discussions qui en découlent ainsi que les nouveaux questionnements qui en émergent. Ensuite, une deuxième partie est constituée des apports et des limites de la recherche. Enfin, la troisième partie comprend les recommandations par pays, nos perspectives d'avenir ainsi qu'une conclusion.

Choix de notre sujet

Le choix de notre sujet est motivé par notre propre histoire liée à la formation initiale que nous avons reçue dans une des écoles normales supérieures au Ghana, il y a une quinzaine d'années. Nous avons suivi une formation dans le but de devenir enseignante de français dans le secondaire premier degré

(collège).

Au cours de notre formation, nous avons eu l'occasion de mener plusieurs observations sur le dispositif mis en place pour former les futurs enseignants de français, qui sont censés rendre la langue française accessible aux élèves du secondaire premier degré. Nous avons remarqué, au cours de notre formation en institut, notre mois de séjour linguistique au Togo ainsi que les 2 mois de stage pratique, que le dispositif souffrait de nombreux problèmes, allant de la structuration de la formation jusqu'au manque de moyens matériels et ressources humaines. En outre, nous nous sommes rendues compte que l'organisation de la formation, plus particulièrement le stage pratique mis en place, ne nous permettait pas en tant que future enseignante de maîtriser suffisamment la langue orale et les méthodes d'enseignement ainsi que de tirer le maximum de bénéfice du stage pratique qui joue un rôle primordial dans le processus de professionnalisation des formations.

À l'issue de notre formation, nous avons constaté que la plupart des choses que nous avions apprises n'étaient pas transposables dans des situations réelles d'enseignement. Nous avons eu des difficultés à mettre en œuvre nos connaissances acquises en formation et à être à la hauteur. Par conséquent, nous avons eu des difficultés à construire pleinement notre identité professionnelle. Certains d'entre nous ont dû abandonner l'enseignement de FLE au bout d'un an pour d'autres matières. Nous reconnaissons que plusieurs facteurs externes et internes ont contribué à cette lacune que nous avons remarquée au cours de notre formation. Ce problème ne concerne pas que le Ghana, mais aussi d'autres pays dans la sous-région comme le Togo où l'enseignement de l'anglais langue étrangère connaît des problèmes également.

En effet, à l'issue de la deuxième année de formation, notre programme prévoyait un séjour linguistique d'un mois dans un pays francophone en Afrique subsaharienne, dans un centre de langue de ce pays, dont le but était non seulement d'améliorer l'expression orale et d'apprendre des méthodologies d'enseignement, mais aussi de vivre pleinement la culture francophone. Le voyage nommé « year abroad » de notre promotion se déroulait au Togo.

Pendant notre séjour au Togo, nous avons eu l'occasion de rencontrer quelques étudiants universitaires en filière anglais qui se sont intéressés à nous, vu que nous étions anglophones. Ainsi, nous avons pu échanger surtout sur notre formation en FLE et notre vécu dans notre institution de formation. À travers ces interactions, nous nous sommes rendu compte que l'enseignement-apprentissage de l'anglais langue étrangère rencontre également des problèmes et les étudiants vivent

mal leur formation. Nos partages et quelques observations faites à l'époque nous ont amenés à nous interroger sur les dynamiques de ces enseignements et sur leur efficacité voire sur leur rôle par rapport aux compétences à acquérir. Ces problématiques nous ont poussés à envisager une thèse sur la formation des enseignants à ces langues dans les deux pays.

Un autre constat qui nous a interpellés, au sujet de la formation des futurs enseignants dans ces deux pays, est la création de « ZACOP » (Zone d'Alliance de Co prospérité), en 2007, suite aux recommandations de la CEDEAO[4] lors de 22e session ordinaire. Elle a un intérêt plutôt commercial, mais l'un des objectifs consiste à "l'enseignement du français et de l'anglais comme outil d'intégration des populations" dans la zone, dont l'objectif est de faciliter les échanges commerciaux entre les pays et l'accélération du processus de l'intégration sous régionale dans l'espace ouest africain. Cette alliance est créée pour que le Ghana, le Togo, le Bénin et le Nigeria, qui tirent profit de l'interpénétration des peuples et des relations historiques entre les populations et qui accélèrent le processus d'intégration régionale en maintenant un climat de sérénité et en renforçant la dynamique du commerce entre les États.

Une des raisons de l'engagement dans cette thèse relève également de la performance faible des élèves qui apprennent ces langues dans les établissements scolaires et secondaires dans le secteur public. Plusieurs élèves ayant terminé le collège, voire le lycée, ne parviennent non seulement pas à s'exprimer ou à écrire dans ces langues. La plupart des élèves au Ghana préfèrent ne pas choisir le français comme matière de spécialisation afin de garantir une bonne réussite aux examens de fin d'études car le fait de ne pas réussir le FLE peut avoir des incidences lourdes sur leur moyenne générale. Le cas du Togo par rapport à l'anglais n'est pas très éloigné de cette réalité comme nous l'avons appris lors de nos entretiens exploratoires. Ces langues deviennent indispensables dès que l'on franchit la frontière de l'autre mais malheureusement, celles-ci perdent leur place progressivement dans les sociétés actuellement. Nous pensons que cette situation trouve ses origines dans la qualité de la formation des enseignants.

Afin que les projets de ces pays fassent sens et que l'intégration linguistique désirée devienne une réalité, la question de la formation à ces langues est à revisiter. D'où notre intérêt de mener une recherche novatrice sur les formations professionnelles, à travers l'analyse des représentations des

[4] La Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CÉDÉAO) est une organisation intergouvernementale ouest-africaine créée le 28 mai 1975. C'est la principale structure destinée à coordonner les actions des pays de l'Afrique de l'Ouest. Son but principal est de promouvoir la coopération et l'intégration avec pour objectif de créer une union économique et monétaire ouest-africaine. La CÉDÉAO compte aujourd'hui 15 États membres.

futurs enseignants vis-à-vis de ces formations. Le choix de comparer deux pays avec une frontière proche nous permettra d'interroger la place de la langue du voisin dans les deux sociétés.

CHAPITRE I : L’éducation comparée, les approches contextuelle et conceptuelle, la problématique et les hypothèses

Première partie : Éducation comparée

1. Définitions de l'éducation comparée

Depuis quelques années, l'éducation comparée devient de plus en plus présente dans les recherches éducatives en Afrique. Grâce aux travaux de l'UNESCO, des études comparatives concernant différents systèmes éducatifs ont été menées. Il est de plus en plus évident que l'éducation comparée joue un rôle par rapport au rapprochement des systèmes éducatifs dans le monde dans le but de produire de nouveaux savoirs en éducation. L'éducation comparée approche chaque système, chaque fait éducatif dans sa globalité. Elle en perçoit la cohérence, la spécificité, elle le relie aux contextes historiques, politiques, linguistiques et socio-économiques. L'objet d'étude est le système éducatif dans une perspective globale qui prend en considération tous les éléments du système social (Perez, Groux & Ferrer, 2002).

Champy-Prinborgne et Etévé (1998) considèrent que l'éducation comparée peut être approchée sous trois aspects : cette expression désigne d'abord sur le plan universitaire, une des disciplines qui compose l'ensemble des Sciences de l'éducation, ayant pour objet d'étudier les questions relatives à l'éducation sous l'angle des comparaisons internationales ; cette expression désigne ensuite les échanges internationaux de personnes, de modèles et de techniques en matière d'éducation ; elle désigne aussi les comparaisons internationales comme élément de politiques nationales et les réformes éducatives.

Selon Van Daele (1993), Groux et Porcher (1997) et Groux (2002), l'éducation comparée constitue une spécialité au sein des Sciences de l'éducation comme la littérature comparée ou le droit comparé. Elle est avant tout une démarche car elle permet de rapprocher les objets qui appartiennent à la réalité éducative à travers la comparaison. Les méthodes d'observation sont celles des Sciences de l'éducation (questionnaires, entretiens, expérimentation, tests, analyse de contenu de textes officiels). La spécificité de ce champ réside dans l'étude de deux ou plusieurs contextes géographiques avec des références d'auteurs issus de ces contextes. La description du système éducatif est également essentielle (Porcher, 2009). Regnault (2017) souligne qu'il ne suffit pas de décrire des contextes et des systèmes, il est important de les comparer en rapprochant les objets et en recherchant les similitudes et les différences. Cette approche relationnelle des faits éducatifs vise la production des savoirs de recherche que l'étude d'un seul contexte ne permettrait pas de dégager. On reconnaît pour cela à la démarche comparative un statut fondateur pour l'ensemble des sciences sociales (Malet, 2011).

Van Daele (1993 :16) définit l'éducation comparée en faisant référence à l'idée évoquée plus haut.

> *« L'éducation comparée est la composante pluridisciplinaire des sciences de l'éducation qui étudie des phénomènes et des faits éducatifs dans leurs relations avec le contexte social, politique, économique, culturel, etc., en comparant leurs similitudes et leurs différences dans deux ou plusieurs régions, pays, continents, ou au niveau mondial afin de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif et de trouver des généralisations valables ou souhaitables dans le but final d'améliorer l'éducation. »*

À partir de là se dégagent deux fins de l'éducation comparée (Regnault, 2017) :

• les premières sont des fins cognitives : il s'agit d'étudier les différences et les similitudes éducatives entre deux ou plusieurs pays ;

• les deuxièmes sont des fins pragmatiques : il s'agit d'améliorer l'existant en éducation en trouvant des invariants.

Shriewer (2000) propose une distinction entre la comparaison simple et la comparaison complexe en stipulant que la première se rapporte à une opération mentale et universelle qui relève de la vie sociale ayant pour but d'établir des relations observables entre des faits, tandis que la seconde est une méthode scientifique et sociale qui cherche à établir des liens entre des relations. Cette dernière concerne les relations entre les objets qui varient et de leur rapprochement de l'un vers l'autre.

Shriewer (2000 : 9) fait une distinction entre la comparaison simple et la comparaison complexe :

> *« Simple comparison, « is a universal mental operation; embedded in everyday social life, [is aimed at] establishing between observable facts ». By contrast, complex comparison is a social scientific method aimed at « establishing relations between relationships » The latter operation is concerned with « relationships between varying object areas or system level and with setting these in relation to one another ».*

Notre travail de recherche repose sur une comparaison complexe de deux objets qui varient : la formation des enseignants d'anglais et la formation des enseignants de français dans deux pays, situés sur le même continent, et ayant un certain nombre de traits divergents et convergents. L'objectif est de les rapprocher en faisant émerger des similitudes et des différences.

1.1. Les finalités de l'éducation comparée

L'éducation comparée a un rôle important à jouer dans nos sociétés actuelles qui sont en pleine évolution. L'éducation comparée devient de plus en plus une spécialité nécessaire dans beaucoup de pays. Selon (Groux, 2003), elle permet de mieux affronter les nouveaux défis de l'éducation dans le monde : maîtrise partagée et contrôle des technologies de l'information, demande d'éthique, développement des solidarités mondiales, lutte contre l'illettrisme et nouvelles formes de campagne contre l'alphabétisation ainsi que l'enseignement à distance. Confronter ses propres réalités avec celles des autres permet de mieux comprendre une situation donnée. En comparant des faits éducatifs qui appartiennent à des contextes différents, on est amené à étudier d'autres cultures (De Landsheere, 1972). On parvient également à une meilleure compréhension de sa propre culture et on découvre le relativisme. Des spécialistes de l'éducation comparée considèrent que les connaissances dans d'autres pays enrichissent et élargissent les conceptions nationales en les plaçant dans le contexte des expériences de la communauté internationale et que la discipline joue un rôle important pour le développement des échanges, partenariats internationaux et de la mondialisation de l'éducation (Van Daele, 1993 ; Groux et Porcher, 1997 ; Groux, 2002).

1.2. Les objets d'étude de l'éducation comparée

Les objets d'étude qui constituent la matière des sciences de l'éducation peuvent être classés en plusieurs catégories (Groux et Porcher, 1997) :

• ceux qui concernent l'action des enseignants et qui relèvent de la pédagogie comme les pratiques, les méthodes, le contenu des cours, l'utilisation des nouvelles technologies, l'évaluation des élèves…

• et ceux qui sont externes à la classe, souvent le fait des décideurs, par exemple : les programmes, la formation des enseignants, la définition des finalités en matière d'éducation, l'organisation du système éducatif…

• ou qui ont une influence sur l'école, par exemple : la situation politique, le contexte économique, le chômage, le rôle des médias, les parents, les idéologies diverses…

Les objets d'étude de l'éducation comparée sont les mêmes que ceux des Sciences de l'éducation. La spécificité de l'éducation comparée consiste à proposer une démarche qui permet le rapprochement d'objets qui appartiennent à la réalité éducative à travers la comparaison. Elle va plus loin que la simple description des faits éducatifs par la mise en œuvre d'une méthode qui assure la comparabilité des phénomènes (Groux et Porcher, 1997).

1.3. Les approches et méthodes de l'éducation comparée

Selon Regnault (2017), la définition de Van Daele (1993) réunit les deux approches en éducation comparée : l'approche pragmatique et l'approche compréhensive. La recherche de *« généralisations valables ou souhaitables »* repose sur une approche pragmatique tandis que l'objectif de *« mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif »* renvoie à l'approche compréhensive.

1.3.1. L'approche pragmatique

L'approche pragmatique est une approche universaliste qui consiste à dégager des similitudes des différences, ce qui aboutit à l'émergence de « bonnes pratiques », des pratiques considérées comme innovantes et transférables dans un autre contexte alors que l'approche compréhensive consiste à comprendre des phénomènes et des faits éducatifs dans leur contexte culturel sans chercher à généraliser et à transférer.

L'approche pragmatique peut être définie ainsi :

> *« L'éducation comparée étudie des réalités pédagogiques différentes non pas seulement à des fins heuristiques, mais aussi dans le souci d'améliorer une situation éducative en s'inspirant des réalisations qui sont menées ailleurs. Elle est donc pragmatique. Lorsqu'elle rapproche des situations, des problématiques ou des systèmes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences ; elle les explique en se référant au contexte politique, historique, économique, social ; elle retient ce qui peut être transférable dans un autre contexte avec les aménagements qui s'imposent en fonction des spécificités locales » (Groux, 2002 :19).*

Cette approche est quantitative et prédictive, elle met l'accent sur la généralisation des phénomènes et le transfert de « bonnes pratiques ».

1.3.2. L'approche compréhensive

L'approche compréhensive, contrairement à l'approche pragmatique, est une approche de type qualitative dont l'objet repose sur la quête de comprendre les phénomènes des autres pays prenant en compte leurs spécificités et particularités. L'objectif de cette approche est donc de décrire et d'interpréter les phénomènes observés dans leur contexte (Picciano, 2004). Selon Groux (2002 : 19), l'approche est de type compréhensif.

> *« Lorsque l'éducation comparée rapproche des situations, des problématiques ou des systèmes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences ; elle tend à les comprendre en se référant au contexte politique, historique, économique, social et culturel. Elle est à ce moment-là, compréhensive » (Groux, 2002 : 19).*

Cette approche est qualitative, non prédictive et prend en compte les contextes culturels des systèmes comparés. Elle consiste à comprendre des phénomènes et des faits éducatifs sans chercher des généralisations et des transferts.

> *« L'éducation comparée se doit d'envisager les systèmes éducatifs et leurs structures comme composés d'autant de lieux singuliers – le plus souvent en interaction - où se déroulent, dans un temps et un espace particulier, toute une quantité de processus éducatifs, qui sont vécus par les principaux acteurs de ceux-ci et qui débouchent nécessairement sur des régulations de ces systèmes ». (Regnault, 2015 :75)*

Il nous a paru ainsi intéressant d'orienter notre recherche sur cette approche.

2. Le choix de l'approche compréhensive l'éducation comparée

Si nous reprenons la catégorisation des objets d'étude de l'éducation comparée proposée par Groux et Porcher (1997), celle qui concerne notre travail le plus est la seconde catégorie : les programmes et la formation des enseignants. Nous souhaitons comparer les deux formations, à travers l'analyse des représentations des acteurs (futurs enseignants et enseignants débutants), prenant en compte les particularités des contextes.

L'approche pragmatique et l'approche compréhensive se donnent toutes les deux comme objectif de faire émerger des similitudes et des différences. L'approche pragmatique universelle s'attachera plutôt aux similitudes afin de transférer des pratiques d'un pays à l'autre. L'approche compréhensive consistera à prendre en compte des différences et à les inscrire dans leurs contextes propres. Notre objectif est de repérer non seulement des différences mais aussi des similitudes sans chercher à transférer des pratiques d'un pays à l'autre. Cette approche nous permet de comprendre les processus en jeu dans les représentations des publics enseignants.

Regnault (2017) remet en question l'approche pragmatique quand elle sous-tend les enquêtes internationales de rendement des systèmes éducatifs de type PISA (Programme for International Student Assessment) et PIRLS (Progress in Reading Literacy Survey) car l'objectif des instances internationales est de dégager des normes éducatives globales pouvant être transférées d'un pays à l'autre. Les résultats aboutissent à des classements qui installent une hiérarchie entre les pays. Cette auteure remarque que :

> *« Que dire des « bonnes pratiques », qu'elles orientent le lecteur mais l'éducation comparée, selon moi, doit donner plutôt à voir et laisser le lecteur choisir ce qui est bon pour lui ou son institution. » (Regnault, 2017 : 107)*

Nous partageons l'avis de cette auteure car, actuellement, beaucoup de gouvernements d'Afrique subsaharienne empruntent et appliquent des normes éducatives internationales. Selon Crossley et Watson (2003 : 39), « une recette » ne peut pas convenir à tous les pays :

> *« Common problems can exist in different countries, but solution can rarely be found in the application of common model across different cultures, regions and political regimes regardless of whether the administrative framework or professional expertise or local culture is capable of introducing or adapting such reforms.*

Actuellement des normes éducatives internationales sont appliquées dans des pays d'Afrique subsaharienne[5]. À cela s'ajoutent les effets encore plus visibles de l'influence de la colonisation sur les pratiques d'enseignement et les politiques linguistiques. Par exemple, nous constatons par notre expérience que les images utilisées dans certains manuels scolaires de langue française au Ghana sont en décalage par rapport aux réalités culturelles des apprenants car ces images sont empruntées de contextes étrangers. Un autre exemple concerne l'enseignement de la langue première de l'enfant qui n'est pas suffisamment pris en compte dans les politiques de certains pays africains. Les réalités des élèves sont ainsi en décalage face aux images censées les faire apprendre. Ces situations peuvent influencer le développement linguistique ainsi que l'épanouissement scolaire des apprenants.

Il nous paraît ainsi plus judicieux de faire une étude qualitative et compréhensive qui nous permet de comprendre des phénomènes dans leur contexte propre afin d'éviter des généralisations. Les comparatistes impliqués dans la démarche compréhensive soutiennent que chaque système éducatif est régi par son contexte local, historique, économique et social. Garrido (1993) envisage la comparaison dans cette même perspective et affirme que, sans la prise en compte des contextes spécifiques des pays, l'étude de l'éducation comparée est faussée.

La comparabilité

L'acte de comparer relève de la nature humaine ; nous sommes tous amenés, un moment ou l'autre, à faire des comparaisons, souvent pour faire un choix parmi plusieurs possibilités qui se présentent à nous. D'ailleurs, la comparabilité peut présenter des difficultés si l'on compare deux choses qui ne sont pas comparables. On peut finir par perdre du temps et de l'énergie. La comparabilité est un

[5] Un de mes collègues doctorant béninois, Aimé Sossou, étudie la question du transfert et de l'application de l'approche par compétences au Benin

concept complexe à ne pas confondre avec égalité, équivalence ou similitude (Van Daele, 1993). Il est intéressant de comparer deux systèmes éducatifs qui ont non seulement des similitudes mais également des particularités, ce qui permettent, à travers les différences de l'autre, de mieux comprendre son propre système éducatif.

Cette auteure relève un certain nombre de difficultés en éducation comparée :

- l'équivalence de la signification des termes. Le comparatiste se heurte à ces problèmes de formulation tout au long de la recherche, par exemple : il les rencontre à partir de la collecte des données, en consultant ses sources comme des textes officiels, les programmes d'études, des littératures scientifiques, des articles de presse, etc., il les rencontre également pendant les enquêtes, par exemple, dans les questionnaires et les entretiens, et même en écrivant sa conclusion et son rapport final. Van Daele propose au comparatiste de garder le terme original, suivi de sa définition et de son équivalent français.

- la comparabilité des données mathématiques. Les statistiques nationales sont souvent rassemblées et présentées de telle façon que la comparaison, même avec des pays limitrophes, pose des problèmes.

Cette auteure préconise un niveau d'attention élevé en ce qui concerne les données à comparer.

Qu'en est-il de la comparabilité dans notre étude ? Pourquoi le Ghana et le Togo ? Pourquoi la formation des enseignants de langues étrangères dans ces pays ? Le Ghana et le Togo sont deux pays africains en voie de développement. Ces deux pays partagent une frontière commune qui permet des échanges réguliers. Ils partagent des langues et des cultures dans les villes et villages frontaliers. Les pays sont multilingues et multiethniques : il existe une grande variété de langues locales et deux langues étrangères principales dont chacune d'entre elles est la langue du voisin.

Deuxième partie : contextes des deux pays

Cadre contextuel : Ghana

3. Le Ghana

Dans cette partie, nous réalisons un état des lieux dans les deux pays. Il nous paraît important, dans le cadre d'une recherche en éducation comparée qui privilégie l'approche compréhensive, de tenir compte du contexte linguistique, culturel, social, politique, économique et institutionnel dans lequel se déroule l'éducation dans les pays comparés. Ces éléments nous semblent primordiaux pour affirmer en premier lieu le caractère comparable des pays en question.

3.1. Situation géographique et linguistique

Le Ghana est un pays situé en Afrique de l'ouest. Il s'étend entre le 5e et le 11e parallèle sur la côte ouest de l'Afrique à cheval sur le méridien de Greenwich (Unesco, 1976). Sa superficie est de 238 540 km² et sa population actuelle est de 26 000 000 habitants. Il est bordé au nord par le Burkina Faso, à l'est par le Togo, à l'ouest par la Côte d'Ivoire et au sud par la mer Atlantique. Le Ghana actuel doit son nom à l'ancien empire « Ghana » qui était situé à quelques 800 km du pays. L'empire Ghana a existé jusqu'à la fin de XIe siècle.

Graphique n° 1 : La carte du Ghana et ses pays voisins

Source : graphics and maps.com

À l'intérieur du Ghana cohabitent plusieurs ethnies ; chaque groupe ethnique a sa langue et sa culture propre. Le Ghana se divise en 10 régions administratives décentralisées : le Nord (Northern Region), l'Est (East Region), l'Ouest (West Region), le Centre (Central Region), le Nord-Est (Upper-East Region), le Nord-Ouest (Upper-West Region), la Volta, la région Ashanti, le Brong-Ahafo, ainsi qu'Accra et sa banlieue (Greater Accra).

Du point de vue géographique, le pays est divisé en deux grandes parties : la partie nord et la partie sud. Le nord du pays est constitué de savane boisée. La plus grande concentration d'ethnies s'y trouve et recense environ 20 groupes ethniques. Les ethnies les plus dominantes sont celles qui parlent Molé – Dagbani et les populations des langues Gur. Nous verrons cela plus en détail dans la partie sociolinguistique de notre travail.

La partie sud du pays est composée de forêts et de plaines côtières. Cette partie recense des ethnies dont les langues prédominantes sont l'Akan, le Brong et le Ga. Les ethnies qui parlent ces langues occupent les régions Ashanti, Brong Ahafo et la région occidentale (Eastern region). L'extrême Est du pays est la région Volta, ancien Togo allemand qui fut annexé à la Gold Coast, ancien Ghana en 1919 sous mandat britannique. Suite à un référendum en 1956, le Togo britannique fut incorporé à la Gold Coast. Les occupants de cette région parlent la langue Ewe, une des langues dominantes au Togo.

3.2. Situation culturelle post-coloniale

Lors de la colonisation, le peuple ghanéen ne pratiquait pas suffisamment sa culture, vu les contraintes imposées par l'acculturation des colonisateurs. La culture des Anglais a eu beaucoup d'influence sur celle des Ghanéens. Le petit Robert (2014) définit l'acculturation comme *« le processus par lequel un groupe humain assimile toute ou une partie des valeurs culturelles d'un autre groupe humain »*. La première a été dominante dans l'éducation, ainsi que dans la vie sociale. L'acculturation, selon Dupront (1965), représente un mouvement d'un individu d'un groupe d'individus, d'une société, d'une culture vers une autre culture, donc un dialogue, un enseignement, une confrontation, un mélange, et le plus souvent une épreuve de force par rapport à ces entités. Les rapports et interactions entre les entités (les cultures) vont ainsi produire des modifications d'un point de vue social et culturel.

Au cours de la colonisation, le pays a connu des transformations sociales et culturelles dues au développement des activités économiques, aux efforts des missionnaires et à l'introduction de la technologie et de l'enseignement occidentaux. Les valeurs culturelles africaines souffraient d'un

manque de reconnaissance car les sociétés missionnaires qui étaient les pionnières de l'éducation anglaise au Ghana estimaient que les coutumes, les pratiques et les traditions étaient barbares et que la religion ghanéenne maintenait le pays dans l'erreur (Unesco, 1976). Pour ces derniers, la voie de développement était uniquement tracée par l'acceptation de la civilisation chrétienne et européenne.

À l'issue de la colonisation britannique, le Ghana a manifesté le besoin d'un changement culturel et a mis en place une politique culturelle qui est partie du concept de « personnalité africaine » et « principe de l'autosuffisance », marqué en premier lieu par le changement de nom de la Cote de l'or à Ghana.

> *« La « personnalité africaine » recouvrait à la fois l'idée de renaissance et de réhabilitation des valeurs culturelles africaines et l'ambition créatrice de replacer la politique et le mode de vie de l'Afrique contemporain dans une perspective africaine. »* (Unesco, 1976 : 9).

Suite à son indépendance en 1957, ce phénomène a incité le Ghana à chercher une meilleure façon de consolider sa culture et ses valeurs qui représentent les fondements même de son identité. L'idée était de faire en sorte que le Ghanéen vive comme un Ghanéen, avec une identité propre à lui, afin d'éviter les influences de la colonisation et d'introduire l'enseignement des langues « indigènes » dans le cursus scolaire et en valorisant ces langues. Les politiques éducatives et culturelles ont pris un nouvel élan au lendemain de l'indépendance (Unesco, 1976). Cette politique a permis la diversification culturelle et la valorisation des langues locales dans le système éducatif du pays.

3.3. Situation économique actuelle

Le Ghana compte actuellement 26,8 millions d'habitants avec un PIB de 35,9 milliards de dollars, dont 1342 dollars par habitant. Le Ghana jouit, selon les classements du CEDEAO (Communauté Economique des Etats d'Afrique de l'Ouest), de la deuxième économie de l'Afrique de l'Ouest et fait partie des pays à revenu « intermédiaire » de la tranche inférieure. Cependant, selon la Banque mondiale, 25 % des Ghanéens vivent en dessous du seuil de la pauvreté (Mouissi, 2015)[6]. Le taux de croissance annuel moyen du pays est resté à environ 6,6 % mais le pays a connu une croissance explosive de 14 % en 2011 grâce à la découverte du pétrole.

Le secteur des services représente 51 % du PIB de l'économie ghanéenne, suivi par l'industrie qui compte pour 26 %, l'agriculture passe en troisième position avec 21,5 %. Parmi les sous-secteurs les

[6] https://www.mays-mouissi.com/2015/04/09/classement-des-pays-dafrique-de-louest-en-fonction-de-leur-budget-2015/ consulté le 10/01/16

plus importants, on compte les cultures agricoles (16,8 % du PIB), la construction (12,7 %) et les transports logistiques (12,3 %).

Le Ghana est le deuxième producteur mondial de cacao, avec une production d'entre 800 000 et 900 000 tonnes par an et le deuxième producteur de l'or en Afrique. Ses principaux produits d'exportation sont l'or, le cacao et le pétrole, découvert sur son sol très récemment, qui a apporté 3,7 milliards de dollars en 2014.

Les exportations de ces produits apportent beaucoup de revenus à l'économie du Ghana. Cependant, les intérêts payés sur la dette absorbent au moins 30 % de ces revenus. En 2011, le Ghana a connu un taux de croissance très élevé (14 %) grâce à l'exploitation pétrolière, mais ce record n'a pas duré longtemps en raison de la chute des cours des matières premières. La croissance a reculé de 3 % en 2015, pourtant l'inflation est restée élevée à environ 17,7 %.

En septembre 2014, en raison des difficultés financières du pays et de la chute drastique du « Cedi » (monnaie ghanéenne), chute qui résulte du taux de croissance en baisse, ce pays a eu obligation de recourir à un nouvel accord d'assistance financière auprès du FMI (Fonds Monétaire International) pour un montant de 918 millions de dollars pendant trois ans.

Le Ghana est aujourd'hui endetté de plusieurs millions de dollars. Sa dette publique atteint 94,5 milliards de cédis[7] (23,7 milliards de dollars) au 30 juin 2014, soit 71 % du PIB contre 67 % en mai 2015 (Banque centrale ghanéenne, 2015). La dette extérieure du Ghana (58,6 milliards de cédis) représentait 44 % du PIB en fin juin dernier.[8]

3.4. Les valeurs et pratiques culturelles actuelles

La culture, au sens anthropologique, renvoie aux normes et aux valeurs qui caractérisent une société et la différencient des autres. L'individu va la réinterpréter tout au long de sa vie et, au contact des autres, va le transformer (Clanet, 1990).

Dans cette partie de notre travail, nous n'allons pas mettre l'accent sur les divisions régionales du pays mais plutôt sur les aspects culturels voire les divisions culturelles du pays. Le pays est divisé en deux grandes zones : zone culturelle de la savane (partie nord) et zone culturelle de la côte de Guinée (partie sud) (Schutz, 1976). Aucune de ces zones n'est homogène au niveau de la langue et des pratiques culturelles ; pourtant chacune partage des points communs avec l'autre en ce qui concerne

[7] La monnaie du Ghana.
[8] *https://www.mays-mouissi.com/2015/04/09/classement-des-pays-dafrique-de-louest-en-fonction-de-leur-budget-2015/* Consulté le 02/12/2016

les modes de célébration de certains rites tels que le mariage, les cérémonies de naissance et d'enterrement et certaines fêtes culturelles. Il existe également des convergences au niveau de la nourriture, de la musique, de la danse, des coutumes et de l'artisanat.

Malgré l'acculturation quasi imposée par la colonisation, les ethnies du nord ont pu garder une bonne partie de leur culture plus que celles du sud. Les raisons sont les suivantes : les premières ont été beaucoup moins exposées à l'influence de la colonisation, étant donné que la plupart des maîtres colonisateurs et des administrations coloniales furent installés au sud, au bord de la mer, dans l'intérêt de leurs échanges commerciaux avec le peuple. Ceux qui ont eu le désir d'avoir accès au peuple du nord du pays ont rencontré des oppositions de la part des Ashantis (l'ethnie qui a fait la guerre aux Britanniques lors de la colonisation) : routes barrées, escarmouches, etc.

En dépit des divergences existantes entre les deux zones, l'une n'est pas complètement isolée de l'autre. Il existe des infrastructures comme des routes et des grands marchés qui permettent le partage culturel. Le processus de la mise en place d'une politique culturelle au sein du Ghana moderne paraissait indispensable dans le but de préserver la tradition orale philosophique et religieuse qui contribuait énormément à l'éducation traditionnelle et intellectuelle.

Les coutumes, folklore, proverbes, fables, mythologies et croyances se transmettent de génération en génération par l'intermédiaire des chants de représentations dramatiques, des arts et de l'artisanat. Ces éléments permettent de transmettre des connaissances culturelles qui, par la suite, donneront l'occasion aux ethnies de participer pleinement à la vie sociale et culturelle.

Au niveau de l'organisation culturelle du pays, la chefferie joue un rôle primordial dans les communautés ghanéennes. Schutz (1976 : 13), il souligne que :

> *« Un des aspects importants de toutes les cultures du Ghana est la place accordée à la chefferie. En fait, il apparaît comme le fondement de la société ghanéenne et chaque organisation traditionnelle a sa hiérarchie de chefs. »*

Les chefs sont considérés comme les leaders culturels et les gardiens des coutumes. Il en existe dans chaque ville et dans certains villages. On trouve également des chefs suprêmes qui règnent sur une partie géographique souvent appelée les « Régions » à qui tous les autres sous-chefs prêtent allégeance. Les chefs sont les dirigeants du peuple mais sont soumis à un certain nombre de contraintes. Un chef peut être dépossédé à tout moment de son trône, s'il ne répond pas à ce que le peuple attend de lui. Les chefs ont la responsabilité d'organiser les prières et les sacrifices d'animaux

dédiés aux esprits des ancêtres représentés par les trônes. Ils sont les intermédiaires entre le peuple, les ancêtres et les esprits. Ils sont également influents dans la vie politique du pays car ils ont un conseil national des chefs « The National House of Chiefs ». Depuis 2006, le conseil national des chefs est devenu un ministère des affaires traditionnelles et culturelles, selon les préconisations de la constitution de 1992[9].

3.5. Le Ghana : pays multilingue et multiculturel

Nous ne pouvons pas parler de l'enseignement et de l'apprentissage de ces langues dans les deux pays sans prendre en compte les contextes linguistiques et culturels dans lesquels ils s'insèrent. La situation multilinguistique et multiculturelle de ces pays fait que la formation en langues étrangères mérite plus d'attention afin qu'elle aboutisse à mieux préparer les enseignants qui mènent les apprenants vers un apprentissage efficace. En effet, les publics enseignants dans ces pays s'inscrivent dans un contexte linguistique et culturel complexe qui est susceptible d'impacter l'optimisation de l'apprentissage des langues étrangères. Tout dépend de la manière dont la formation professionnelle est structurée et organisée ainsi que les conditions de travail mises à disposition pour les étudiants en formation.

Le Ghana est multilingue ; il compte environ 70 langues locales et presque autant de langues que d'ethnies ainsi que de pratiques culturelles. Parmi les 70 langues ghanéennes, 11 sont enseignées à l'école élémentaire et secondaire, en fonction de la région où se situent les établissements et la langue prédominante de la localité. Il n'existe pas de langue, parmi les langues locales, qui est parlée par tous les citoyens. Il existe des langues vernaculaires[10] et non des langues véhiculaires[11] sur le plan national. Certaines langues comme le Twi pour la partie sud et l'Hausa pour la partie nord ont un usage presque véhiculaire mais ne sont pas reconnues comme tels dans la politique linguistique existante. À cette multiplicité de langues, dont l'anglais langue officielle, se rajoute le Français langue étrangère, une langue apprise dans des écoles publiques privées ghanéennes.

En principe, le FLE peut représenter la troisième langue pour les futurs enseignants, du fait que, dans

[9] The 1992 Constitution of Ghana under Article 270(1) states that the institution of chieftaincy, together with its traditional councils as established by law and usage, is hereby guaranteed.
Site official de National house of chefs, mise à jour 2014. Consulté le 15/01//2015

[10] Par opposition à la langue véhiculaire, une langue vernaculaire est un système linguistique spécifique, employé dans la région ou la communauté d'origine. Dictionnaire des linguistiques et de sciences du langage (2012 : 506)

[11] Dans des régions ou vivent plusieurs communautés linguistiques, une des langues de la région peut être utilisée d'une manière privilégiée pour l'intercommunication. On dit alors que langue est véhiculaire. Dictionnaire des linguistiques et des sciences du langage (2012 : 504)

le contexte multilingue ghanéen, le français peut être considéré en quelque sorte comme une deuxième langue étrangère car la langue officielle, l'anglais langue seconde, n'a pas le statut de langue maternelle au Ghana : Les futurs enseignants ghanéens débutent l'apprentissage de la langue étrangère au collège, ayant déjà appris un certain nombre de langues locales y compris l'Anglais langue officielle. Un tel contexte linguistique et culturel complexe peut rendre l'apprentissage du FLE plus difficile (Kuupole, 1994). Cet auteur a mené une enquête en 1994, auprès d'étudiants universitaires apprenant le FLE. La recherche a révélé que malgré le fait que ces étudiant ont fait cinq ans de français dans un contexte formel commettent encore beaucoup d'erreurs lexique et sémantiques dans leur écrits.

D'ailleurs, ce phénomène multilinguistique dans ce pays peut être un atout vis-à-vis de l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère car nous pensons, à force d'apprendre plusieurs langues dès un jeune âge peut permettre de développer des capacités linguistiques pour réussir à intérioriser d'autres langues. C'est ainsi que les programmes scolaires et les dispositifs de formation devraient être structurés d'une manière à ce que les apprenants puissent en tirer des bénéfices tout au long de leur apprentissage. Les programmes devraient permettre à ce que les apprenants puissent se servir de leurs capacités linguistiques.

Nous estimons que, en tenant compte de la situation multilinguistique de ce pays, et le fait que les citoyens soient plurilingues, la formation aux langues étrangères mérite d'être développée davantage afin que celle-ci aboutisse à mieux préparer ceux qui sont formés, vers un enseignement valorisant et qui répond aux exigences linguistiques des apprenants. Dans cette optique, il serait judicieux que les programmes de formation puissent tenir compte de ces éléments importants afin de valoriser la diversité linguistique et culturelle du pays.

3.6. Quelles politiques linguistiques[12] pour les pays d'Afrique subsaharienne ?

Au sein de certains pays anglophones, la politique linguistique privilégie l'utilisation de la langue maternelle ou d'une langue locale comme langue d'instruction pendant les trois premières années de l'école. Wakerley (1994 : 104) a souligné, lors d'une conférence de l'UNESCO sur l'utilisation des langues locales par rapport à l'anglais dans l'éducation, qu'il est plus approprié d'employer la langue

[12] « Ensemble de mesures et de projets ou de stratégies ayant pour but de régler le statut et la forme d'une ou de plusieurs langues. Il peut y avoir politique linguistique sans qu'il y ait de planification. Par exemple l'exclusion des langues régionales de l'école en France de la IIIe République, relève d'une politique mais non d'une planification » (Dictionnaire de la linguistique et sciences du langage, 2007 : 369).

maternelle de l'enfant comme langue d'instruction dès le début de sa scolarité et aussi longtemps possible :

> *« Ideally the medium of instruction for a child living in its own language environment should be the mother tongue and that a child should be educated in the mother as long as it is possible».*

Selon cette auteure, les pays concernés considèrent que la langue maternelle a un rôle important à jouer dans l'apprentissage et la construction du savoir des apprenants. Cette considération relève quelque part du système de colonisation qui était mis en œuvre par les colonisateurs anglophones ; l'utilisation de ces langues est considérée comme partie prenante des processus vis-à-vis de l'acquisition des savoirs de base des enfants.

> *« It is generally agreed that children learn new concepts far more readily through a language with which they are already familiar, rather than attempting to acquire two skills simultaneously - that of the subject under study and that of the language in which they are being instructed. »*

Contrairement au processus de colonisation adopté par les colonies françaises, celui des colonies anglaises est différent Wakerley, (1994: 108) fait l'hypothèse.

> *« The French insist on identifying that language with their culture and maintain that France and its ways are somehow centrally involved in the French language, the language and culture being inseparable. »*

Selon cette auteure, plusieurs pays d'Afrique ont une politique linguistique qui privilégie l'utilisation du français ou de l'anglais comme langue officielle[13] et d'instruction, souligne cette auteure :

> *« French and English are widely recognized, albeit in some cases reluctantly, as official languages in Africa. Although some states have opted to vernacularize their education system to a much greater degree than others, these two languages play some role in the education process of almost every country. Only Tanzania did not include English or French among its official languages at independence, choosing instead Swahili, the lingua franca of West Africa. » (Wakerley, 1994: 106)*

Selon la même auteure, 11 sur 15 colonies françaises commencent à employer la langue française comme langue d'instruction dès le début de l'école élémentaire, contrairement à 13 sur 15 colonies

[13] Les officielles dans les contextes des deux pays sont celles qui sont utilisées comme langue d'enseignement, langue d'administration et langue pour de la juridiction, à savoir l'anglais pour le Ghana et le français pour le Togo.

britanniques qui utilisent les langues locales, comme langue d'instruction dès le début de la scolarité de l'enfant. L'anglais est introduit progressivement dans le cursus en tant que matière avant de devenir une langue d'instruction[14] plus tard dans la scolarité.

3.7. La politique linguistique au sein du système éducatif ghanéen

La politique et l'aménagement linguistique adoptés par chaque pays dépendent d'un certain nombre de facteurs qui déterminent le choix. En Afrique subsaharienne, divers obstacles et contraintes d'ordre historique, linguistique, politique, économique et socioculturel conditionnent plus au moins le choix des langues dans le cadre de la politique et l'aménagement linguistique. Plusieurs pays d'Afrique subsaharienne conservent toujours les langues officielles de l'époque coloniale. Nous pensons que les politiques linguistiques dans la plupart des pays en Afrique de l'ouest n'ont pas beaucoup évolué par rapport aux pratiques linguistiques héritées de la colonisation. Dans plusieurs pays d'Afrique, on parle de l'identité et de l'unité nationale, voire de l'importance d'utiliser les langues locales dans l'éducation. Cependant les langues héritées de la colonisation occupent une place privilégiée dans les systèmes éducatifs. Dans cette partie, nous allons étudier les politiques linguistiques adoptées depuis la colonisation jusqu'à l'indépendance.

Le Ghana est un pays d'environ 26,8 millions d'habitants et recense plus ou moins soixante-dix groupes tribaux qui disposent chacun d'une langue différente. Selon les recherches de Dzameshie (1988), le pays possède entre 45 et 60 langues, contrairement à la recherche de Boadi (1994), qui évalue le nombre entre 35 et 50 langues. Toutes ces variances et ambiguïtés sont souvent dues au fait que certains chercheurs ne considèrent pas les dialectes des langues majoritaires comme ayant un statut de langue qui peut être recensée.

Au Ghana la plupart des dialectes des langues majoritaires, qui appartiennent aux mêmes groupes ethniques sont mutuellement intelligibles[15]. L'intelligibilité entre les langues peut être symétrique ou asymétrique. On parle de l'intelligibilité symétrique lorsque deux locuteurs de dialectes différents se comprennent mutuellement. Lorsqu'un locuteur d'une langue comprend un locuteur d'une autre,

[14] « Eleven of 15 former French colonies and all three former Portuguese colonies officially begin instruction in the national language from the first day of primary school. In contrast, 13 of 15 former British colonies begin instruction in one or more African languages and teach English at first as a subject; only later is English introduced as the medium of instruction ». Wakerley, 1994 : 106)

[15]L'intelligibilité mutuelle est une terminologie en linguistique qui illustre une relation entre des langues ou des dialectes, dans lequel des locuteurs de langues distinctes mais proches peuvent se comprendre mutuellement sans avoir particulièrement étudié l'autre langue et sans effort significatif.

mais sans la réciprocité de l'inverse, on parle de l'intelligibilité asymétrique. C'est quand elle est relativement symétrique qu'elle est caractérisée comme « mutuelle ». Par contre, l'intelligibilité de la langue ne représente pas un critère de recensement des langues nationales.

La politique linguistique actuelle est calquée sur celle de la colonisation, c'est-à-dire l'emploi de l'anglais comme langue officielle. Calvet (1999 : 154-155) définit la politique linguistique ainsi : *« l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langues et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale »*. Il s'agit ainsi de l'aménagement de la langue ou l'aménagement linguistique conduit par l'État à propos de l'emploi des langues parlées sur le territoire. Ce dispositif variant selon les pays, certains recourent à la politique du monolinguisme officiel ou du bilinguisme officiel ou encore du multilinguisme officiel (Diki – Kidiri, 2004).

Le Ghana, tout comme le Togo, recourt au monolinguisme officiel : une unique langue officielle. L'anglais est ainsi la seule langue officielle du Ghana. Celle-ci est accompagnée de 11 autres langues ghanéennes connues comme « governement sponsored languages », langues sponsorisées par le gouvernement, choisies par l'Etat pour être enseignées dans les écoles et en option dans les universités. Aucune de ces langues n'a un statut supérieur sur l'autre, car elles ne sont enseignées que dans les localités où elles sont prédominantes. Elles sont plutôt connues comme des langues nationales selon le texte de la politique linguistique. Le Ghana dispose donc ces langues nationales dans le but d'éviter d'accorder à une seule langue la supériorité. Il n'y a pas une seule langue nationale comme s'en est le cas dans les pays européens. Les langues concernées sont les suivantes : Akan (Fante, Asante-Twi, Akwapem-Twi), Nzema, Ga, Ga-Adangbe, Ewe, Gonja, Kasem, Dagbani and Dagaare. Parmi toutes ces langues, celle qui est majoritairement parlée dans le pays est le Twi. Cette langue, même si elle ne bénéficie pas d'un statut de « lingua franca » (langue nationale), elle est presque parlée dans tous les quatre coins du pays.

En effet, le pays ne dispose pas de « lingua franca » officiel, pourtant les débats autour du choix d'une langue nationale se font depuis les années soixante mais sans résultat. Le 25 octobre 1961, le parlement ghanéen était le lieu d'un débat concernant la langue nationale (Verlet, 1986 : 72-73). Certains députés ont estimé que la langue akan et ses variétés devraient désormais être enseignées dans toutes les écoles au Ghana. Cette loi n'a jamais été votée en faveur de la langue Twi car les députés non-Akan la considéraient comme une sorte d'impérialisme linguistique qui ne ferait qu'engendrer des problèmes ethniques qui nuiront à l'unité nationale. L'anglais reste toujours la langue officielle du pays et les 11 autres langues nationales officielles jouissent également d'un statut

de matières enseignées dans les écoles et les lycées en fonction de leurs emplacements géographiques.

3.6.3. Politique linguistique éducative : évolution

L'application de la politique linguistique dans le système éducatif ghanéen a connu des évolutions depuis le début de la colonisation et l'installation d'institutions éducatives sur le territoire. L'anglais est retenu comme langue officielle mais son statut dans l'éducation a connu des évolutions selon les périodes. La réforme éducative de 1987 reprend la politique de 1925 qui encourage l'usage des langues locales à l'école élémentaire. Celle-ci est revisitée en 2002 et en 2007. Elle stipule que la langue ghanéenne dominante du milieu de l'apprenant doit être la langue d'instruction pendant les trois premières années à l'école élémentaire. L'anglais demeure une matière pendant ces trois premières années avant de devenir dès la quatrième année de la scolarité, la langue d'enseignement. La langue ghanéenne perd donc son statut de langue d'enseignement et devient une matière enseignée à partir de la quatrième année de l'élémentaire jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire. Ensuite elle devient une option dans les cursus lycéen et universitaire.

Selon cette politique, toutes les matières de base doivent être dispensées dans la langue ghanéenne du milieu de l'apprenant. À partir de la quatrième année, l'anglais, les études environnementales, la religion, l'éducation morale, les sciences intégrées et les mathématiques sont enseignés en anglais, langue d'instruction. Cependant, l'enseignement des matières telles que langue et culture ghanéennes, la musique et la danse est maintenu en langue ghanéenne.

> *« The use of a Ghanaian language during the period from 1529 to 1925 had gained root to the extent that when the British colonial government took over the administration of education in the country in 1925, it could not reverse the trend » (Owu-Ewie, 2006 : 76).*

À l'exception de la politique pratiquée à l'ère des écoles missionnaires, entre les années 1529 et 1925, où la langue maternelle était employée au-delà du niveau 3e de l'école élémentaire (classe 3, l'équivalent de CE2 dans le système éducatif français), toutes les autres politiques linguistiques éducatives qui ont suivi au fils des années n'ont pas favorisé l'emploi des langues ghanéennes au-delà du niveau précité. La politique qui stipulait l'emploi d'une langue ghanéenne comme langue d'instruction de la maternelle à la troisième année de l'école élémentaire ne fut modifiée qu'après le départ du président Nkrumah. En effet, ce dernier avait adopté une politique qui a fait de l'anglais la langue d'instruction à tout niveau de l'enseignement public, au nom de la recherche d'unité africaine.

Cette politique a provoqué beaucoup de réactions négatives et de débats à l'époque, car celle-ci était perçue comme un obstacle au développement des langues ghanéennes.

L'année 2002 a vu le retour de la politique linguistique qui stipule l'emploi de l'anglais uniquement, 'Only English Policy', de l'époque de Nkrumah, faisant de l'anglais la langue d'instruction dès la première année de l'école élémentaire comme l'indique Owu-Ewie (2006:77) :

> *«The policy states that English should be used as the medium of instruction from primary one, with a Ghanaian language studied as a compulsory subject to the Senior Secondary School (Ameyaw-Akumfi, 2002). The government on 15th August, 2002 approved this policy to be implemented in September 2002. Since the announcement of the change of policy, the debate over the language of education has picked up momentum from academics, politicians, educators, educational planners, traditional rulers, and the general populace ».*

Actuellement la politique linguistique qui est privilégiée est celle de « English Only Language Policy » adoptée en 2002.

Le tableau ci-dessous fournit les détails sur l'évolution des politiques linguistiques ghanéennes de l'époque précoloniale à nos jours.

Tableau 1 Evolution des politiques linguistiques ghanéennes

PÉRIODES	1ère année	2ème année	3ème année	4ème année
1529 – 1925 **1. Castle Schools** **2. Missionnary Era**	 - +	 - +	 - +	 - -
1925-1951	+	+	+	-
1951-1955	+	-	-	-
1956-1966	-	-	-	-
1967-1969	+	-	-	-
1970-1973	+	+	+	
1974-2002	+	+	+	-
2003 à Présent	-	-	-	-

Owu-Ewie (2006 : 77)

Légende : (+) = emploi de la langue ghanéenne comme langue d'instruction (-) = la non-emploi de la langue ghanéenne n'est pas utilisée.

3.8. Système d'éducation au Ghana

3.8.1. Son histoire

Avant l'arrivée de l'éducation formelle sur le territoire ghanéen, il existait déjà une éducation non formelle qui était dispensée par les anciens, les chefs de famille et les chefs des communautés. Le mode de transmission à l'époque était purement oral. Cette éducation avait pour but de transmettre l'histoire et la culture du peuple de génération en génération, d'inculquer l'ensemble des savoirs, les valeurs et compétences de base nécessaire pour la vie quotidienne.

Le système éducatif ghanéen a connu des transformations aux niveaux des pratiques ainsi que des objectifs visés. L'éducation formelle a débuté au Ghana dans les années 1590 après l'arrivée des Portugais, les premiers colonisateurs du Ghana qui ont appelé ce pays Gold Coast. Les colonisateurs à l'époque : étaient les suivants : Portugais, les Danois, les Allemands et les Anglais qui ont construit les premières écoles dans leurs châteaux. Ces écoles étaient destinées à former les enfants métis en priorité, de mères ghanéennes.

Des années plus tard, il y a le besoin de civiliser une petite majorité des colonisés pour qu'ils puissent apporter de l'aide aux colonisateurs dans les tâches administratives et aussi tenir les rôles de dirigeants dans certains villages. L'éducation était réservée à une petite minorité de la population. L'objectif de l'éducation, à cette époque était d'abord, de civiliser les indigènes et de faciliter la communication entre les colonisateurs et les colonisés et de favoriser le commerce colonial.

Il a fallu attendre l'arrivée de la mission de Bâle le 18 décembre 1828 pour que l'éducation connaisse une véritable expansion comme le souligne Quartey (2007 : 26) :

> *« On 18th December 1828, the Basel Mission Society sent its first missionaries, Johannes Philip Henke, Gottlieb Holwarth, Carl Friedrich Salbach and Johannes Gottlieb Schmid, to take up work in the Danish protectorate at Chistanborg, Gold Coast ».*

La mission de Bâle a joué un rôle important dans l'histoire éducative du Ghana. Les missionnaires ont construit des écoles missionnaires dans presque chaque région du pays en créant un réseau éducatif. Ceci a permis à certains d'indigènes d'avoir accès à l'éducation formelle. L'objectif principal des missionnaires était de propager l'Évangile. Cet objectif a eu une influence sur le contenu de leur enseignement : l'accent est mis sur la lecture et l'écriture. À côté de cela, certains ateliers comme la couture, la maçonnerie, la menuiserie, la cordonnerie, l'agriculture et l'éducation à la santé sont mis en place pour permettre aux indigènes d'acquérir des compétences de base dans des

métiers traditionnels.

Les missionnaires protestants voulaient évangéliser la population locale en lui proposant des activités économiques qui constituent une alternative moralement acceptable au trafic d'esclaves, considérant que « le commerce juste est un des meilleurs moyens de propager la civilisation et le christianisme en Afrique ». C'est ainsi qu'ils multiplièrent les plantations de rente (coton, caoutchouc, café, etc.), créèrent des fermes modèles pour encourager « une culture scientifique du sol, expérimenter avec autant de récoltes et de fruits que possible », construisirent des usines de transformation, des routes etc.

La Mission de Bâle a suscité le développement d'échanges fonciers et monétaires, ainsi que le commerce avec l'extérieur. Afin d'augmenter le taux de propagation de l'Évangile, les missionnaires ont traduit la Bible dans les langues locales les plus parlées (Twi, Éwé et Ga). Une soixantaine d'années après l'arrivée de la Mission de Bâle, une centaine d'écoles de premier et deuxième degrés et trois écoles normales pour la formation du maître furent construites. Plusieurs réformes éducatives se sont succédé depuis l'indépendance à nos jours.

Les différentes réformes éducatives principales que le Ghana a connues, depuis l'époque coloniale, sont les suivantes (UNESCO, 2010/2011) :

- Le système d'éducation précoloniale : The Remote Pre-colonial system (The Castle Schools).
- Le plan de développement accéléré de 1951 : The Accelerated Development Plan-ADP, 1951.
- L'école gratuite et obligatoire de 1961 : The first Fee-Free and Compulsory Education (The Educational Act, 1961).
- La politique de l'amélioration du contenu et le mode d'organisation de l'éducation de 1973 : Improvement of content and structure of education (The Dzobo Committee Report, 1973).
- Le système éducatif nouveau : la réforme éducative de 1987 : New Educational System
- Léducation de base obligatoire, gratuite et universelle de 1996 : the Free Compulsory and Universal Basic Education-FCUBE.

Ces nombreux changements sont dus à des problèmes de manque d'enseignants après l'indépendance, d'une croissance explosive de la population, d'un besoin de donner accès à l'éducation à tous les citoyens, d'un taux faible d'inscription à l'école de base et d'une quête de restructuration des programmes d'éducation pour répondre aux besoins des citoyens.

Des problèmes éducatifs persistent aujourd'hui. En effet, Abaidoo (2004) cité par McCarthy (2015 : 10), souligne que les services de l'éducation, les examinateurs en chef du « West African Examinations Council » (WAEC) qui réalisent et étudient les statistiques de la performance des élèves qui sont issus des réformes, constatent un déclin dans les performances. Cet auteur attribue le taux faible des performances à plusieurs facteurs qui relèvent de :

- Une connaissance faible des élèves en anglais langue officielle.
- Des méthodes d'enseignement inadaptées aux besoins des apprenants, qui pourraient les démotiver et rendre l'apprentissage difficile.
- Le taux élevé d'enseignants non formés.
- Le manque de ressources pour l'enseignement et l'apprentissage qui décourage beaucoup d'enseignants.
- Les mauvaises conditions de service des acteurs éducatifs et le manque d'incitations vis-à-vis des acteurs etc.
- Le taux élevé d'absentéisme tant des enseignants que des apprenants.

Ces problèmes liés au taux de performance faible des élèves remettent également en cause celle des enseignants et de la formation initiale. Le nouveau programme de formation initiale des enseignants, nommé « IN-IN-OUT Teacher Training Program », est mis, en place en 1998 dans la perspective de répondre à la problématique liée au manque d'enseignants face aux demandes élevées d'inscription dans le premier degré et dans le but d'améliorer la qualité des enseignants issue des formations professionnelles en place.

3.8.2. L'organisation du système éducatif

Il a Il a fallu attendre la réforme de l'année 1987 pour que change totalement le système éducatif. Suite à cela, le gouvernement ghanéen a envisagé une éducation en conformité avec les réalités socio-économiques du pays dans le but d'apporter des améliorations dans la vie professionnelle des

diplômés issus du système éducatif ghanéen. Le rapport du comité de revue des réformes éducatives de 2002 cité par UNESCO (2010 : 2) souligne que :

> *"Education system should create a well-balanced (intellectually, spiritually, emotionally, physically) individuals, with the requisite knowledge, skills, values and aptitudes for self-actualization and for the socio economic and political transformation of the nation".*

Un des objectifs principaux de ladite réforme repose sur l'égalité des chances et la qualité de l'éducation. Cette réforme a engendré la création de plusieurs programmes éducatifs afin de faire évoluer les systèmes d'enseignement et d'apprentissage (UNESCO – IBE, 2010). La réforme stipule que l'éducation de base sera gratuite, obligatoire et accessible à tous, de 6 ans à 14 ans. Afin d'assurer la faisabilité de la réforme, le dispositif « Free Compulsory Basic Education » (FCUBE) a été créé en 1996. Ses objectifs ont ciblé l'amélioration de la qualité de l'enseignement et apprentissage ainsi que la facilitation de l'accès à l'éducation pour tous. Un dispositif de 10 ans destiné à consolider les spécificités de la réforme. Suite à la création de FCUBE, l'âge d'accès à l'éducation gratuite et obligatoire fut abaissé à 4 ans au lieu de 6 ans auparavant.

Le Ministère de l'éducation Nationale (Ministry of Education) est responsable de la conception, du développement et de l'évaluation des politiques éducatives du pays. Le « Ghana Education Service » est responsable de la mise en œuvre des politiques éducatives.

L'école obligatoire commence à l'âge de 4 ans jusqu'à l'âge de 14 ans. Les deux ans de préscolarisation (nursery school) sont donc considérés comme partie intégrante de l'éducation de base. L'école élémentaire commence à l'âge de 6 ans et comprend six années divisées en deux parties (Lower primary and Upper primary). L'école secondaire est en deux cycles : le premier cycle est nommé « Junior High School » (JHS), et le deuxième cycle est le « Senior High School » (SHS). Le JHS comprend trois ans d'enseignement à la fin desquels les élèves passent un examen de fin d'études pour obtenir un diplôme intitulé « Basic Education Certificate ». L'entrée des SHS qui aboutit à l'obtention du diplôme « West African Senior Secondary Certificate Examination», dure quatre ans se fait sur dossier. L'orientation dans les lycées est décidée par l'Etat dans le but d'éviter des inégalités et des discriminations envers les élèves issus de milieux défavorisés. La formation au lycée professionnel est également possible et dure trois ans.

Plusieurs établissements privés et publics dispensent l'enseignement supérieur : les universités, les universités techniques (équivalent de l'institut de l'enseignement technique supérieur), « Colleges of Education » (équivalent des écoles normales supérieures). Les élèves qui réussissent leur examen de

fin du lycée peuvent donc choisir soit des études universitaires ou des formations professionnelles dans le supérieur.

3.8.3. L'enseignement et la représentation du FLE au Ghana

Quelle place est réservée pour l'enseignement et l'apprentissage du français au Ghana ? L'enseignement du FLE est aujourd'hui en pleine croissance au Ghana. Elle fait partie des pays anglophones en Afrique de l'ouest qui valorisent l'enseignement du français dans le système éducatif. Plusieurs établissements publics et privés ainsi que des institutions supérieures mettent en place un enseignement en FLE au profit de leurs apprenants. On assiste à une forte demande d'apprentissage de FLE ces dernières années. Cependant, malgré le fait que le français soit une langue très appréciée dans ce pays anglophone, il est pratiqué seulement par une petite minorité de la population, même si le Ghana est positionné géographiquement entre trois pays francophones.

Il y a une décennie de cela, le français n'était pas une langue qui attirait l'attention de la population ghanéenne. Même si cette langue était enseignée dans les écoles publiques et privées, très peu d'élèves avaient accès à l'apprentissage du français dû au fait que le pays disposait très peu d'enseignants de français formés à tous les niveaux de l'enseignement public et privé. Jusqu'à présent, l'apprentissage du français n'a pas de caractère obligatoire dans les écoles. Il est enseigné en fonction de la disponibilité d'un enseignant dans une école donnée.

Depuis quelques années, le gouvernement ainsi que la population ghanéenne s'intéresse de plus en plus à la langue française grâce aux alliances et aux différents accords qui se nouent entre le Ghana et ses pays voisins francophones, ainsi qu'avec la France. Le Ghana entretient des liens politiques, économiques et sociaux forts avec beaucoup de pays francophones et joue un rôle actif dans les activités de la CEDEAO[16] et de l'Union Africaine. L'arrivée régulière d'investisseurs francophones dans le pays fait appel à une connaissance approfondie du français afin de pouvoir rendre ces coopérations pérennes. Plusieurs emplois s'ouvrent grâce à ces coopérations, ce qui donne envie au citoyen ghanéen d'apprendre le français.

Le Ghana fait partie des onze pays membres de l'OIF[17] ainsi du Commonwealth of Nations, organisation internationale avec laquelle la francophonie entretient une collaboration très étroite. Son adhésion à la francophonie, en septembre 2006, a poussé le gouvernement à porter une attention particulière sur l'enseignement-apprentissage du français et à œuvrer pour augmenter le nombre

[16] Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'ouest
[17] Organisation internationale de la francophonie

d'enseignants. Le français est la seule langue étrangère enseignée dans les écoles au Ghana.

Lors d'un entretien avec le Campus France au Ghana concernant les priorités du gouvernement ghanéen pour l'enseignement supérieur au Ghana, la Ministre de l'Education Nationale, en 2014, a affirmé que le français est une langue importante et son apprentissage est fortement souhaité. Elle a révélé que la politique du Ministère concernant le français est de consolider son enseignement et son apprentissage à tous les niveaux de l'éducation et cela exige, selon elle, le développement des départements de langues dans les institutions de formation des enseignants et les universités (Campus France, 2014).

Une recherche précédente de Bukari (2009) sur la politique linguistique du Ghana, avait montré que la plupart des ghanéens reconnaissent l'importance du français et s'expriment favorablement pour une politique linguistique qui ferait du français une deuxième langue officielle dans le pays. Une autre recherche lancée en 2010 par le ministère de l'éducation nationale en collaboration avec l'Ambassade de France au Ghana rappelle des recommandations proposées en vue de l'enseignement du français par le gouvernement :

> *« The 2002 President's Committee report recommended that French be introduced at the primary school level as an optional subject, and that extension into all schools should be based on the availability of teachers. The report also emphasized the need to introduce French into all Colleges of Education to equip newly trained teachers to teach French in basic schools » Rapport final AFC (2010:13).*

Pourtant le Plan Stratégique de l'éducation (2010 – 2020) n'a pas discuté les stratégies nécessaires pour promouvoir la langue française. « *The Educational column which captures the policy objectives on languages does not mention French* » (MOE[18], 2009b : 25). Cependant le souhait de rendre accessible l'apprentissage de la langue doit s'accompagner de vraies stratégies qui permettent le développement de la formation des enseignants.

Les élèves ghanéens, dans l'enseignement public, ne sont exposés au FLE qu'à partir du collège, et pour ce, il ne s'agit pas de tous les collégiens car le pays ne dispose pas suffisamment d'enseignants. Parmi cette minorité qui a l'occasion d'apprendre la langue, très peu d'entre eux passent l'examen de fin d'année (l'Ambassade de France au Ghana, 2016)[19] :

[18] Ministry of Education

[19] Site de l'ambassade de France au Ghana *http://www.ambafrance-gh.org/Teaching-French-in-Ghana consulté le 10/10/2016* (dernière mis à jour le 13/09/2016)

> *« French is taught compulsorily in the Junior High Schools when a teacher is available. In fact it is the principals of the institutions who decide whether or not French is taught, whereas only 10 % of the pupils choose to write French during the BECE (Basic Education Certificate Examination) at the end of their junior high school education ».*

Selon les statistiques du ministère de l'éducation ghanéen sur le ratio enseignants-élèves, au titre de l'année scolaire 2012/2013, le français est parmi les matières qui disposent de moins d'enseignants. Par conséquent, l'accès à l'enseignement en FLE est restreint. Il est indiqué que sur 3 853 000 enfants scolarisés au primaire et au secondaire, seuls 319 000 reçoivent un enseignement du français, péniblement assuré par 2 281 enseignants formés à l'éducation de base plutôt que spécialisés dans l'enseignement d'une matière unique ». Ce chiffre représente seulement 10 % d'élèves ayant accès à l'enseignement du français.

Au niveau du lycée, le français devient une option prise souvent par les étudiants en langues et littérature. L'Ambassade de France au Ghana indique que, depuis plusieurs années, seulement une petite minorité, entre 1,8 % et 6 %, de lycéens ghanéens choisissent cette option lors de l'examen de fin d'études. Les étudiants qui désirent apprendre et poursuivre leurs études en français le font essentiellement pour des raisons professionnelles. Cette nouvelle émergence, vis-à-vis de l'état actuel de l'enseignement et de l'apprentissage du français, interpelle la formation et la qualité des enseignants dans le pays.

Le gouvernement, à travers les discours politiques, fait entendre qu'il met tout en œuvre pour consolider l'enseignement et l'apprentissage au Ghana. Lors de l'entretien avec le Secrétaire Général du Sénégal pendant sa visite à Paris en mai 2016, le président ghanéen, M. John Mahama, a fait part de sa volonté de promouvoir davantage la langue française dans son pays pour favoriser l'intégration avec les pays de la sous-région qui sont majoritairement francophones. Il a également annoncé sa volonté de conclure un véritable pacte linguistique avec la francophonie pour faire en sorte que de plus en plus de Ghanéens puissent maîtriser la langue française[20].

---

[20] Site de la francophonie : http://www.francophonie.org/Abdou-Diouf-s-entretient-avec-le-44216.html consulté le 15/08/2016

3.8.4. La formation des enseignants : « IN-IN-OUT Programme »

Ce nouveau programme comprend trois ans de formation, dont deux ans en institution pour la formation théorique et un an pour la formation sur le terrain. Concernant la pratique, les futurs enseignants sont affectés dans des institutions scolaires qui se situent dans le département ou dans la région où se situe l'institution de formation. Les deux années en institution comprennent une année de formation de remise à niveau ainsi qu'une année d'enseignement intensif consacré au contenu et à la méthodologie. La formation sur le contenu concerne la maîtrise de neuf matières de base du premier degré. Le volet méthodologie porte sur la pédagogie et les didactiques de l'enseignement.

La troisième et dernière année est consacrée entièrement au stage pratique hors institution de formation. Le but est de permettre aux futurs enseignants à enseigner face aux élèves dans une salle de classe et dans une situation scolaire réelle. Pendant le stage pratique, les futurs enseignants sont amenés à apprendre sous la responsabilité d'un « mentor », souvent un enseignant expérimenté du domaine du stagiaire, dans l'établissement de rattachement. Le « out program » représente une occasion pour les futurs enseignants de mettre en œuvre leurs acquis théoriques autour de la gestion de classe, le management à l'école, les procédures de la discipline et la relation avec tous les autres acteurs de l'école surtout le personnel enseignant et le chef d'établissement. Selon Peku (1976), dans le cadre de la formation professionnelle initiale des enseignants, le stage pratique dote à ces derniers, une occasion de travailler dans des situations proches à celles de leur futur métier. C'est aussi l'occasion d'acquérir des compétences professionnelles de son domaine.

Abudu et Donkor (2014) ont mené une recherche sur la perception des personnes chargées de la mise en œuvre du programme « IN-IN-OUT ». Le travail met l'accent sur la question de son instauration et de son évaluation. Le but de cette étude est aussi d'évaluer la mise en œuvre du programme, ses forces et ses faiblesses. Ce travail de recherche était réalisé dans l'optique d'évaluer l'efficacité du programme pour la formation professionnelle initiale des enseignants. Il s'agissait de recenser et analyser les attitudes et conceptions des 582 enquêtés et acteurs du dispositif, dont des futurs enseignants stagiaires, mentors (enseignants encadrants dans les écoles de rattachement), tuteurs (les formateurs des institutions de formation des enseignants) et chefs d'institutions de formation. L'enquête était réalisée par le biais de questionnaires, entretiens et observations auprès des enquêtés.

Les résultats ont révélé que la mise en œuvre du dispositif est freinée par l'insuffisance de matériels pédagogiques et l'insuffisance du temps alloué à la formation pédagogique. Parmi les

recommandations proposées, il est suggéré qu'une formation soit mise en place pour tous les acteurs, ce qui permettrait d'expérimenter le dispositif avant son lancement. Il a été constaté que les tuteurs et les accompagnateurs au sein des institutions de formation ne bénéficient pas d'incitations suffisante dans leur travail. L'enquête a montré que la plupart des institutions manquent de ressources nécessaires à la promotion des enseignements. Ces auteurs proposent d'organiser des séminaires et des journées d'études destinées à développer des compétences par rapport à la fabrication de matériels d'enseignement et la réalisation de manuels.

Sur la question des tuteurs responsables du « monitoring » (encadrement) sur le terrain lors des stages pratiques, qui durent une année entière, il est recommandé que des voitures soient mises à disposition des tuteurs qui se rendent dans les écoles dans lesquelles les futurs enseignants font leurs stages pratiques, dans le but de diminuer les problèmes d'accès au transport.

Au cours de la formation pratique sur le terrain, la chaîne de supervision devrait suivre un certain ordre. Les mentors qui sont souvent des enseignants présents sur place, accompagnent et supervisent les stagiaires. Les tuteurs, appelés dans le contexte ghanéen « the supervisors »), sont des enseignants de l'institution de formation ont la responsabilité d'encadrer et superviser tant les mentors que les stagiaires. En ce qui concerne la surveillance des activités de l'ensemble des acteurs précités, des cadres sont désignés du Ministère de l'Éducation Nationale de la région ou du département concerné pour assurer la mission. Ce système de supervision de proximité est estimé indispensable pour le meilleur déroulement de la formation pratique. Elle permet d'éliminer tout problème d'absentéisme de la part de certains acteurs du dispositif qui devraient s'impliquer.

Abudu et Donkor (2014) remarquent que le temps alloué à l'enseignement méthodologique et l'enseignement entre pairs pendant la période de la formation théorique est inadéquat. Ceux-ci recommandent que les institutions de formation augmentent les horaires par matières théoriques pour permettre aux enseignants de consacrer plus de temps aux parties sensibles de la formation.

Les enseignants de Français Langue Etrangère sont les plus touchés par ce nouveau système de formation. Le temps de formation en FLE est fortement réduit par rapport à d'autres matières auxquelles ils sont également formés. Concernant la formation pratique, le système ne favorise pas le FLE non plus. Beaucoup de stagiaires en FLE se rendent sur le terrain sans aucun encadrement ou très peu, dû au manque d'enseignants de FLE dans le pays actuellement et le manque de moyens de déplacement des tuteurs. Pourtant, les règlements officiels qui encadrent la mise en œuvre du

dispositif stipulent que les tuteurs doivent se rendre dans les écoles d'affectation des stagiaires toutes les deux semaines pour superviser les activités des mentors et des stagiaires mais beaucoup de tuteurs ne parviennent pas à tenir aux exigences. Cette pratique est en nette contradiction avec les préconisations du dispositif.

La recherche a identifié un certain nombre de points positifs du dispositif concernant le stage pratique considéré comme suffisamment long Cette durée permet aux stagiaires de vivre l'expérience de la réalité de leur futur métier et d'acquérir des compétences dans la gestion d'une classe, l'enseignement, du management de l'école entre autres. Pour la plupart des enquêtés, le dispositif permet de créer un lien cohérent entre la formation théorique et le stage pratique qui représente la première expérience sur les réalités du terrain.

Malgré les points positifs qui ont été constatés, les résultats de l'étude ont montré des freins majeurs au fonctionnement global du dispositif. Les défis relèvent de la qualité des mentors, de la qualité et la fréquence des supervisions, du manque de ressources matérielles, du manque d'incitations pour les acteurs au centre de la mise en œuvre du programme.

> *« The most common visit made by tutors to schools of attachment was termly visiting. This is in contradiction to the policy document guiding the implementation of the In-In-Out programme, which stipulates that link tutors should visit schools of attachment every other week. Incompetent mentors, poor supervision, inadequate resource materials, lack of incentives for tutors and mentors and inadequacy of allocated time were some of the challenges identified by respondents as affecting the successful implementation of the In-In-Out Programme » (Abudu et Donkor, 2012 : 15).*

3.9. La formation des enseignants de Français

Il existe 38 institutions de formation des enseignants du secondaire premier cycle au Ghana dont quatre départements de formation des enseignants de Français Langue Etrangère situés au sein des institutions. Le besoin d'enseignants de français date de l'indépendance, suite à l'initiative du premier président du Ghana, Kwame Nkrumah dont l'objectif était d'unir tout le peuple africain par la création d'une Union Africaine.

Ce rêve a provoqué en quelque sorte le besoin d'apprendre les langues qui sont communes aux pays africains ; l'anglais et le français plus majoritairement. D'où le besoin d'enseignants formés qui seront capables de rendre ces langues accessibles aux citoyens. Les quelques diplômés en Français Langue Etrangère assuraient au départ l'enseignement du FLE dans quelques établissements

scolaires et universitaires jusqu'à la création de la première institution de formation des enseignants en FLE.

La première institution d'enseignement de français fut le « Mount Mary College Of Education » créé en 1975 à Somanya. Il a fallu attendre l'année 2001, soit 24 ans plus tard, pour la création de deux autres départements de français au sein de deux institutions de formation d'enseignants, « Wesley College of Education » situé dans la région Ashanti, et « Bagabaga College of Education » au nord du pays. Suite à une demande croissante des enseignants de français le département au sein de « Amedzofe College of Education » fut créé quelques années plus tard.

Il existe des départements de français dans les universités publiques et privées du pays mais ceux-ci ont une mission autre que la formation des enseignants de français du secondaire premier degré. Ils forment plutôt les enseignants du lycée et d'autres professionnels de la langue française.

La réforme éducative de 1987 a prévu une restructuration du système éducatif ghanéen. Plusieurs aménagements ont été promulgués sur l'enseignement en général et l'enseignement des langues étrangères en particulier. La réforme stipule une augmentation du nombre des écoles et des lycées. Le FLE devait être une matière obligatoire à partir du collège pour les écoles qui disposent d'un professeur spécialisé.

Ce caractère obligatoire ainsi que l'augmentation du nombre d'institutions scolaires et lycées ont eu des effets sur la demande de professeurs en général et de FLE en particulier. Selon le rapport du ministère de l'éducation nationale pour l'année scolaire 2012-2013, le pays compte 8 818 collèges publics et 3 618 collèges privés. La formation d'un plus grand nombre d'enseignants des FLE est devenue un impératif d'où la création de « Wesley College of Education », et de « Bagabaga College of Education » dans le but de renforcer la formation des enseignants pour pouvoir répondre aux demandes élevées d'enseignants de FLE par rapport à l'accroissement des collèges.

La toute dernière réforme, après plusieurs modifications, est issue de la « vision 2020 », Government of Ghana, (1997). Cette dernière stipule que les méthodes de l'enseignement du FLE basées sur « imitation, mémorisation, répétition » ne permettent pas l'appropriation des savoirs des langues étrangères. Les recommandations de la « vision 2020 » concernent l'adoption des méthodes d'enseignement qui reposent sur la recherche et l'enseignement basé sur la résolution des situations problèmes pour les matières scientifiques, et des méthodes communicatives pour les langues, d'où l'élaboration d'un nouveau cursus privilégiant les approches plutôt communicatives et interactives pour mieux former les futurs enseignant du FLE au premier degré.

La question de l'intégration au sein de la francophonie se pose par rapport à l'état actuel du français dans le pays, étant donné que le Ghana fait, certes, partie de la francophonie depuis 2006 mais que la langue française n'est pas accessible aux citoyens ghanéens. Comment le Ghana peut-il s'intégrer à la francophonie sans enseignants compétents pour transmettre ce savoir ? Comment peut-il prétendre à une appartenance au monde de la francophonie ?

L'apprentissage du FLE semble ne pas attirer les jeunes, car certains départements de français au sein des institutions de formation supérieure n'atteignent pas leurs capacités, surtout ceux du nord du pays. Ce phénomène peut en quelque sorte être lié à la question de la qualité de l'enseignement qui est susceptible d'avoir un rapport avec la formation des enseignants. Quelle formation est octroyée à ces futurs enseignants ? Quelles compétences acquièrent-ils à l'issue de cette formation ? Quelles méthodes d'enseignement sont privilégiées ? On ressent un manque au niveau de la formation, un phénomène qui est constaté par le gouvernement ghanéen. Le Ministère de l'Éducation envisage une mise à plat de l'ensemble du dispositif, le restructurer, en vue d'améliorer la qualité des enseignements du français et de renforcer l'attractivité du métier d'enseignant.

Cependant, actuellement la formation des enseignants de FLE pour le premier degré n'a pas changé. Elle présente toujours des difficultés allant de logistiques à l'encadrement. Contrairement à la recherche d'Abudu et Donkor (2014), cité plus haut, qui portait un regard plutôt généraliste sur l'année de stage hors institution, tous futurs enseignants confondus, Kuupole, A.Z.P et al, en 2009, avaient mené une recherche sur l'année de stage spécifique aux futurs enseignants de FLE, dont l'objectif était d'analyser l'impact (les forces et les faiblesses) du programme sur la formation professionnelle de ces derniers Il était également question d'analyser le rôle de l'encadrement au sein du dispositif. Ils ont enquêté 195 futurs enseignants issus de trois institutions différentes par le biais de questionnaires Les résultats ont montré un taux de satisfaction considérable car les futurs enseignants jugeaient pertinent le fait d'être exposés à la pratique sur une durée considérablement longue. En revanche, selon cette recherche, le dispositif présente des faiblesses au niveau de l'encadrement des tuteurs pendant l'année de stage ainsi que des difficultés au niveau de la formation théorique.

> *« However, data collected point to major flaws of the programme which need redress. Particular attention should be paid to the role of supervision in this whole exercise as trainees stay the whole year on the field without any supervisor assessing their performance. Another key area of concern is the number of years given to trainees to learn various subject contents that should enable them teach effectively. From observation, it*

appears two years of content tuition is inadequate for the full preparation of trainees. » (Kuupole, A.Z.P et al, 2009)

Une telle situation est susceptible de priver les futurs enseignants de FLE des compétences requises pour l'exercice de leur futur métier et d'engendrer des représentations négatives vis-à-vis de la profession en attente, à l'issue de leur formation.

4.4.1. Les spécificités des dispositifs de formation au Ghana

Dans cette partie, nous allons examiner les éléments suivants dans le but de présenter les dispositifs de formation des futurs enseignants de FLE. Cette même formule sera appliquée pour détailler la formation des enseignants d'ALE au Togo par la suite :

- les conditions et niveaux de recrutement ;
- les profils d'entrée ;
- les programmes de formation ;
- répartition du référentiel ;
- les formations théorique et pratique ;
- l'encadrement ;
- le financement ;
- évaluation.

3.9.1. Le recrutement des futurs enseignants

Le recrutement dans les écoles normales se fait sur dossier pour toute personne ayant obtenu le diplôme de fin d'études de l'école secondaire délivré par l'Etat. Les futurs enseignants sont recrutés pour suivre une formation de trois ans. L'admission dans les départements de formation des enseignants est sanctionnée par une réussite minimum dans 5 matières sur 8 dont le français langue étrangère. Les bacheliers qui choisissent cette spécialité bénéficient des avantages, voire de critères allégés dans le but d'attirer plus de candidats dans cette discipline, à cause du manque de professeurs de français dans le pays, comme souligné dans le AFC (2007 : 65) :

« In the case of teacher candidates for French, science was not counted. If the candidate is opting for French sometimes special consideration is made due to the high demand for French teachers ».

Certains de ces critères font que les étudiants entrant dans cette formation ont parfois un taux de réussite faible, situation qui peut impacter lourdement les performances et les rendements des formés.

3.9.2. Le profil d'entrée

Les candidats désirant s'inscrire dans cette formation professionnelle doivent être titulaires du SSCE ou WASSCE (l'équivalent du baccalauréat français), avec une réussite en 5 matières minimum, qui comprennent trois matières principales : l'anglais, les mathématiques, les sciences intégrées ou la science sociale et deux matières de spécialisation dont le français. Actuellement l'admission se fait sur dossier, les candidats sont prévenus par voie postale ou par SMS dans le but de les convoquer pour un entretien. L'oral réussi, ils reçoivent l'autorisation de s'inscrire en première année.

Dans la plupart des cas, les étudiants souhaitant faire des études à l'école normale sont ceux qui n'ont pas obtenu la mention requise pour accéder à l'enseignement universitaire. En raison du manque extrême d'enseignants de FLE, les conditions d'admission sont allégées Cette catégorie représente la grande majorité des candidats de FLE (Bakah, 2010).

Parmi les candidats qui postulent, certains sont titulaires du Bac et qui ont déjà exercé le métier, sans formation professionnelle. Certains ont déjà fait leurs études ou ont travaillé dans un pays francophone.

3.9.3. Le programme de formation

Les élèves maîtres suivent leur formation au sein d'une institution qui forme des enseignants de toutes matières confondues, c'est-à-dire que les futurs enseignants sont formés à la polyvalence, capable d'enseigner toutes les matières de base. La nouvelle réforme préconise que les enseignants soient formés à l'ensemble des matières de base de l'école élémentaire : éducation, anglais, maths, enseignement religieux et moral, VHS/SIDA, sciences sociales, langue ghanéenne et l'enseignement technique « vocational and technical skills ». Le français s'ajoute aux matières précitées pour les futurs enseignants de la spécialité FLE.

Dans le cadre de la nouvelle réforme de la formation, chaque enseignant, peu importe sa filière de spécialisation, doit réussir à enseigner toutes les matières de base. Cependant, la spécialisation en

FLE devient difficile car le temps alloué à l'enseignement de cette filière est très restreint. La formation en FLE occupe seulement une petite place au sein de la formation. Les cours théoriques sont essentiellement magistraux dans des classes d'environ 35 futurs enseignants. Le volet pratique repose sur des travaux dirigés, des exposés, un séjour linguistique de deux semaines et un stage pratique d'un an hors institution. Les élèves maîtres, dans le cadre de l'évaluation finale du programme, passent des examens et réalisent un mémoire de fin d'études. Un rapport de stage non obligatoire pour les stagiaires et ne portant pas spécifiquement sur le FLE est réalisé par les représentants des groupes de stagiaires.

Les méthodes d'enseignement privilégiées sont *l'approche Communicative* et *la Méthode Directe*.

> *« Interviews with French tutors across the three training colleges revealed that two methods were being used in the classroom to teach French : « L'approche Communicative » and « La Méthode Directe ». (AFC, 2010 : 68)*

Dans le cadre de la formation au métier d'enseignant de langue, il existe au sein des départements de français un dispositif de « séjour linguistique » dans un pays francophone, mis en place dans le cadre de la formation théorique. Ces séjours linguistiques se déroulent dans un centre de langue de la sous-région : au Togo et au Bénin. L'objectif de ce dispositif est de permettre aux futurs enseignants d'améliorer leurs compétences orales en français et de partager la culture du voisin. Le séjour linguistique durait entre 4 et 6 semaines auparavant mais est réduit à deux semaines actuellement, faute de ressources financières, une période très courte pour permettre aux futurs enseignants d'acquérir la langue orale vu que certains d'entre eux, avant le départ en séjour, ont un niveau faible. Ce voyage est pour eux un moment privilégié pour mettre tout en œuvre afin de réussir à acquérir des compétences orales suffisantes pour affronter leur futur métier.

3.9.4. Le référentiel de formation en FLE

Le cursus de FLE, dans le cadre de la formation pré-stage, se répartit sur 5 semestres, sur les trois ans de formation. Deux semestres en première année et deuxième année et un semestre de cours de grammaire en troisième année au cours de l'année de stage. Chaque semestre présente des objectifs généraux et spécifiques fixés en fonction des cours dispensés. Ce référentiel relève du programme de formation « *the syllabus* » dont le contenu comprend les disciplines suivantes :

- Grammaire (French language, structure and usage 1 & 2)

- Littérature
- Méthodologies de l'enseignement du FLE (Methods of teaching French 1 & 2

3.9.5. Organisation des cours par semestre

<u>Première année – premier semestre</u>

French language, structure and usage (1) - 3 credits

Objectifs généraux

À la fin du cursus, il est attendu des formés de maîtriser les éléments suivants parmi d'autres :

a. *master the techniques of correct pronunciation observing the required stress and intonation*
b. *express themselves fluently and correctly in different registers in any given situation*
c. *sharpen their skills in oral and written expressions in French*
d. *deepen their knowledge of grammar and vocabulary*
e. *access the broader world of ideas both in oral and written expressions in French*

Objectifs spécifiques

a. *Savoir écouter et parler (des conversations, dialogues et discours enregistrés)*
b. *Savoir lire et écrire (récits, carnets de voyage et récits d'enfance)*
c. *Savoir indiquer le chemin*
d. *Savoir lire et écrire pour échanger, informer et expliquer*

Literature in French - Introduction to Literature (2 credits)

Ce cursus offre une ouverture à la nature de la littérature et les œuvres littéraires français. Il permet aux apprenants de développer des compétences dans la lecture et de la compréhension complexe de ces œuvres.

Objectifs généraux

À la fin de ce volet, les formés doivent être capables de maîtriser les éléments suivants parmi d'autres.

a. *explain the nature of literature,*
b. *identify the different categories of literature,*
c. *develop a great interest in reading (at least) two novels written in French (in a semester),*
d. *read and answer questions correctly on selected literary devices and apply them to extracts from literary texts,*
e. *identify the various literary devices and apply them to selected literary texts,*
f. *discuss different components of a novel, a play and a poem.*

Objectifs spécifiques

a. *Savoir déterminer les genres littéraires.*
b. *Savoir analyser et apprécier les ouvre littéraires.*

Première année - deuxième semestre

Grammaire - French Language structure and usage 2 (2 credits)

Les objectifs sont identiques à ceux du premier semestre

Littérature - Literature in French (Prose) (2 credits)

Objectifs généraux

À la fin du cursus il est attendu des futurs enseignants de :

a. *determine prose elements in a given text ;*
b. *explain the functions of these elements in the text ;*
c. *develop interest in text analysis in French ;*
d. *read and appreciate the use of literary devices in the text.*

Objectifs spécifiques

a. Savoir définir la prose.
b. Savoir déterminer les éléments constitutifs de la prose.
c. Savoir exploiter les éléments dans les analyses littéraires.
d. Observation sur le terrain à caractère non obligatoire (pendant les grandes vacances).

<u>Deuxième année première semestre</u>

- Grammaire - French language and structure and usage (2 credits)

Objectifs généraux

Idem que pour la première année.

Littérature - *Literature in French (Drama)* (2 credits)

Ce volet expose les apprenants aux éléments constitutifs du théâtre français et leur utilisation dans l'analyse littéraire. Dans le cadre de celui-ci, les formés auront l'occasion de lire plusieurs œuvres français ainsi que ceux du monde francophone.

Objectifs généraux

By the end of the course, teacher trainees are expected to :

a. *determine drama elements in a given play ;*
b. *explain the functions of these elements in the play ;*
c. *develop interest in play analysis in French ;*
d. *read and appreciate the use of literary devices in the play.*

Objectifs spécifiques

a. Savoir définir le théâtre.
b. Savoir déterminer les éléments constitutifs du théâtre.
c. Savoir exploiter les éléments dans les analyses littéraires.

La méthodologie - *Methods of teaching French 1* (1 credit)

Cette discipline donne un aperçu global des concepts et notions de base de l'enseignement et l'apprentissage du FLE, en portant un regard sur les différentes théories qui les cadrent. Elle met également l'accent les différentes méthodologies et approches liées au concept de l'acquisition de langue.

Objectifs généraux

Elle a l'intention d'inculquer les éléments suivants :

1. *Basic theoretical concepts relating to language acquisition.*
2. *Techniques and skills in teaching French as a foreign language at the basic level.*

3. *Competence to develop and use effectively TLMs in the classroom.*

<u>Deuxième année, deuxième semestre</u>

Grammaire - *French language structure and usage* (2 credits)

Objectifs généraux

a. *idem*

Literature in French - Poetry (2 credits)

Ce volet expose les apprenants aux éléments constitutifs de la poésie et leur utilisation dans l'analyse de textes littéraires à travers l'étude de différents textes issue du monde francophone.

Objectifs généraux

À la fin de ce cursus, les formés doivent maîtriser les éléments suivants :

a. *determine drama elements in a given poem ;*
b. *explain the functions of these elements in the poem ;*
a. *develop interest in poetry analysis in French ;*
b. *read and appreciate the use of literary devices in the poem.*

Objectifs spécifiques

a. *Savoir définir le genre poétique.*
b. *Savoir indiquer les types de textes poétiques.*

La méthodologie - *Methods of teaching French 2* (1 credit)

Ce volet est orienté vers les éléments nécessaires pour la pratique. L'accent est mis sur la préparation d'une fiche pédagogique, l'observation des situations de classe, l'enseignement entre pairs, l'exploitation de documents authentique ainsi que l'évaluation. La dimension interculturelle de l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans le contexte ghanéen pourrait être examiné.

Objectifs généraux

Ce cours vise à aider les apprenants à :

1. *Apply the techniques acquired to specific classroom situations.*

2. *Acquire the ability to identify and solve specific problems in the classroom.*

Compétences à développer

- *expression orale*
- *expression écrite*
- *compréhension orale*
- *compréhension écrite*

Préparation et mise en pratique d'une fiche pédagogique

- mise en pratique des étapes d'une leçon

<u>Troisième année</u>

French language - Structure and usage (2 credits)

Ces cours de grammaire du premier semestre de la troisième année se réalisent en parallèle avec le stage pratique. Les stagiaires reviennent en institution de formation à des moments précis selon leur emploi de temps pour suivre les cours. Ils sont destinés à affiner les connaissances acquises des deux premières de la formation. Ils sont orientés vers l'acquisition de compétences et la capacité d'employer des points de grammaire plus complexes et de pouvoir les enseigner.

Les objectifs généraux

Ces cours devraient permettre aux formés à pouvoir :

a. *demonstrate mastery over the French grammar in writing*
b. *speak correctly and confidently*
c. *use complex structures in grammar*
d. *teach effectively complex structures in grammar in French*

Objectifs spécifiques

a. *Savoir construire des phrases complexes,*
b. *Savoir utiliser les phrases complexes,*
c. *Savoir construire un plan de rédaction,*
d. *Savoir rédiger un paragraphe,*
e. *Savoir relier les idées,*
f. *Savoir relier les paragraphes,*

g. *Savoir présenter un exposé sur un sujet donné,*

Le stage pratique

Stage pratique : une année de pratique dans un établissement scolaire sous la responsabilité d'un mentor et des tuteurs en provenance de l'institution de formation.

3.9.6. La formation théorique et pratique : le pré-stage, le stage et le post-stage

Le dispositif de formation se nomme « in-in-out program », ce qui signifie deux ans d'études théoriques en institution dans le cadre du pré-stage, un an de stage hors institution et deux semaines consacrées aux retours de stage que nous nommons le post-stage. Les futurs enseignants apprennent 10 matières de base pendant les deux premières années dont la partie FLE est détaillée ci-dessus. La troisième année est consacrée au stage pratique. Ce dernier représente la période où le futur enseignant est amené à mettre les acquis théoriques en pratique. Un moment crucial dans beaucoup de dispositifs de formation des enseignants quant à la professionnalisation de la formation. Dans le cadre du pré-stage pratique, le futur enseignant reçoit une formation et des orientations préalables qui le préparent au stage pratique.

Pour l'exercice du stage, les futurs enseignants quittent l'institution de formation et se rendent dans les établissements scolaires et exercent leurs fonctions d'enseignants pendant une année entière. Lors du stage, le stagiaire est placé sous la responsabilité d'un mentor qui est un professeur de l'établissement dans lequel se déroule le stage. Après cet exercice, ces derniers retournent dans leurs institutions de formation, quelques semaines avant la fin, pour finaliser leurs mémoires de fin d'études ainsi que composer leurs examens de fin d'études.

3.9.7. L'encadrement du stage pratique

Les encadrants principaux des stagiaires sont les mentors, enseignants de FLE présents dans les établissements scolaires où se déroulent les stages dans des établissements scolaires de proximité. Les mentors ont la responsabilité de guider les stagiaires dans la préparation et la dispense des cours. Ils ont également un rôle de conseiller auprès de ces derniers.

Les tuteurs sont les formateurs issus l'institution de formation qui les encadrent les supervisent et évaluent Ils doivent se rendre dans les établissements scolaires au moins 3 fois pendant la durée tout en fournissant aux stagiaires un retour sur leurs pratiques. Leur rôle paraît indispensable pour la

réussite de la professionnalisation de la formation des futurs enseignants.

3.9.8. Financement

La formation est financée en partie par l'État par les frais de scolarité mais l'achat de livres et d'autres matériels reste à la charge des futurs enseignants. En raison du refus d'enseignants de FLE nouvellement formés de pratiquer dans les zones rurales du pays, le gouvernement demande aux collectivités locales de prendre en charge le financement des futurs enseignants à condition que ceux-ci s'engagent à y retourner pour exercer leur profession. L'apport financier de l'État, d'après nos entretiens exploratoires semble très insuffisant. Les futurs enseignants rencontrent des difficultés financières qui provoquent parfois des grèves et entravent le bon déroulement de leur formation.

3.9.9. Synthèse

Au Ghana, la formation des enseignants de FLE est programmée sur la base de la polyvalence, c'est-à-dire que les enseignants sont formés à toutes les matières de base (10 matières) dont le français au titre de matière de spécialisation. Le recrutement s'ouvre aux titulaires du baccalauréat au minimum. La formation dure 3 ans dont deux ans de formation théorique et un an de stage pratique. Les enseignants terminent leur formation avec l'obtention d'un diplôme intitulé « Diploma in education » qui leur permet d'exercer dans la fonction publique. La compétence linguistique demandée selon les critères du CECRL, à l'issue de la formation, est le B2.

Cadre contextuel : Togo

4. Le Togo

4.1. Situation géographique et démographique

Le Togo est une bande de terre étroite située entre le Bénin et le Ghana en Afrique occidentale. Le pays couvre une superficie de 56 600 km². Il s'étire sur 650 km du nord au sud et sa largeur n'excède pas 100 km. La capitale est Lomé. Le Togo était une colonie allemande entre 1884 et 1914. Ses frontières actuelles sont les résultats des compétitions et des partages coloniaux successifs entre la France, l'Allemagne et le Royaume Uni (Gayibor, 2011 : 29). Le pays est bordé au nord par le Burkina Faso, à l'Ouest par le Ghana, à l'est par le Bénin et au sud par l'océan Atlantique. Il est traversé par une chaîne de montagnes dont la plus forte altitude atteint 986 m au mont Angou (Gayibor, 2011).

Figure 1 La carte du Togo et ses pays voisins

Source : graphics and maps .com

Du point de vue écologique, le Togo est divisé en deux zones, le nord et le sud : au nord un climat soudano – guinéen, dominé par la savane soudanienne à végétation arbustive et herbacée ; le sud est caractérisé par un climat guinéen avec une végétation arborée. Ce dernier connaît des précipitations abondantes qui favorisent l'agriculture. La zone du nord, contrairement au sud, est plutôt sèche, en raison de la présence d'une végétation beaucoup moins dense (Gayibor, 2011). Globalement, le Togo

jouit d'un climat assez favorable aux activités humaines.

D'un point de vue démographique, les projections de 2010 des Nations Unis montrent une population de 7. 1 million d'habitants qui croît à un taux annuel de 2,7 % et peut doubler d'ici 25 ans, (Rapport PASEC,[21] 2012). La population du Togo est passée de 2 719 000 habitants au recensement de 1981 (Gayibor, 2011) à 7 100 000 en 2010. Ceci montre un taux de croissance très élevé.

Au niveau administratif, le pays est divisé en six régions, à savoir la région Maritime, la région des Plateaux, la région Centrale, la région de la Kara et la région des Savanes. Elles sont subdivisées en 30 préfectures non autonomes ; elles n'ont pas d'autonomie administrative, ni de champs de compétence fiscale leur permettant d'élaborer des politiques de développement régional spécifique (Rapport Genève, 1996). Les principales villes du Togo sont la capitale Lomé, située dans la région Maritime (796 416 habitants), Sokodé (123 029 habitants), Kara (109 287 habitants) et Kpalimé (101 088 habitants) avec une densité de population de 199 personnes par km² (Rapport PASEC, 2012).

Après le recensement de 1981, 67 % de la population a moins de 25 ans, 26 % entre 25 et 55 ans et 7 % plus de 55 ans ; l'âge moyen était donc de 15 ans (Gayibor, 2011). Cette étude montre que la population de l'époque était très jeune. En 2007, la pyramide des âges montre une population des moins de 15 ans représentant presque la moitié de la population togolaise à savoir, 43 %, selon le rapport PASEC (2012) ; 51,3 % de la population togolaise est de sexe féminin alors que 48,7 % de sexe masculins. Par ailleurs, ces pourcentages ne se traduisent pas au niveau de la scolarisation des jeunes ; la scolarisation des garçons dépasse largement celle des filles. La population est toujours en forte croissance, une croissance de 2,7 % annuelle. Cette pression démographique a bien sûr des incidences à l'accès à l'éducation et à l'enseignement.

4.2. Situation économique du Togo

Le Togo recense 7.1 millions d'habitants selon les données de la Banque mondiale, dont 1.5 d'habitants se trouvent à Lomé et son agglomération (recensement de 2010). De la population nationale, 61 % des habitants demeurent dans les zones rurales contre 39 % en zones urbaines (Banque mondiale 2014). Sur le plan économique, le PIB est de 4,2 milliards de dollars dont 569 par habitant (FMI 2015). Le revenu par habitant est passé de 437 $ en 2009 à 569 au temps actuel mais il

[21] Rapport a été réalisé par le Secrétariat technique permanent (STP) de la CONFEMEN et le ministère des Enseignements primaire, secondaire et de l'Alphabétisation (MEPSA) du Togo

reste quand même inférieur à la moyenne de l'Afrique subsaharienne (1 082 $) et légèrement au-dessus de celui des pays à faible revenu (524 $), (Rapport PASEC, 2012).

Les principaux secteurs d'activité représentés dans le PIB sont l'agriculture 42 %, l'industrie 17 %, les services 41 % (Banque mondiale, 2014). Les gains de la productivité dans le secteur agricole et par l'investissement public dans les infrastructures de transport, maintiennent la croissance économique au Togo à des niveaux élevés ces dernières années.[22] En 2015, elle s'établissait à 5,4 %, et elle devrait se maintenir à un niveau similaire pour les prochaines années. Un taux de croissance plus élevé que celui de Ghana (3 %) à la même année de référence.

Les principaux produits d'exportation sont le ciment, les phosphates et le coton. Le déficit de la balance commerciale s'établit à 956 millions d'euros en 2015. Le Togo s'affirme surtout comme une économie de transit, fondée notamment sur le port autonome de Lomé (seul port en eaux profondes du golfe de Guinée), la nouvelle aérogare, et des projets d'interconnexion ferroviaire avec le Ghana et le Bénin.[23] Les diverses exportations et le port autonome apportent des revenus considérables au pays. Cependant, en 2015, 51 % de la population vivait en situation de pauvreté multidimensionnelle. Ils étaient de 61,7 % en 2006 à vivre en dessous du seuil de pauvreté.

La dette publique du pays est passée de 46 % du PIB en 2012 à 61 % en 2014. Le déficit des transactions extérieures courantes a augmenté de 7,5 % du PIB en 2012 à 13 % du PIB en 2013 – 2014, principalement à cause d'une hausse des importations liées au développement du réseau de transport.[24]

La croissance économique du pays fait partie des plus basses d'Afrique subsaharienne. Le pays connaît des difficultés économiques. Les populations les plus touchées par la pauvreté sont celles des zones rurales et surtout les régions au nord du pays. L'économie togolaise est caractérisée par la prédominance d'un secteur agricole essentiellement traditionnel. Selon les classements des pays d'Afrique du CEDEAO, concernant le budget, le Ghana avait un budget de 10 milliards de dollars contre 1.2 milliards pour le Togo.

---

[22] http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/togo/presentation-du-togo/ mis à jour le 29/06/2016 (consulté le 30/12/2016)
[23] Idem
[24] http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/togo/presentation-du-togo/
Mise à jour : 29.06.16

4.3. Politiques et aménagements linguistiques

En Afrique subsaharienne, divers obstacles et contraintes d'ordre historique, linguistique, politique, économique et socioculturel conditionnent plus au moins le choix des langues africaines car plusieurs pays gardent encore les langues officielles héritées de la colonisation et parce que les politiques linguistiques, de l'ouest n'ont pas beaucoup changé par rapport à celles de l'époque coloniale.

4.4. Le Togo : pays multilingue et multiculturel

Le Togo est un pays à caractère plurilingue et multiethnique, tout comme beaucoup de pays en Afrique occidentale. Chaque ethnie a sa propre langue qui, dans la plupart de cas, comporte plusieurs dialectes[25]. Ce phénomène rend la définition du nombre exact de langues dans plusieurs pays d'Afrique très ardue. Pour citer Gblem – Poidi et al (2012 : 337), *« la question du nombre exact des langues nationales parlées au Togo est encore sujette à controverse parmi les 'spécialistes'»*. C'est depuis la publication de l'inventaire du linguiste Takassi (1983) que l'on a commencé à parler de 42 langues nationales au Togo.

D'ailleurs, plusieurs ethnologues et linguistes étaient d'avis que plus d'études et de recherches approfondies sur le sujet pourraient engendrer des changements au niveau du nombre exact des langues nationales, à savoir la fusion de certains dialectes avec leurs langues principales et vice versa. Les résultats des travaux de ces derniers sont divers. Jusqu'à présent, 5 inventaires ont été réalisés, dont le but est la définition du nombre de langues nationales dans le pays. Selon les mêmes auteurs, le premier inventaire du professeur Afeli, en 2003, fait état de 42 langues, mais un deuxième inventaire du même linguiste aboutit à seulement 36 langues, à savoir 6 langues en moins que son travail précédent. Pour lui, la réduction du nombre provient du fait que, certains parlers considérés comme langues sont plutôt des dialectes.

D'autres spécialistes ont trouvé des résultats proches du deuxième inventaire du Professeur Afeli. Par exemple, la recherche de H-M Gblem – Poidi et al (2012), la plus récente, récence 37 langues au total, tandis que l'ethnologue (2009) inventorie 36 langues nationales parlées au titre de langues maternelles. Les résultats montrent que les inventaires réalisés après celui du Professeur Afeli étaient

25

très proches, du point de vue du nombre, mais des variations existent au niveau de l'écriture des noms des langues. Cependant, certains parlers considérés comme langues chez ces spécialistes ressortent comme dialectes ou langues exogènes chez d'autres. Pour permettre à mieux voir les similitudes et les variances au niveau des différentes recherches sur la situation linguistique complexe par rapport aux langues au Togo, nous avons décidé d'incorporer ce tableau dans notre travail pour faciliter la compréhension.

Tableau 2 Comparaison des différents inventaires des langues de différents auteurs

Takassi (1983)	**Afeli 1 (2003)**	**Afeli 2 (2003)**	**Ethnologue (2009)**	**Gblem et Kantchoa (2012)**
adangbe	Adangbe	adangbe	adangbe	adangbe
Adele	Adele	Adele	Adele	gidere
Ahlo/igo	Ahlo/igo	Ahlo/igo	Igo	Igo
Aja	Aja	Aja	Aja- gbe	Ajagbe
akassalem	Kassale	kassale	akassalem	akassalem
akebu	Akebu	akebu	akebu	Kebu
Akpe	Akpi	Akpi	Anii	Anii
akposso	Ikposso	Ikposso	Ikposso	ikposso
Anufo	Anufo	Anufo	Tchokosi	Anufo
anyanga	Anyanga	anyanga	anyanga	Ginyanga
Bisa	Bisa	Bisa	Bissa	Bisa
Delo	Delo	Delo	Delo	Delo
Éwé	Éwé	Éwé	Éwé	Evegbe
-	-	-	Fon -gbe	Fon – gbe
fulfulde	Fulfulde	fulfulde	fulfulde	fulfulde
Gen	Gen- mina	Gen- mina	Gen- mina	Gengbe
Gurma/gurmans	Gurma	Gurma	Gurmanche	Gulmancema
Hausa	Hawsa	Hawsa	-	(exogène)
Hwe	Hwe	Hwe	-	- (dial. Evegbe)
Hweda/peda	-	-	-	Pla – peda
Hwla/pla	-	-	Xwla	
Ife/ana	Ife	Ife	Ife/ana	Ife/ana
Kabye	Kabiye	Kabiye	Kabye	Kabye
kambole	Kambole	kambole	kambole	kambole
konkomba	Konkomba	konkomba	konkomba	konkomba
Kpessi	Kpessi	Kpessi	Kpessi	- (dial. Evegbe)
Kusuntu/bago	Kusuntu/bago	Kusuntu/bago	Bago - Kusuntu	Bago – Kusuntu
Kusaal	-	-	-	Kusaal
Lamba	-	-	Lama	Lama
Lugba	Lugba	Lugba	Lugba	Lukpa
Mamprusi	Mamprussi	Mamprussi	-	Mampruli
Maxi	Maxi	Maxi	Maxi - gbe	- (dial. Fongbe
Moba	Moba/Ben	Moba/Ben	Moba	Moba
Moore	Moore	Moore	Moore	Moore
Nawdum	Nawdm	Nawdm	Nawdm	Nawdum
Ncam	Ncam	Ncam	Ntcham	Ncam
Ngangam	Ngangam	Ngangam	Ngangam	Migangam

nyende	Nyende	nyende	-	mbelme
Tamberma	Tamberma	Tamberma	ditammari	Tamberma
Tem	Tem	Tem	Tem	Tem
Uyube/sola	Sola	sola	miyobe	Uyube/sola
Waci	Watsi	Watsi	Waci - gbe	Waci
Wudu	Wudu	Wudu	Wudu	- (dial. evegbe)
Yaka	Yaka	-	-	- (dial. Lama)
Yan	Yan	-	Mooré	- (dial. Moore)
Yoruba	-	-	-	(Exogène)
-	-	-	-	Biali

Source : H-M Gblem – Poidi et al (2012 : 342)

Pour nous permettre de comprendre la justification du choix des langues nationales au Togo vis-à-vis de la politique linguiste en place, nous estimons judicieux d'étudier le poids démographique des langues locales. S'agissant du nombre de locuteurs de ces langues, voire le poids démographique, ici encore, nous n'avons pas les statistiques du nombre pour chacune des langues. Nous nous basons sur la recherche de Gblem-Poidi et al (2012) pour donner des chiffres plutôt globalistes qui sont très proches de la réalité. Ces derniers regroupent les langues sous quatre catégories par rapport au nombre de locuteurs natifs. Le premier groupe concerne les langues Ewé et Kabye ayant plus de 1 million de locuteurs. Elles sont suivies par gengbe, moba, nawdm, tem, gulmancema, lama, ikposso, ajagbe, ncam, ife, (10 langues), qui regroupent plus de 100 000 locuteurs natifs. Ensuite, le deuxième groupe composé de 18 langues ; konkomba, fulfulde, fongbe anufo, kebu, akasalem migagam, kamobole, peda, ditammari, moore, maxi, anii, gidere lukpa ginyanga, bago-kusuntu, plagbe et mampruli ayant entre 10 000 et 100 000 locuteurs natifs ; la dernière catégorie se compose de seulement 7 langues à savoir igo, delo, adangbe, bisa, moyobe, biali et kusaal qui comptent moins de 10 000 locuteurs natifs. Nous constatons, par cette étude, que l'éwé et le kabiyé sont les deux langues les plus parlées sur le territoire togolais.

4.4.1. Politique linguistique : de l'indépendance au temps actuel

Le lendemain de l'indépendance n'a pas apporté de changement au niveau de l'aménagement linguistique sur place. Le français reste la langue officielle ; langue de travail, langue d'enseignement de la maternelle à l'enseignement supérieur, langue d'administration comme l'affirme (Gblem – Poidi et al, 2012 : 349) :

> *« La constitution française fait du français la seule langue officielle du Togo. En conséquence, le système institutionnel national (gouvernement, parlement, justice,*

administration, éducation, secteur formel) repose essentiellement sur cette langue ».

Aucune place n'était accordée aux langues nationales dans la politique proprement dite. L'accent était mis plutôt sur l'expansion de la scolarisation et un travail sur les contenus de l'enseignement (Lange, 1991). L'enseignement de la langue Ewé dans les écoles n'était pas un sujet d'actualité après l'indépendance, du fait que les pouvoirs publics ne souhaitaient pas inclure l'élite éwé du sud dans le gouvernement. En effet, le fait d'adopter l'éwé comme langue nationale pourrait aller à l'encontre de cette volonté.

Il a fallu attendre la grande réforme de 1975 pour que l'enseignement des langues nationales fasse partie des projets politiques du gouvernement togolais. Les objectifs principaux liés au seul choix du français par les pouvoirs africains étaient d'ordre politique et économique. L'un des buts était de valoriser le projet d'alphabétisation dans le secteur informel qui pourrait être par la suite un avantage pour la productivité du pays. Les objectifs culturels ne se sont rajoutés que plus tard.

La grande réforme éducative stipule le choix de deux langues togolaises, parmi les environs 40 langues parlées dans le pays, pour tenir le statut de matière enseignée. Le Ministère de l'éducation nationale togolaise (1973 : 32), stipule le choix de deux langues qui regroupent les deux parties principales du pays, le nord et le sud. Les langues sont donc l'éwé pour la partie sud et le Tem pour le nord. L'éwé était une langue déjà évoluée et écrite comportant beaucoup de littératures facilitant son introduction dans le domaine éducatif contrairement par rapport au Tem qui remplissait moins ces critères.

L'Éwé paraissait donc plus adapté comme langue d'enseignement, mais les débats furent nombreux sur le choix de l'éwé par l'élite « éwéphone » (locuteurs de la langue éwé). L'élite du nord s'opposait à l'idée, sous prétexte que le nord du pays était largement privé de tout développement, alors que le sud était favorisé. Par conséquent, l'imposition de l'éwé comme langue nationale va affirmer la supériorité voire l'impérialisme culturel du peuple du sud. En effet, l'Unesco (2001) souligne que le développement des langues majoritaires ou langues véhiculaires est perçu par les locuteurs comme une autre forme d'impérialisme linguistique et culturel. D'où l'intérêt de choisir également le tem (kabiyè), comme indiqué précédemment, afin d'éviter ce sentiment. Selon Lange (1991), l'Éducation nationale togolaise, en 1973, souhaitait d'adopter toutes les langues togolaises comme matière d'enseignement mais que la question de l'unité nationale se poserait dans ce cas :

> *« L'idéal serait d'enseigner toutes les langues locales du premier degré au quatrième degré mais le souci de l'unité nationale nous impose ces deux langues »*. (Lange, 1991 : 489).

Il nous semble que le poids numérique des locuteurs de ces deux langues a justifié leur choix. Les deux langues devaient être intégrées dans le système scolaire en fonction des zones géographiques du Togo.

Tableau 3 Répartition des deux langues

Zone	**Langues**	
	1ere langue enseignée	2ème langue enseignée
Zone 1 Lomé à Blitta	éwé	tem (Kabiyè)
Zone 2 Blitta à Dapango	Tem (kabiyè)	éwé

Tableau inspiré par le travail de (Lange, 1991)

La zone une s'étend de Lomé à Blitta et la zone deux va de Blitta à Dapango. Les premières langues sont enseignées dans la zone correspondante, de la classe de CP jusqu'à la classe de 6ème et les deuxièmes langues débutent à partir de la 5ème à la classe de 3ème. Il est important de savoir que la langue Tem a plusieurs variantes dont le kabiyè. Cette dernière fut choisie et standardisée dans le but de répondre aux exigences linguistiques d'une autre langue nationale. Suite à ces aménagements linguistiques, il a fallu attendre 3 ans après la réforme de 1975, pour que ces langues soient intégrées dans les cursus scolaires, (Lange, 1991). Le français restera donc langue d'enseignement alors que ces deux langues ont un statut de matières enseignées.

Une fois ces langues intégrées dans les programmes scolaires, elles furent remises à l'arrière-plan du fait que, plusieurs années après la réforme, celles-ci n'étaient pas présentées à l'examen de fin d'étude dans certains niveaux de l'enseignement, comme le souligne Lange (1991 : 492) :

> *« la discipline langue nationale (éwé ou kabiyè) n'est toujours pas présente à l'examen du certificat de fin d'études du premier degré (CEPD) »*.

Une situation qui ne permet pas de réaliser une évaluation sommative des performances des élèves ainsi que de celle des enseignants. Au premier cycle du secondaire, ces deux langues demeurent des matières à option. Par contre, elles sont également enseignées comme discipline au département de linguistique à « l'université du Benin » à Lomé.

Le dispositif fait face à une multiplicité de problème allant de la logistique, surtout pour la langue kabiyè, au souci de compétences linguistiques[26] et pédagogiques des enseignants. Ces derniers bénéficient de formations de courte durée, qui sont insuffisantes pour assurer le rôle d'enseignant de ces langues. De ce fait, l'évolution des langues nationales dans les institutions reste une œuvre largement inachevée. Même si ces langues sont adoptées, leur enseignement pose un défi pour le pays.

4.4.2. Statut des langues

La question des langues et de leur statut dans la région de l'Afrique de l'ouest est très complexe à cause de la situation multiethnique et multilingue qui prévaut sur le continent. Les tentatives pour promouvoir les langues africaines se heurtent au problème de choix parmi une grande variété de langues.

L'emploi des langues africaines dans les systèmes éducatifs n'a pas connu de grand progrès dans beaucoup de pays de la sous-région (Ouedrago, 2001). Le Togo fait partie des pays le plus touchés par ce phénomène. Il pratique le monolinguisme officiel : une seule langue officielle, contrairement à d'autres pays d'Afrique qui pratiquent soit le bilinguisme officiel comme le Cameroun, ou encore le multilinguisme officiel comme l'Afrique du sud et le Nigeria.

Sous le mandat français, la langue française prévalait sur toutes autres langues du pays, selon Gblem – Poidi et al, (2012 : 349) :

> *« La constitution fait du français la seule langue officielle du Togo, en conséquence, le système institutionnel (gouvernement, parlement, justice administration, éducation, secteurs formels) repose essentiellement sur cette langue ».*

L'enseignement était dispensé en français à tous les niveaux. Les langues nationales n'avaient pas de place, ni de statut dans la constitution.

Suite à l'indépendance, la situation n'a pas changé. Le français fut conservé comme seule et unique

[26] Compétence linguistiques désigne l'ensemble des moyens en langue à la disposition du sujet : par exemple niveau de maîtrise des systèmes phonologique, morphologique, syntaxique, lexical (Dubois et al, 2012 : 265)

langue officielle. L'éwé et le kabiyè sont des matières enseignées à l'école, et des langues utilisées dans l'éducation non formelle dans les deux secteurs principaux du pays (secteur maritime et secteur savane). Elles sont également utilisées dans les chaînes télévisées, les radios et pour l'édition de journaux.

4.5. Synthèse

Le Togo recense 7,1 millions d'habitants (Banque mondiale, 2014) dont 1,5 à Lomé et son agglomération (recensement 2010). Dans la population nationale, 61 % des habitants demeurent dans zones rurales contre 39 % en zones urbaines (Banque mondiale 2014). Elle a une croissance démographique très élevée avec un taux de croissance annuelle d'environ 2, 7. La politique linguistique fait du français la langue nationale du pays enseigné dès l'école maternelle. Le pays dispose environ 40 langues locales, parmi lesquelles deux jouissent du statut de langue nationale. Elles sont choisies selon des critères démographiques, sociaux et politiques. Les langues nationales sont enseignées à l'école en fonction de l'emplacement géographique de l'école. Les écoles de la partie sud enseignent l'éwé en tant que première langue et le Kabiyè prend le relais plus tard dans la scolarité et vice versa pour les écoles de la partie nord. La place des langues nationales est menacée car les enseignants formés pour les enseigner ne se sentent pas suffisamment équipés pour l'exercice de leur métier.

4.6. Système éducatif au Togo

4.6.1. Son histoire

Avant son indépendance en 1960, le Togo avait été colonisé d'abord, par les Portugais, suivis par les Allemands et par les Français. Les missionnaires des autres parties de l'Europe s'installaient durablement sur la côte togolaise en 1845 après plusieurs tentatives (Lange, 1991 : 477). Ils étaient engagés principalement, dans l'évangélisation et dans le commerce. En matière de l'éducation, certains missionnaires ont construit des écoles sur les parties côtières pour l'éducation et la civilisation des enfants métisses. Pour les commerçants, la formation d'une petite minorité d'autochtones qui ont servi d'intermédiaires entre les populations et les commerçants européens a été également privilégiée. Les objectifs de l'éducation, étaient en grande partie religieux et commerciaux. Les missions catholiques et protestantes ont également construit des écoles

confessionnelles ou les enseignements étaient assurés en langue éwé ainsi que des institutions supérieures ou l'anglais était employé comme langue d'instruction.

Pour les missionnaires allemands, l'éducation devait avoir des fins d'évangélisation en priorité. Ils privilégiaient ainsi l'enseignement des langues indigènes, particulièrement l'éwé, afin de pouvoir communiquer et convertir une grande partie de la population. Leur enseignement touchait surtout les jeunes (Lange, 1991 : 478). Cette auteure relève quelques finalités de l'éducation selon Gustave Warneck (missionnaire allemand) :

- « *Apprendre à lire pour faciliter l'accès à la Bible et aux écritures saintes*
- *Procurer des connaissances qui permettraient aux élèves de rester au service des missions*
- *Rassembler les jeunes qui ne sont pas encore atteints par la prédication pour les convertir* »

Pour atteindre leur objectif, les missionnaires vont publier la Bible et plusieurs ouvrages en langues indigènes. L'enseignement de base était dispensé en langue éwé, à destination de la grande majorité de la population, alors qu'une formation d'un niveau plus élevée était mise en place pour une minorité de la population pour assurer les rôles de futurs responsables africains. L'enseignement supérieur était dispensé en langue anglaise Lange (1991 : 479).

4.6.2. La politique scolaire sous mandat allemand (1885-1914)

Il a fallu attendre l'année 1885, à l'issue de la conférence de Berlin, qui a abouti à la délimitation des zones d'influence économique européenne en Afrique que la côte togolaise soit officiellement attribué aux Allemands. Certains habitants togolais disposaient d'une forme de civilisation grâce aux activités des missionnaires
Lange (1998 : 61) indique que :

> *« Lorsque les Allemands arrivent sur la côte, ils se trouvent donc face à une population dont une petite minorité est déjà détentrice d'un niveau scolaire relativement élevé. La langue anglaise est maîtrisée par cette élite formée de clercs et de commerçants, particulièrement dans la région de Petit Popo… ».*

Les autres missionnaires continuèrent à appliquer leurs systèmes d'éducation alors que les Allemands colonisaient le pays. Les Allemands étaient peu intéressés par l'éducation des indigènes

(Lange, 1991). Ces derniers n'ont pas défini une véritable politique linguistique ou éducation. De ce fait, il y avait beaucoup moins d'écoles publiques mais plutôt une multiplicité d'écoles confessionnelles comme selon Lange, en 1913 on ne comptait que 4 écoles publiques (regierungschulen) qui rassemblaient 341 élèves, face à 348 écoles confessionnelles qui en comptaient plus de 14000 élèves.

Le tableau ci-dessous nous permet de voir l'écart entre les écoles privées et publiques pendant la colonisation allemande. De l'année 1900 à 1913.

Tableau 4 Évolution des effectifs : entre 1900 à et 1913

Années	Nombre d'élèves (public)	Nombre d'élèves (privé)
1900	34	2 600
1902	60	3 000
1904	137	4 800
1906	203	5 400
1908	275	9 400
1910	284	10 500
1912	347	14 700
1913	341	14 100

Source : Christel Adick (1981) cité par M-F Lange 1998 : 66).

La langue allemande était rarement enseignée dans écoles confessionnelles : enseignement en éwé, enseignement supérieur en anglais. L'allemand était ainsi enseigné que dans les quelques écoles publiques qui existaient à l'époque. L'influence de la langue anglaise est restée très forte. Au fil du temps, les Allemands se rendaient compte des effets pervers de la domination éducative des missionnaires anglais. Les Allemands cherchaient à lutter contre l'enseignement en langue anglaise dans les écoles confessionnelles. Leur inquiétude ne reposait pas sur le fait que la langue allemande soit délaissée mais ils avaient plutôt une crainte d'ordre politique, administrative et commerciale. Leur crainte s'expliquait par le départ des meilleurs éléments dans les pays voisins (exemple le Gold Coast, actuel Ghana) grâce à leurs compétences linguistiques en langue anglaise et par un risque d'opposition politique. Ils décidaient d'expulser tous les missionnaires anglais et les personnes qui n'étaient allemandes dans le but d'instaurer un impérialisme culturel et par la suite, interdire l'enseignement en anglais. Cette décision n'a pas pu être appliquée car au début de la Première Guerre Mondiale, une opération franco-britannique a obligé le gouverneur allemand, Adolphe-

Frédéric de Mecklembourg, à quitter le territoire togolais, ce qui a ramené la colonisation allemande à sa fin.

4.6.3. Projet d'éducation sous mandat français (1914 – 1960)

La colonisation française était instaurée en Août 1914. Entre 1914 et 1916 les Britanniques se partagèrent l'occupation de Togo (le Togo Français et le Togo Britannique). À l'époque, les Anglais occupaient la partie sud-ouest du territoire tandis que les Français s'emparaient du reste du pays. L'occupation franco-britannique a engendré des difficultés dans le système éducatif en place. Il y avait trois langues d'enseignement sur le territoire ; l'éwé, l'allemand (en minorité) et l'anglais. La situation linguistique était assez complexe à l'époque. Pour le colonisateur, il était indispensable d'imposer le français qui serve de langue d'enseignement dès le premier âge jusqu'à l'enseignement supérieur. Le français fut adopté comme langue d'instruction dès la maternelle, après plusieurs années d'enseignement en éwé et Anglais, sachant que 97 % des élèves étaient inscrits dans les écoles confessionnelles (Lange 1991: 485). Selon la même auteure, l'imposition du français va engendrer des problèmes d'exode vers la partie d'occupation anglaise et vers le « Gold Coast » actuel Ghana. Une pratique qui explique l'influence forte du français au Ghana, particulièrement sur les parties frontalières.

Les Français étaient déterminés dans la réalisation de leur projet éducatif. Entre 1914 et 1921 les effectifs des écoles publiques sont passés de 341 à 1242 élèves (Lange, 1991). Les Français imposaient leur langue à travers une multiplication d'écoles publiques sur le territoire. L'enseignement se faisait uniquement en français grâce aux instituteurs venus du Dahomey, colonie française (l'actuel Bénin). Pour consolider cette politique linguistique, il fallait progressivement éliminer les autres langues. Les langues nationales furent donc interdites dans les écoles publiques, suivi de l'allemand qui fut exclu dès 1915 (Lange, 1991). Les écoles confessionnelles devaient adopter le français comme seule langue d'enseignement à la place de l'anglais qui était ainsi une matière enseignée.

4.6.4. Le système éducatif actuel

En 1975, plusieurs années après l'indépendance, le gouvernement togolais entreprit une réforme de l'éducation dont l'intention était d'imposer une rupture par rapport à l'époque coloniale. Parmi les

objectifs fixés, la question de la « réhabilitation des langues et des cultures africaines » était une des visées de la réforme. De ce fait, la revalorisation des langues africaines apparaissait comme une obligation, alors que la notion de la francophonie était associée à l'« impérialisme culturel » de l'ancienne métropole. Les discussions et les débats sur la valorisation des langues nationales étaient déjà engagés par le peuple togolais et les pouvoirs politiques bien avant la réforme. Le pays sentait un vrai besoin de rompre avec cet impérialisme culturel et d'intégrer les langues locales dans le système éducatif. (Lange 1991)

En 1973, selon le Ministère de l'Éducation nationale, il était difficile d'enseigner tous les « parler locaux » que le pays comptait. Les langues retenues pour être enseigné étaient l éwé et le kabiyè car ces deux langues regroupent des grands ensembles et sont parlées respectivement de Lomé à Blitta, et de Blitta à Dapango, le nord du pays.

Le système éducatif togolais est régi par les dispositions de l'ordonnance numéro 16 du 6 mai 1975 portant sur la réforme de l'enseignement au Togo. Selon la Constitution de la Quatrième République, elle fixe les principes et les objectifs comme suit :

- Une école démocratique : obligatoire, et gratuite pour les enfants de 2 ans révolus jusqu'à l'âge de 15 ans.
- Une école efficace.
- Une école adaptée au milieu en développement.

L'éducation et la formation sont gérées par le ministère de l'éducation nationale et de la recherche ainsi que par ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Le système éducatif est centralisé, l'ensemble des contenus des programmes est défini par le ministère chargé de l'éducation.

4.6.5. La structure du système éducatif

L'enseignement pré-élémentaire comprend les cours dispensés aux jardins d'enfants à partir de l'âge de 2 ans. Ces cours non obligatoires sont dispensés dans des structures comme des crèches, des centres d'éveil de la petite enfance etc. et durent trois ans. Dès l'âge de 5 à 6 ans, les enfants sont admis dans les écoles élémentaires où ils suivent des cours pendant 6 ans, à la fin desquels ils passent un examen de fin d'études pour l'obtention d'un certificat d'études de premier degré (CEPD). Les

cours élémentaires sont organisés comme suit : CP1, CP2, CE 1, CE 2, CM 1, CM 2[27].

L'enseignement du deuxième degré commence à partir du collège. Il existe des collèges d'enseignement général et d'enseignement technique. Peu importe la filière choisie, l'enseignement dure 4 ans : 6e et 5e (cycle d'observation), 4e et 3e (cycle d'orientation) et aboutit à l'obtention du brevet d'études de premier cycle (BEPC) pour l'enseignement général et du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) pour l'enseignement technique.

Entre 1975 et 1997, l'entrée au lycée se faisait par voie de concours. Par contre, depuis 1997, l'admission au lycée est subordonnée à l'étude d'un dossier, en fonction de la réussite à l'examen de fin d'études du collège. Les matières concernées sont les suivantes : l'anglais, français, sciences physiques et les mathématiques. Une fois admis, les lycéens suivent une formation de 3 ans soit dans un lycée d'enseignement général soit dans un lycée d'enseignement professionnel Le baccalauréat sanctionne les trois années et permet d'entrer dans les écoles normales supérieures et les universités À l'issue des deux années d'étude en lycées d'enseignement technique, les élèves qui réussissent obtiennent soit le brevet d'études professionnelles (BEP) soit le brevet de technicien (BT) (Données mondiales de l'éducation 7e édition, 2010-2011)[28].

Le Togo dispose de deux universités publiques, des écoles normales ainsi que des établissements privés qui accueillent les étudiants à l'issue du lycée, en ce qui concerne l'enseignement supérieur. Les diplômes obtenus au terme d'une formation universitaire varient en fonction du nombre d'année d'études. L'obtention d'une licence est sanctionnée par trois ans d'études universitaires. Cependant, il existe des cursus de deux ans qui aboutissent au diplôme d'études universitaire général (DEUG), le DUEL[29] pour les filières littéraires, le DUES[30] pour les filières scientifiques, le DUTH[31] pour les filières juridiques et le DTS[32], un diplôme de technicien supérieur dans les domaines professionnels. On obtient une maîtrise après deux ans d'études après la licence et le doctorat peut s'obtenir après trois ans d'étude après la maîtrise. Depuis 2008, le système licence - maîtrise – doctorat a laissé la place au système licence master doctorat (LMD).

[27] CP- cours préparatoire, CE – cours élémentaire, CM – cours Moyen
[28] http://www.ibe.unesco.org/ (consulté le
[29] Diplôme universitaire d'études littéraires
[30] Diplôme universitaire d'études scientifiques
[31] Diplôme universitaire de techniques juridiques
[32] Diplôme de technicien supérieur dans les filières professionnelles

4.6.6. Enseignement et représentations de l'anglais au Togo

L'enseignement de l'Anglais au Togo trouve ses origines dans l'histoire coloniale du pays car l'enseignement dans les premières écoles (confessionnelles installées par les missionnaires) et dans les institutions supérieures de l'époque, était dispensé en langue anglaise et en langue éwé. Actuellement, l'anglais est une langue étrangère qui fait partie du cursus scolaire et universitaire. Il est enseigné dans les écoles publiques et privées togolaises aux côtés des deux langues nationales : l'éwé et le kabiyè. L'enseignement de l'anglais est obligatoire dans le secteur public. La plupart des élèves scolarisés en école privée commencent leur apprentissage dès les premières classes, tandis qu'en école publique, l'apprentissage de l'Anglais débute en 6e. Les emplois du temps des collèges togolais réservent au moins 4 heures de cours d'anglais par semaine par classe. L'apprentissage est obligatoire, et même l'admission au lycée est sanctionnée par la réussite de l'anglais parmi d'autres matières, ce qui n'est pas le cas au Ghana.

Plusieurs concours d'admission en diverses filières exigent la passation d'un examen en anglais. L'enseignement de l'anglais est rendu obligatoire pour la filière technique depuis l'Arrêté n° 13/METFP du 14 août 1990 dont les Articles 1er et 2e stipulent successivement que

> *« L'enseignement de l'anglais est rendu obligatoire dans l'enseignement technique à partir de la rentrée scolaire 1990 - 1991. À cet effet, l'épreuve d'anglais sera obligatoire à compter des sessions de l'année 1992 aux examens ci-après : Certificats d'aptitude professionnelle (CAP), brevets d'études professionnelles (BEP) et brevets professionnels (BP) de l'enseignement technique. »*

L'enseignement et l'apprentissage de cette langue au Togo sont soutenus par l'ambassade américaine sur place. Elle organise des séminaires et des formations au profit des enseignants d'Anglais en exercice. Elle fait des dons aux établissements en matériels pédagogiques, afin de favoriser l'apprentissage de la langue dans les écoles.

L'anglais est perçu au Togo comme une langue utilitaire qui ouvre des portes à l'emploi et à l'insertion professionnelle. Cependant, il n'est pas facile d'avoir accès à son enseignement dans les institutions supérieures (Universités et Écoles Normales Supérieures).

Le Togo dispose de deux universités et d'un seul département de formation des enseignants d'anglais du premier degré sur les six instituts de formation des enseignants. L'institution qui héberge ledit département est restée fermée entre 2001 et 2010 dus aux crises financières et la rupture d'aide financière en provenance de la Banque mondiale, à l'issue de la crise politique togolaise dans les années 1980. Par conséquent, pendant cette période, et même précédemment, l'enseignement de l'anglais était assuré majoritairement par les enseignants non qualifiés : il s'agit d'enseignants qui n'ont aucun diplôme de formation professionnelle. Beaucoup d'enseignants d'anglais au Togo à l'heure actuelle sont dans ladite situation. La plupart d'entre eux commencent leur carrière d'enseignant après une Licence ou une Maîtrise de filière anglaise et d'autres sont plutôt des enseignants non qualifiés mais qui possèdent un certain niveau linguistique en anglais.

Pour entrer en formation professionnelle dans but de devenir enseignant d'anglais, il faut être titulaire d'au moins une Licence d'anglais et passer un concours sélectif. Les places étant très limitées dans l'unique institution de formation, on recrute seulement entre 50 et 60 étudiants par an. Ce phénomène provoque une prédominance d'enseignants contractuels d'anglais en exercice, sans formation professionnelle.

Malgré les difficultés qui sont susceptibles d'impacter l'enseignement et l'apprentissage dans le pays, l'anglais bénéficie d'une représentation assez positive chez les Togolais car cette langue est présente et pratiquée sur le territoire depuis plusieurs centaines d'années.

4.6.7. La formation des enseignants au Togo

La formation des enseignants figure dans les réformes post-coloniales du pays. La réforme de l'enseignement et de la formation de 1975 prévoyait, hormis la démocratisation de l'enseignement élémentaire, une amélioration de la qualité à travers une rentabilité accrue de l'enseignement. Selon Rapport National du Togo (2004), celle-ci dépendra de la qualification professionnelle du personnel, de l'adaptabilité du matériel didactique et du contenu des matériels scolaires afin de rendre l'enseignement et l'apprentissage plus valorisants.
La Réforme stipule un certain nombre de principes à mettre en œuvre dans la formation des enseignants :

- « *Tous les enseignants, à tous les niveaux, recevront une formation professionnelle avant de prendre fonction : la formation générale et la formation professionnelle doivent aller de pair.*

- *L'entrée dans les instituts de formation pédagogique se fera par voie de concours.*
- *Le niveau de culture générale de l'enseignant doit être nettement supérieur au degré d'enseignement auquel il se destine.*
- *"La formation de l'enseignant sera permanente »* (Rapport national du Togo, 2004 : 33).

Ces préconisations n'ont pas pu être appliquées à la formation de tous les enseignants togolais. Puis que beaucoup sont toujours en activité sans formation professionnelle à l'heure actuelle. En effet, la formation des enseignants est actuellement un sujet de débat qui préoccupe les responsables du système éducatif togolais de nos jours. Le pays fait face à un taux très élevé d'enseignants non formés. Selon la recherche sur les données mondiales de l'éducation réalisée par l'UNESCO, UNESCO-BIE, (2010-2011 : 16) indique qu'en 2003/2004 :

> *« Les enseignants volontaires (sans qualification professionnelle, recrutés et payé par les associations des parents d'élèves, parfois payés sur le budget de l'établissement) et les auxiliaires sans qualification professionnelles adéquate représentaient 68 % du personnel enseignants dans le public en 2003/2004 ».*

La formation des enseignants du niveau supérieur et du second cycle du secondaire est assurée par l'université, qui est également responsable pour la formation des inspecteurs et les conseillers pédagogiques de tous les niveaux du système éducatif. Les écoles normales supérieures sont destinées à former les enseignants du premier cycle du secondaire. Les cours au sein de ces institutions de formation sont, dans la plupart des cas assurés par des enseignants du supérieur. Notre public cible est donc formé dans une desdites institutions.

La première école de formation des enseignants a été créée en 1928 à Togoville, au sud-est de Lomé. L'école de formation instaurée par l'État remonte à 1940. Elle est connue sous le nom de « Cours Normal » et située à Atakpamé, une ville située à quelque 100 kilomètres au nord de Lomé, reconnue actuellement comme l'École Normale Supérieure (ENS) d'Atakpamé. Actuellement cet institut héberge le seul département de formation des futurs enseignants d'Anglais du premier degré. En dehors de celle-là, le Togo recense d'autres instituts de formation initiale des enseignants du premier degré : les Écoles Normales d'Instituteurs (ENI) de Notsé et de Kara pour l'enseignement élémentaire ; l'École Normale d'instituteurs de jardins d'enfants (ENIJE) de Kpalimé pour le

préscolaire ; la Direction de la Formation Permanente, l'Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE) de l'Université de Lomé pour le troisième degré (Lycée) ; et la direction d'information et de la formation permanente (DIFOP) qui a été créée pour assurer le recyclage et la mise à niveau des enseignants du Togo. (UNESCO – BIE (2010)

Nous portons une attention particulière à l'ENS, l'institut qui dispose d'un département d'ALE pour la formation des professeurs d'anglais au premier cycle du secondaire Sur requête du gouvernement togolais, l'École normale supérieure d'Atakpamé fut créée avec l'assistance conjointe de l'UNESCO et de l'UNICEF en 1968. Jusqu'en 1974, l'UNESCO a apporté son assistance à l'ENS pour l'équipement matériel de ses départements de lettres, de sciences et de langue. Cette institution, à sa création, formait tant les instituteurs que les professeurs de collège, mais depuis 1984, la formation est consacrée uniquement aux professeurs de collège.

4.6.8. Système de formation

L'École normale supérieure d'Atakpamé (ENS d'Atakpamé), créée en 1968, avec les efforts conjoints du PNUD, de l'UNESCO et de l'UNICEF, a formé près de 2.500 enseignants jusqu'en 2001 avant qu'elle ne soit fermée pour des raisons économiques. Ce n'est qu'en janvier 2009, que le chef d'Etat Faure Gnassingbé a donné l'ordre de sa réouverture. L'ENS forme des professeurs de collège bivalents, c'est-à-dire à l'enseignement de deux matières, deux disciplines auxquelles les élèves-maîtres sont préparés dans l'un des 6 programmes de bivalence existants :

- Français : bivalence Français et Education civique et morale.
- Anglais : bivalence Anglais/ Français.
- Histoire et Géographie : bivalence Histoire-Géographie et Education civique et morale.
- Français et Education civique et morale.
- Mathématiques : bivalence Maths - Physique et Chimie.
- Physique et Chimie : bivalence Physique – Chimie et Maths.
- Sciences de la vie de la terre (SVT), anciennement sciences naturelles.
- Sciences naturelles et Physique-chimie.

4.7. Programme de formation des enseignants d'anglais

L'école Normale Supérieure forme les professeurs d'enseignement secondaire qui interviennent dans

les collèges. Le recrutement se fait par le biais d'un concours de sélection réservé aux candidats titulaires du baccalauréat complet Depuis 2013, le recrutement des futurs enseignants d'anglais est sanctionné par une Licence d'anglais. La formation dure 1 an à l'issue de laquelle un diplôme d'État est délivré : sous forme de Licence professionnelle.

4.7.1. L'organisation du programme

Cette partie relève du rapport de la commission d'Anglais à l'école normale supérieure d'Atakpamé (ENS)[33]. Les référentiels[34] de la formation pour le département responsable de la formation des futurs enseignants d'anglais sont divisés en trois catégories principales. La formation théorique constitue 20 crédits soit 240 heures tandis que la formation pratique comporte 30 crédits, soit 360 heures. Les trois catégories sont les suivantes :

- Les référentiels de métier.
- Les référentiels de compétences.
- Les référentiels de formation.

Les référentiels de métier de L'ENS

Le futur enseignant d'anglais doit maîtriser les notions de base en anglais à savoir :

- La prononciation.
- La connaissance de la civilisation et la culture de monde anglophone : USA, Royaume-Uni et l'Afrique anglophone.
- La connaissance des programmes et des dispositions officielles.
- La maîtrise de la phonétique, de la grammaire normative et des différentes formes d'anglais.
- La capacité d'autoformation permanente.
- La valorisation des apprenants.
- La facilitation (ingénierie didactique).
- La conception/création des expériences d'apprentissage.
- L'organisation des apprentissages.
- La motivation des apprenants.
- L'animation.

[33] Rapport de l'atelier d'élaboration des référentiels de l'école Normale Supérieur (E.N.S) d'Atakpamé (Notié, le 22 et 23 septembre 2011)

[34] Nous précisons ici que le concept de référentiel s'inscrit dans une démarche francophone que nous ne retrouvons pas dans les programmes de formation au Ghana, de culture anglophone

- La tolérance.
- L'innovation en matière d'outils pédagogiques.
- L'évaluation des apprentissages.

4.7.2. Les référentiels de compétences

Il s'agit des compétences exigées des futurs enseignants dans le cadre de l'initiation et de la réalisation des activités pédagogiques concrètes et ciblées : la prononciation, l'écoute, l'écrit et la lecture. Il est attendu des futurs, enseignants à l'issue de leur formation, d'être capable d'enseigner également la transcription phonétique, corriger les prononciations défectueuses au cours des séances de lectures, gérer le temps, utiliser le tableau de façon rationnelle, animer la classe et revoir les exercices de mémorisation.

Il est attendu des futurs enseignants de maîtriser les aspects suivants et de pouvoir, à travers eux, réaliser des activités concrètes et ciblées :

- La prononciation.
- L'écoute.
- L'écrit.
- La lecture.

En tenant de leur spécificité, exemple :

Pour la prononciation

- enseigner la transcription phonétique ;
- corriger les prononciations défectueuses au cours des séances de lecture ;
- gérer le temps,
- utiliser rationnellement le tableau
- animer la classe
- exercices de mémorisation
-

Les référentiels de formation

Le contenu spécifique à la formation comprend les disciplines suivantes :

- La littérature.
- La linguistique appliquée à l'enseignement de l'anglais.
- La civilisation/culture du monde anglophone.
- La didactique de l'anglais

L'axe de la didactique de l'enseignement de l'anglais permet d'aider les élèves professeurs à

maîtriser la science et l'art de l'enseignement de l'anglais. C'est par cet axe que les élève-maîtres sont formés aux techniques et méthodes d'enseignement des activités dans la langue cible, par exemple, « vocabulary-speaking- reading- writing ». À cet axe, sont assignées 12 heures de cours par semaine.

4.7.3. Organisation des cours par semestre

Le semestre avant le stage (6 crédits)

Les programmes des semestres fonctionnent sur un système de crédits. Le semestre comprend 6 crédits de cours en didactique de l'enseignement de l'anglais et 6 crédits de cours d'approfondissement des connaissances. Un crédit équivaut à 12 heures de cours. Ils sont dispensés par trois inspecteurs et trois professeurs d'université. Les cours sont divisés en trois parties intitulées unités d'enseignement (U.E), données par des professeurs différents :

- Présentation des dispositions officielles - Cela englobe la présentation des programmes d'enseignement de l'anglais dans les collèges (6e -3e), le contenu des programmes et enfin la planification ou organisation d'une leçon (2 crédits).
- Méthodologies de l'enseignement de l'anglais : grammar translation methods, the direct method, the audio-lingual method, the communicative approach, the cognitive approach, the structural approach etc. (2 crédits)
- Application des Techniques d'enseignement - l'apprentissage de l'enseignement des quatre compétences (the four skills) : « *listening, speaking reading and writing* ». (2 crédits)

L'appronfondissement des connaissances (6 crédits)

- La linguistique appliquée à l'enseignement de l'anglais (2 crédits).
- Civilisations et cultures du monde anglo-américain (2 crédits).
- La littérature du monde anglo -américain, études d'auteurs ciblés (2 crédits).

Le semestre du stage (30 crédits)

Le stage a lieu dans les établissements scolaires de la ville où se situe l'institut de formation. Le stage est de 30 crédits, avec des cours préparatoires qui précèdent :

- La prestation sur le terrain – le futur enseignant se présente sur le terrain et effectue au moins 8 heures de cours aux élèves du collège (15 crédits).
- Rapport de stage – le futur enseignant doit recueillir des informations sur son stage pratique

et rédiger un rapport de stage (5 crédits).

- Soutenance du rapport - le futur enseignant soutient son rapport devant un jury (10 crédits).

Semestre après stage (8 crédits)

Cette formation est composée de deux parties :

1. Intervention des inspecteurs d'anglais
    a. Dépouillement des rapports de stage (2 crédits)
    b. Critical thinking et classroom management and evaluation (1 crédit)
2. Intervention des professeurs d'université
    a. Littérature de l'Afrique anglophone (2 crédits)
    b. Civilisation et cultures de l'Afrique anglophone (2 crédits).

Total :

- formation théorique 20 crédits
- formation pratique 30 crédits

Évaluation du stage

À l'issue du stage pratique, les enseignants maîtres préparent et soumettent un rapport de stage qui est noté dans le cadre de l'évaluation finale de la formation. Des séances d'exploitation de stage sont mises en place à la suite du stage pratique. Elles ont pour but d'offrir aux futurs enseignants un espace d'échange, de partage et de discussion sur les expériences vécues lors stage. C'est également un moment de remédiation, d'étude et d'analyse des réussites et des limites de leur parcours.

4.7.4. L'encadrement du stage

Les encadrants au sein des collèges CEG

Les encadrants principaux des futurs enseignants sont les mentors ; enseignants d'anglais qui ont suivi une formation pédagogique de l'ENS, présents dans les écoles où s'effectue le stage pratique. Ces enseignants accompagnent les futurs professeurs dans leur parcours. Ils leur fournissent le soutien par rapport à la préparation et la dispense des cours et leur donnent des conseils pour leurs mises en œuvre. Ils s'assurent que le déroulement du stage se passe dans les meilleures conditions pour les stagiaires.

Le formateur de l'institution de formation

Les formateurs de l'institution de formation ont la responsabilité de se rendre sur place dans les établissements scolaires où se déroulent les stages dans le but de noter l'enseignement des stagiaires. Chaque futur enseignant doit bénéficier de trois visites d'un formateur sur la période du stage. Cependant, depuis l'année dernière, les visites ne se font pas comme prévu pour cause de difficultés de financement des formateurs. Lors de la visite du formateur, le futur enseignant doit mettre en œuvre une séance de cours d'une heure au minimum sous la supervision du formateur.

Les inspecteurs

Ceux-ci se rendent également dans l'école, dans laquelle le stagiaire exerce. Ils sont issus de la direction de l'éducation nationale de la région concernée. Ils ont la responsabilité d'inspecter le déroulement des stages pratiques et les conditions dans lesquelles ils se déroulent. Ces derniers analysent également la performance des stagiaires et leur fournissent des conseils et de l'aide le cas échéant.

4.7.5. Financement de la formation

Les futurs enseignants d'anglais de l'école Normale d'Atakpamé reçoivent des prestations mensuelles pendant l'année de formation. Les aides financières sont destinées à l'achat de documents, à la préparation et à l'impression des exposés et mémoires ainsi qu'aux dépenses de la vie quotidienne. Ces derniers sont logés gratuitement par l'établissement mais non nourris. Pendant les trois mois de stage pratiques, la plupart des futurs enseignants quittent l'institution de formation pour effectuer leur stage dans d'autres villes, à l'exception d'une petite minorité qui restent sur le campus. La plupart des étudiants préfèrent réaliser leurs stages dans des écoles près de leurs familles afin de réduire le coût financier Pour rendre la vie moins difficile au stagiaire, l'état met en place une prestation supplémentaire pour compléter le revenu mensuel.

Synthèse de la formation

Au Togo, la formation des enseignants d'anglais est programmée sur la base de la bivalence : que les enseignants sont formés à deux matières (l'anglais et le français), l'anglais étant la matière dominante. Actuellement, le recrutement s'ouvre aux titulaires de la Licence de spécialité anglaise. La formation dure un an dont une partie, en début de formation, est consacrée à la formation théorique et l'autre au stage pratique. Les enseignants terminent leur formation avec l'obtention d'une Licence professionnelle qui leur permet d'exercer dans la fonction publique. La compétence linguistique demandée, selon les critères du CECRL à l'issue de la formation, est le C1.

Tableau 5 Comparaison des contextes des deux pays

Indicateurs de comparaison	**Ghana**	**Togo**
Situation démographique	- Population actuelle est de 26 000 000 habitants - Taux de croissance annuel : moyen du pays est environ 6,6 %	Une population de 7. 1 million d'habitants croît à un taux annuel de 2,7 % et peut doubler d'ici 25 ans, (Rapport PASEC, (2012 : 20)
Situation géographique	- Il s'étend entre le 5e et le 11e parallèle sur la côte ouest de l'Afrique superficie est de 238 540 km² - bordé au nord par le Burkina Faso, à l'est par le Togo, à l'ouest par la Côte d'Ivoire et au sud par la mer Atlantique.	- Le Togo est une bande de terre étroite située entre le Bénin et le Ghana en Afrique occidentale. - Le pays couvre une superficie de 56 600 km². - Il s'étire sur 650 km du nord au sud et sa largeur n'excède pas 100 km. Le pays est bordé au nord par le Burkina Faso, à l'Ouest par le Ghana, à l'est par le Bénin et au sud par l'océan Atlantique.
Histoire coloniale	Colonisé par les Anglais jusqu'en Mars 1957.	Colonisé par les Allemands suivis par les Français jusqu'en janvier 1960.
Situation économique	- PIB de 35,9 milliards de dollars, dont 1 342 dollars par habitant. - Fait partie des pays à revenu « « intermédiaire ». - Le secteur des services représente 51 % du PIB - Ses principaux produits d'exportation sont l'or, le cacao et le pétrole, - La dette extérieure du Ghana (58,6 milliards de cédis) représentait 44 % du PIB en fin juin dernier.[35]	- PIB de 4,2 milliards de dollars dont 569 par habitant - Fait partie des pays à revenu faible - Les principaux produits d'exportation : phosphate, ciment, et le coton - La dette publique du pays est passée de 46 % du PIB en 2012 à 61 % en 2014.
Situation linguistique	- Multilingue et multiethnique - Entre 45 et 60 langues	- Multilingue et multiethnique - Entre 36 et 42
Politique linguistique	- Langue officielle : anglais - Langues nationales enseignées : « governement sponsored languages » : Akan (Fante, Asante-Twi, Akwapem-Twi), Nzema, Ga, Ga-Adangbe, Ewe, Gonja, Kasem, Dagbani and Dagaare - Principale langue étrangère enseignée dans l'éducation pré-universitaire : Français	- Langue officielle : français - Langues locales enseignées : Éwé et Kabiyè - principales langues étrangères enseignées dans l'éducation pré-universitaire : l'anglais et l'allemand
Système éducatif	- Système anglais : Kindergarten, lower primary (class 1 to class 3), upper primary (class 4 to class 6),	- Système français : Maternelle, CP1, CP2 CE1, CE2 CM1, CM2. - Le collège : 6ème, 5ème, 4ème,

[35] https://www.mays-mouissi.com/2015/04/09/classement-des-pays-dafrique-de-louest-en-fonction-de-leur-budget-2015/ consulté le 03/02 /2016

	junior secondary (js 1 to js 3), senior secondary (ss 1 to ss 3), - enseignement supérieur	3ème. - Le lycée : la seconde, la première et la terminale - enseignement supérieur

Tableau 6 Les formations des enseignants dans les deux pays

Indicateurs de comparaison	**Ghana (FLE)**	**Togo (ALE)**
Types d'institutions	« Colleges of Education »	Ecole Normale Supérieure
Nombre d'institutions de formation	Cinq institutions (dont des départements de FLE) : Mount Mary collge, Wesley college, Bagabag College, Gbewaa college, Amedzorpe college (Ameco college).	Une institution (dont un département d'ALE) : école normale d'Atakpamé.
Profil d'entrée	Titulaires de : -SSCE (senior secondary school certificate examination) -WASSCE (west African secondary school certificate examination).	Titulaires de : -Licence de filière anglaise.
Origine des candidats	d'origine francophone et d'origine ghanéennes	Essentiellement d'origine togolaise
Recrutement	Sur dossier : La réussite dans 5 matières est exigée : anglais, maths, sciences intégrées ou étude sociale « social studies » et deux matières de spécialisation dont le français	Concours de sélection après l'obtention d'une Licence d'anglais
Durée de la formation	3 ans	1 an
Diplôme préparé	« Diploma in basic education » equivalent du L2	Diplôme de l'ENS l'équivalent du L3 professionnelle
Niveau de compétence attendue	B2	C1
Contenu spécifique de la formation en FLE et ALE	FLE - La grammaire du FLE - La littérature du FLE - Méthodologie - Stage - « School management » et « guidance and counseling »	ALE - La littérature de l'ALE - La linguistique appliquée à l'enseignement de l'anglais - La didactique de l'anglais - Stage - Littérature, civilisation et cultures de l'Afrique anglophone
Spécialisation	Polyvalence : -FLE	Bivalence : - anglais

	-Toutes les matières de base (enseignées en anglais) : anglais, maths, éducation religieuse et morale, études sociales, enseignement technique, enseignement professionnel et une langue ghanéenne.	- français
Durée de la formation théorique	2 ans	7 mois
Nombre d'heures de cours de la langue cible par semaine	6 heures de cours de FLE par semaine	Entre 20 et 24 de cours d'ALE par semaine
Pré-stage		
Cours méthodologiques	- 2 heures de cours par semaine ; 2 pédagogie/didactique	- 12 heures de cours en pédagogie et didactique
Séjours linguistiques	- Oui (2 semaines de séjour à Lomé)	Non
Outils technologiques laboratoire de langues, télévision ordinateur etc.	Oui (mais pas opérationnel)	Non
Aspects pratiques du Pré-stage	Au nom de la polyvalence : - 2 semaines d'observation de terrain non obligatoire pendant les vacances en première année dans une école de son choix. - 2 semaines d'observation dans l'école d'application rattachée à l'institut	Au nom de la bivalence : 8 heures d'observation obligatoire de cours d'anglais et de français dans l'école d'application rattachée à l'institut
Stage		
Lieu de stage et nombre d'heures de cours	- Dans les collèges, (junior secondary schools). et écoles élémentaires. Publics Ceux qui enseignent en école élémentaire n'ont souvent pas l'occasion d'enseigner le FLE car l'enseignement commence au collège. - Entre 30 minutes et 4 heures par semaine	- Collèges publics d'enseignement général (CEG) - 8 heures de cours par semaine
Choix du lieu de stage	- Affectation obligatoire par l'institution de formation ; collège ou école élémentaire sans prendre en compte la disponibilité d'un mentor - Pas d'obligation de mentor	- Choix libre par les stagiaires en fonction de la disponibilité d'un mentor obligatoire (enseignant d'anglais formé) dans l'établissement.
Les pratiques pendant le stage	- 1 an de stage hors institution (de septembre à juillet) - Obligation d'enseigner au moins 2 matières dont le français Pendant l'année de stage, le stagiaire	- 3 mois de stage hors institution (de février à avril). - obligation d'enseigner au plus 2 matières dont l'anglais

	- Prépare son examen de fin d'année (dans d'autres matières que le FLE) - rédige son mémoire de fin d'année ; - il n'existe pas de rapport de stage spécifique à l'enseignement du FLE	Pendant la période de stage, le stagiaire : - Prépare son mémoire de fin d'année - Prépare son rapport de stage
Encadrement des stages	- Mentors (enseignants de FLE sur place dans les établissements scolaires). - Tuteurs (professeurs de l'institution qui évalue les stagiaires)	- Mentors (enseignants d'ALE sur place dans les collèges d'enseignement général) - L'évaluation des stagiaires et faite, soit par les tuteurs soit par les inspecteurs
Post – stage		
Durée	- 2 semaines	- 6 mois
Contenu de la formation	- Passation d'examen en institution (2 matières) - « Trends in education and school management in Ghana et guidance and counselling ». - Rendu du mémoire de fin d'année.	- Soutenance du rapport de stage - Intervention des inspecteurs d'anglais : analyse de pratiques - Intervention des professeurs d'université : Littérature de l'Afrique anglophone (2 crédits) et civilisation et cultures de l'Afrique anglophone (2 crédits).
Ratio stagiaire/élèves	Une trentaine en moyenne d'élèves par stagiaire	Une soixantaine en moyenne et ce nombre peut aller jusqu'à plus de 100 élèves par classe

Similitudes et différences des deux formations

Le Togo met en place un stage pratique de trois mois dans le cadre de la formation pratique qui intervient de janvier à mars, de l'année de formation (qui débute entre octobre et novembre), au sein des collèges d'enseignement général. Les futurs enseignants choisissent eux-mêmes leur lieu de stage qui correspond aux critères mis en place. Le seul critère qui est imposé par rapport au choix du lieu est la présence d'un enseignant d'anglais formé soit dans l'école ou à proximité. Ce critère contraint les futurs enseignants dans leurs choix, au vu du nombre faible d'enseignants d'anglais formés pédagogiquement disponibles dans les CEG du pays. Pour le Ghana, le stage pratique s'organise sur une durée d'un an, dans les mêmes conditions que celles du Togo. Par contre, les futurs enseignants ghanéens ne choisissent pas leur lieu de stage, pour cela, ils rencontrent des problèmes liés à l'affection, car il se peut qu'un enseignant soit affecté dans une école où il n'existe pas d'enseignant de français qui joue le rôle de mentor, ou encore dans une école élémentaire dans

certains cas. Les résultats de l'enquête de l'Ambrassade de France au Ghana a révélé, qu'au titre de l'année 2010/2011, une des départements de formation « Mount Mary College », n'a pas réussi à affecter 30 % de ses stagiaires dans des écoles où le français est enseigné. "*Mt Mary were unable to place about 30 % of their trainees in schools where there were French teachers" (*AFC report[36], 2011: 79)

Les formateurs de l'institution de formation, appelés tuteurs, ont la responsabilité de se rendre sur place, dans les écoles où se déroulent les stages, dans le but d'évaluer l'enseignement et les pratiques de tant les stagiaires et les mentors. Chaque futur enseignant doit bénéficier de visites régulières d'un tuteur. Lors de ces dernières, le futur enseignant doit mettre en œuvre une séance de cours d'une heure minimum sous sa supervision. Celui-ci le note en fonction des compétences professionnelles constatées. Cependant, les visites ne se font pas comme prévu pour cause de difficultés de financement des tuteurs : par exemple, il existe seulement trois formateurs de FLE qui encadrent à peu près 150 futurs enseignants à l'école Normale « Mt Mary », tant en institution que pour les stages. Au Togo également, il n'existe qu'une seule enseignante sur place qui fait office de tutrice à qui se rajoutent quelques inspecteurs de l'Éducation Nationale.

Au cours du stage pratique, les futurs enseignants de FLE au Ghana préparent leurs examens de fin d'année qui comprennent 2 matières, ainsi que leurs mémoires de fin d'année. La rédaction d'un rapport de stage n'est pas exigée. Les stagiaires togolais, eux, préparent et soumettent un rapport de stage qui est noté dans le cadre de l'évaluation finale de la formation.

Pour les stagiaires togolais, des séances d'exploitation de stage sont mises en place à la suite du stage pratique. Cette séance a pour but d'offrir aux futurs enseignants un espace d'échange, de partage et de discussion sur les expériences vécues lors du stage, une pratique qui n'est pas présente au sein de la formation des enseignants au Ghana.

[36] AFC signifie « Associates for Change » The AfC Research Team contained: Dr Leslie Casely-Hayford, Ms Florence Daku, Ms Dela Dovie, Mr Eddie Nutakor, Mr Cyprian Ekor, Mr Rolland Akabzaa, Ms Rukiya Adams, Ms Mamoud Issahaku, Mr Kofi Marfo, Mr Mahama Rashida. The team also contained Mr Alexander Ocloo from Department of French, KNUST, along with GES staff including: George Gyamfi, Charles Brefo, and Mr Bansa.

Troisième partie : Approche conceptuelle

Notre cadre théorique nous amène à faire appel aux concepts de formation d'enseignants, dispositifs et référentiels, à la didactique des langues étrangères, aux savoirs et rapport au savoir des enseignants, aux compétences professionnelles, à l'identité professionnelle aux représentations sociales et professionnelles ainsi qu'à la professionnalisation de la formation des enseignants.

5. La formation : formation initiale et formation continue

Selon le petit Robert (2013 : 1077), le mot formation est un mot latin, *formatio, de formare* qui veut dire – former signifie « *le fait de former, de se former. Action de former, de se former ; manière dont une chose se forme ou est formée.* ». La notion de formation est liée au changement de l'état de la personne ou la chose qui est formée car former c'est donner une forme à un être ou une chose. La formation initiale renvoie à un enseignement qui permet de poser les bases de compétences nécessaires pour l'exercice d'une activité (Cuq, 2003) La formation continue, elle, intervient au cours de l'activité dans le but de permettre le développement des compétences en fonction de l'évolution de l'activité professionnelle concernée. Elle est à destination des professionnels en exercice, dont le but est de permettre d'acquérir des nouvelles connaissances professionnelles, les approfondir ou encore, les mettre à jour. S'agissant des enseignants en exercice, des systèmes éducatifs mettent en place des formations continues dans le but de mettre les connaissances et les compétences à jour par rapport à leur discipline ainsi que pour faire découvrir des méthodes novatrices. Les deux formations ont une visée de développement professionnel des enseignants. La formation continue se construit sur les acquis de la formation initiale. Dans le cadre de cette recherche, nous mettons l'accent sur la formation professionnelle initiale des enseignants et non pas sur la formation continue.

5.1. La formation initiale des enseignants

Il n'y a pas d'éducation sans enseignants qualifiés pour mener les apprenants à l'acquisition de savoirs, de connaissances et de compétences afin de construire des citoyens instruits et responsables.

> *« La formation initiale des enseignants est la clef de voûte de toute évolution des systèmes éducatifs. L'action éducative essentiellement de la qualité des pratiques professionnelles des enseignants, qui est en fonction de la culture, des représentations et des valeurs forgées lors de leur formation initiale et continuée »* (Danvers, 2003).

Ainsi, la formation initiale destinée aux futurs professionnels de l'enseignement est consacrée à préparer les sujets aux différentes connaissances, disciplinaires, professionnelles et pédagogiques,

afin de les doter des compétences suffisantes pour pouvoir exercer leur métier et de construire leur identité professionnelle.

Les formations initiales des enseignants comportent deux phases différentes ; la formation théorique et la formation pratique. La formation théorique précède, dans la plupart des cas la formation pratique, mais il existe des cas contraires dans certains pays où la formation pratique prend le dessus. Cette formation, va par la suite, permettre aux futurs enseignants de pouvoir acquérir des compétences disciplinaires, pédagogiques et didactiques pour transmettre le savoir aux apprenants. Elle permet à l'enseignant aussi de posséder des bases favorables au développement personnel et professionnel au cours de sa carrière. Devaley (1994) souligne qu'il est essentiel de développer une professionnalité chez les enseignants, adossé à une identité professionnelle forte qui passe par une formation qui met en synergie la maîtrise de la discipline et la didactique, la maîtrise de la pédagogie ainsi que de la psychologie.

Dans la carrière de l'enseignant, on peut considérer la formation théorique, la période de stage professionnel et les débuts de carrière comme un ensemble d'éléments qui sont liés les uns aux autres. Vonk et Cole-King, (1988) considèrent que la phase préprofessionnelle du continuum de l'enseignant, qui renvoie à la période d'études et de la formation initiale ainsi que la phase « seuil », étant les premières années de la pratique d'enseignement sont indispensables pour le développement professionnel de l'enseignant.

Dans le cadre de la formation professionnelle initiale, la question de la relation entre la formation théorique et pratique se pose particulièrement, en ce qui concerne l'articulation entre les acquis théoriques et les exigences de la pratique. Comme indiqué plus haut, une conciliation efficace entre la théorie et la pratique de la formation initiale est primordiale pour l'insertion professionnelle ainsi que pour la formation continue (Riopel, 2006). Une formation initiale mal préparée laisse les enseignants débutants en difficultés face aux exigences de l'enseignement.

La formation initiale doit équiper le futur enseignant de compétences professionnelles afin de suivre les élèves, gérer sa classe et son temps en fonction de la situation, et à ne pas se replier sur des règles préétablies. Castellotti (2001) remarque que la formation des enseignants conduit à une autonomie de jugement et d'action permettant d'éviter l'assujettissement aux méthodologies dominantes, afin de pouvoir analyser les situations complexes auxquelles les enseignants sont de plus en plus confrontés et de construire des scénarios motivants et des outils adéquats.

Cependant, des recherches ont montré des problèmes au niveau des dispositifs de formation des enseignants dans la plupart des pays en voie de développement. Par exemple, le rapport trimestriel de l'UNESCO (2006)[37] souligne que la formation des enseignants fait face à des problèmes qui se heurtent à l'efficacité des formations. Les problèmes soulevés, qui concernent la quasi-totalité des pays d'Afrique subsaharienne sont divers et variés : manque de politique de formation, absence d'articulation entre la formation initiale et la formation continue, faible préparation académique et pédagogique, programmes de formation vétustes et inadaptés, manque de matériels pédagogiques, faible motivation des enseignants liés à la faible rémunération et à l'absence de plan de développement de carrière, etc.

Les dispositifs de formation des enseignants en langues étrangères dans ces deux pays africains sont encore plus touchés par ce phénomène. Nous pensons que les formations destinées aux enseignants des langues étrangères mises en place dans les deux pays ont un objectif qui est de développer un certain niveau d'aptitude et de comportement professionnels chez les formés afin que ceux-ci puissent rendre accessible ces langues étrangères aux citoyens dans le but de répondre aux exigences linguistiques auxquels font face les pays. Le futur enseignant sera le vecteur par lequel ces langues étrangères seront propagées au sein de la population, si la formation suivie est suffisamment qualifiante.

5.2. La formation initiale ; quelles finalités ?

Former un enseignant, c'est lui donner l'occasion d'apprendre afin de répondre aux besoins éducatifs des élèves qui lui sont confiés. Les recherches de Darling-Hammond (1998) ; Diaz-Maggioli (2004° montrent qu'il y a une relation étroite entre la réussite des élèves et la façon de former les enseignants. Ce phénomène est particulièrement observé dans l'enseignement des langues étrangères.

Les enseignants sont des modèles pour les apprenants d'une langue étrangère, qui souvent n'a pas d'utilité immédiate attendue : une langue qui est utilisée dans la majorité des cas, uniquement à l'école dont l'usage n'a pas de but spécifique, à part les examens. Le niveau de compétence de l'enseignant impacte le rendement des apprenants (Mialaret, 1977). L'enseignant doit disposer de suffisamment de compétences et de connaissances afin de permettre à ses élèves d'acquérir des connaissances dans le but de développer des capacités ainsi qu'une motivation pour apprendre.

[37] UNESCO (2006 : vol. 8, No 1 juin)

Quelle formation initiale faut-il prévoir pour les futurs enseignants ? Beaucoup de dispositifs dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne privilégient la formation théorique au détriment de la formation pratique. Peu de place est accordée à l'enseignement pratique par manque de ressources, de tuteurs, et d'encadrants entre autres. Le cas du Ghana et du Togo n'est pas isolé. Bélair (1996) considère qu'une formation initiale destinée aux enseignants qui met plus d'accent sur l'enseignement théorique, sans un véritable appui sur la situation concrète de l'enseignement, empêche les futurs enseignants de faire un lien cohérent entre la théorie et la pratique lorsqu'ils se trouvent face à une situation réelle. Il ajoute que la formation doit associer la théorie et la pratique de sorte que la théorie puisse découler de la pratique, ceci étant, il préconise une alternance entre le centre de formation et l'école. La formation des enseignants doit donc passer par un dispositif qui valorise tant la formation en institution que la formation sur le terrain. Selon Paquay et Wagner (1996), Perrenoud (1994), l'aspect pratique de la formation initiale joue un rôle majeur par rapport au développement et au renforcement des compétences professionnelles des futurs enseignants.

Former un enseignant c'est aussi lui donner des capacités, des compétences, le sens de la réflexion qui le rend apte à accompagner et à former les apprenants qui lui sont confiés. Il doit acquérir le sens d'analyse et de réflexion par rapport aux situations d'apprentissage et le contexte qui cadrent sa pratique ainsi que d'être capable de questionner ses actions. Lockheed et Verpoor (1991) cité par Abudu et Donkor (2014 : 34) soulignent que l'objectif de la formation des enseignants ne serait pas de les endoctriner à agir de façon rigide ou à se comporter d'une manière extrêmement précise. Contrairement, il s'agit de les encourager à pouvoir réfléchir à leurs actions et questionner celles-ci.

> *« The goal of teacher education is not to indoctrinate teachers to behave in rigid, prescribed ways, but to encourage teachers to think about how they teach and why they are teaching that way »*

Ceci signifie que la formation des enseignants doit prendre en compte des dispositions qui les rendent « professionnels ». Il est indispensable pour les futurs enseignants de posséder une connaissance approfondie de la matière à enseigner et d'être compétent en ce qui concerne l'acte de transmettre le savoir aux apprenants. Il est également exigé du futur enseignant de posséder la compétence pédagogique et méthodologique de l'enseignement. Ces connaissances et compétences permettent aux futurs enseignants d'être autonomes face aux situations réelles de l'enseignement.

Former un enseignant, c'est aussi former un professionnel qui est capable d'orienter ses actions vers l'apprentissage de ses apprenants. Ces actions doivent pouvoir déclencher des changements auprès de ses sujets. Altet, en 1996, définit l'enseignant comme un

> *« professionnel de l'interaction au double agenda (au sens de Leinhardt), c'est-à-dire ayant à la fois une fonction didactique de structuration et de gestion de contenus et une fonction pédagogique de gestion de régulation interactive des évènements de classe » (Altet 1996 : 20).*

De manière générale, l'enseignant professionnel joue un rôle important dans le processus de transmission du savoir. Son rôle est primordial pour l'assimilation du savoir par les apprenants. Cette mission va au-delà d'une simple transmission du savoir car il est responsable de tous les processus qui favorisent une meilleure assimilation du savoir par l'apprenant. L'enseignant doit donc avoir une bonne prise sur les connaissances et compétences professionnelles par le biais de la formation initiale et au cours de sa carrière, la formation continue, dans le but de pouvoir faire face aux exigences professionnelles de son métier.

5.3. Dispositif et référentiel de formation des enseignants

Qu'est-ce qu'un dispositif de formation ? Selon Linard (2002 : 144) :

> *« Le dispositif de formation, sur le plan épistémologique, serait une notion mixte située entre concept et usage dont les sens premiers de technicité de d'agencement systémique le situent dans le champ de la rationalité instrumentale et de la procédure efficace ».*

Elle ajoute que la notion de dispositif s'inscrit dans la logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin. Elle considère que le dispositif est un moyen de médiation qui de façon plus ou moins rigoureuse organise un champ de relation entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions.
Le dispositif permet dans ce cas de construire une relation d'intermédiaire entre sujet et objet en faisant en sorte d'éviter toutes coupures entre ces derniers. La réussite et le développement de compétences des sujets sont étroitement liés au type de dispositif mis à leur disposition. Linard (2002) souligne que les concepteurs d'un dispositif de formation doivent non seulement prévoir les moyens de réponse aux besoins des apprenants par rapport aux tâches propres à l'apprentissage, mais aussi, des aménagements aux niveaux des moyens humains et techniques qui permettront à

l'apprenant de dépasser l'aspect pratique de son parcours cognitif au profit d'un niveau conceptuel abstrait aussi bien qu'au niveau métacognitif de la réflexion sur ses propres stratégies.

Les théoriciens de la psychologie du développement tels que Piaget, Brunner, Vygotsky soutiennent que l'apprenant est loin d'être son propre pilote. Il ne sait pas grand-chose au départ, mais il peut beaucoup faire, voire tout, au moment où son intelligence entre en relation avec sa propre activité : à condition qu'ils puissent les exercer dans un environnement humain et technique favorable, compétent et bienveillant (Linard, 2002). Il importe que les conditions dans lesquelles les apprentissages ont lieu soient convenables pour la réussite.

Les dispositifs de formation concernés dans notre étude, proposent des enseignements théoriques et pratiques en trois étapes différentes et qui se succèdent de façon continue ; le pré-stage, le stage et le post-stage. Cependant, la durée des formations, l'organisation et les modes de fonctionnement diffèrent au Ghana et au Togo. Nous allons élaborer, d'un point de vue conceptuel, les différentes phases des dispositifs de formation et les éléments important dans leur organisation afin de permettre d'accompagner les futurs à réussir suffisamment leur formation. Ayant pris connaissance des spécificités contextes des deux systèmes de formation, de la définition de dispositif, nous procédons à la définition de la notions de référentiels ainsi que leurs finalités

La notion de référentiel

Elle est la substitution de la notion de programme de formation qui désigne un ensemble d'objectifs, de capacités attendues en formation ou de compétences à acquérir en situation professionnelle (Danvers, 2003) Le référentiel constitue également des descriptions des activités et des modalités de la formation. Celui-ci présente souvent un écart entre les productions et la théorie. Le référentiel dérive de références permettant de donner des points de repère, des balises, des orientations. Le Bortef (2010 : 27) souligne que

> *« les référentiels mentionnent ce que les ergonomes appellent les tâches prescrites. Celles-ci sont décrites en termes de missions, de résultats attendus, d'exigences professionnelles, (qualité, sécurité, respect de l'environnement, coopération…) de conditions et de contraintes de mise en œuvre ».*

Cet auteur avance l'argument que le prescrit n'est en aucun cas la réalité :

> *« Le prescrit est donc bien pauvre vis-à-vis du réel », et que les prescriptions fixeraient des limites car celles-ci ne sauraient pas faire un inventaire précis et exhaustif de toutes*

les précautions à prendre événements et éventualités qui peuvent se présenter. Il croit que le prescrit est plein de lacunes et souvent incomplet car celui-ci ne prend pas en compte certaines spécificités humaines comme le climat social, les relations humaines, les conditions de travail », Le Bortef (2010 : 28).

Paquay (1994) considère dans le cadre de formations initiales et continuées, le référentiel de compétences professionnelles consiste à l'ensemble structuré des compétences nécessaires pour exercer un métier. Cet ensemble est considéré comme une référence par des concepteurs, planificateurs, gestionnaires ou évaluateurs de programmes de formations (ou par un individu lorsqu'il joue ces divers rôles pour établir ou évaluer son propre parcours de formation).
Il s'agit ainsi de prescriptions des compétences à acquérir relatives aux savoirs, au savoir-faire et au savoir-être.

Ayant défini le dispositif et les référentiels de la formation, nous procédons à la présentation des différentes phases de la formation professionnelle.

5.3.1. Formation théorique

Le pré – stage

L'observation de situation d'enseignement en institution et sur le terrain représente la première découverte du monde professionnel pour le futur enseignant. Elle lui permet d'observer les collègues ainsi que les enseignants en action. Un temps qui permet au futur enseignant d'avoir une perception plus réaliste du métier et des compétences exigées (Lacotte, 1998). Il lui faut ainsi des cours axés sur la méthodologie de l'observation, les fonctions de l'enseignant, la gestion des élèves et de la classe, l'acte d'enseigner et les approches d'évaluation et enfin un temps pour l'analyse des situations observées.

Lacotte (1998), a mené une recherche sur une formation « préprofessionnelle aux métiers d'enseignement », auprès d'environ 500 étudiants par an, à l'Université d'Avignon. La recherche repose sur l'interprétation de la notion du terrain, la conception du métier et le rôle du stage dans la formation par rapport au fonctionnement de la préprofessionnalisation[38]. Une des conclusions de

[38] Selon Lacotte, dans les universités françaises le terme de préprofessionnalisation est utilisé depuis 1984 pour désigner les enseignements qu'un étudiant peut suivre, en premier ou second cycle, en complément de l'enseignement disciplinaire de la filière qu'il a choisi, pour s'informer sur les carrières auxquels mènent ces études, découvrir le milieu professionnel et commencer à acquérir certaines compétences exigées par ces métiers. Dans le domaine des métiers de l'éducation, ces enseignements se sont développés dans la plupart des universités et ont été créé, bien avant l'apparition des IUFM en 1991 : une rupture dans la tradition universitaire, en montrant que le cursus académique n'est plus

l'auteur est la suivante : aborder le terrain en amont, permet au futur enseignant de devenir un « praticien réfléchi » et de développer une identité professionnelle.

Les acquis théoriques de cette phase de la formation sont ceux qui vont ensuite nourrir la pratique sur le terrain. Si le pré-stage n'aboutit pas au développement de connaissances et compétences disciplinaires, pédagogiques et didactiques suffisamment ancrées, la réussite de la pratique est difficile.

Mialaret (1979 : 159) distingue la didactique générale de la didactique spéciale ainsi que de la pédagogie. Il considère que la didactique renvoie à

> *« L'ensemble des méthodes, techniques et procédés pour l'enseignement. La didactique générale s'adresserait à la conduite générale de la classe alors que la didactique spéciale s'intéresse à l'enseignement d'une discipline. L'expression est un peu plus restreinte que celle de pédagogie générale et pédagogie spéciale. La didactique met principalement l'accent sur les moyens d'enseigner, sur le comment faire. »*

Dans le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Reuter (2007 : 69), définit la didactique comme une *« discipline d'analyse des contenus (savoir, savoir-faire) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage, référés/préférables à des matières scolaires ».*

Selon Martinez (2014), la pédagogie implique plutôt la relation entre l'enseignant et l'apprenant, mettant l'accent sur l'aspect psychoaffectif de l'apprenant et non sur l'ensemble des moyens mis en œuvre pour l'enseignement, mais qui a des incidences sur la qualité les acquisitions des apprenants

Martinez (2014 : 117) souligne que :

> *« La didactique n'est ni science ni technologie, mais une praxéologie, c'est-à-dire une recherche sur les moyens et les fins, les principes d'action, les décisions sa tâche est complexe : élaboration de savoirs qui seront transposés de savoirs savants en savoirs enseignés ; appropriation de ces savoirs ; intervention de didactique proprement dite ».*

---

exclusivement ce qui pouvait préparer au métier d'enseignant. Il a été également introduit des stages d'observation en établissement scolaires. Page. 17

La formation au Ghana et au Togo, dans le cadre du pré-stage, contient les cours théoriques sur la méthodologie et la didactique de la discipline. Les cours portent sur l'établissement scolaire (son fonctionnement, ses politiques, ses acteurs et partenaires), la psychologie de l'enfant. L'observation de situations d'enseignement sur le terrain est prévue également. Il s'agit d'une période où le futur enseignant est exposé à une démarche d'orientation qui lui permet d'avoir une première approche par rapport aux activités et aux fonctions des enseignants. Elle offre aux futurs enseignants des méthodes de travail adaptées, qui mènent à la réussite de cette phase de la formation.

5.3.2. Formation pratique : stage

Le stage pratique est une partie de la formation qui expose les futurs enseignants aux premières expériences de leur future profession. De nombreuses recherches scientifiques sur la formation professionnelle des enseignants, telles que celles d'Altet (2010), Paquay (1996), stipulent que la formation pratique est un moment qui mérite une préparation suffisante et un accompagnement de qualité afin que l'expérience aboutisse à une fin bénéfique. Cruiskshank et Armalin, (1986) Huling (1992), Koerner (1992), Martin (1997), Samaras et Gismondi (1998), cités par Chaliès et Durand (2000), considèrent que l'expérience pratique sur le terrain constitue un élément fondamental de la formation initiale des enseignants. C'est un moment qui va permettre aux futurs enseignants d'arriver à confronter leurs acquis théoriques aux réalités de l'enseignement en classe. Une phase de la formation qui exige un vrai engagement de la part du stagiaire comme de ses accompagnateurs.

Abudu et Donkor (2014 : 36), citant (Stone, 1985 et Kassanda, 1995), admettent que le stage d'enseignement ou le « practice teaching » fait partie intégrante de la formation, et représente le seul moment de la formation où le futur enseignant enseigne à des « vrais » élèves. Il partage l'avis des auteurs cités plus haut, sur le fait que l'intégration d'un stage pratique, dans le programme de formation des enseignants leur permet d'avoir une première expérience de la profession en préparation. Il souligne que ce moment privilégié permet au futur enseignant de prendre connaissance des problèmes réels de l'école et de l'enseignement en soi, et aussi, de ses propres difficultés et ainsi, réussir à prévoir des remédiations.

La formation pratique a pour but l'acquisition de compétences professionnelles. L'accent également est mis sur des stratégies de formation qui créent un sens de réflexivité chez les enseignants. Les programmes de formation qui privilégient la démarche réflexive et favorisent l'acquisition de compétences professionnelles. Paquay et Wagner (1996), considèrent que les compétences renvoient à l'ensemble des savoirs – faire, des savoirs – être et des savoirs - devenir requis dans une situation

précise ou dans un domaine déterminé. Dans leur travail, ces auteurs soulignent que le stage pratique constitue incontestablement un moment important dans la formation au métier d'enseignant.

Les stratégies adoptées pour l'organisation du stage pratique, au sein d'un programme de formation initiale des enseignants, sont différentes d'un pays à l'autre selon les finalités de la formation. Certaines institutions privilégient un programme qui débute avec un stage pratique : observation et mise en situation par la suite. D'autres préfèrent un enseignement théorique suffisamment ancré qui fournit les bases nécessaires pour une meilleure compréhension des actions à entreprendre une fois sur le terrain. Ainsi, le stage pratique est programmé vers le milieu ou à la dernière année de la formation. D'autres institutions adoptent un modèle où les périodes de stages pratiques sont programmées sur toute la durée de la formation sous forme d'alternance entre la théorie et la pratique. Dans tous les cas, la place du stage est primordiale et indispensable pour la réussite de la formation du futur enseignant. Les deux dispositifs de formation que nous comparons adoptent, tous les deux, un modèle qui privilégie la formation théorique au début, suivie par un temps de formation pratique qui dure au moins trois mois (Togo) et au plus un an (Ghana).

Dans cette recherche, notre objectif n'est pas d'appréhender le niveau de compétences des futurs enseignants dans la transmission des savoirs aux apprenants, lors des stages pratiques. Nous cherchons plutôt à analyser leurs représentations sociales des processus d'organisation et de mise en œuvre de leurs stages pratiques, et comment, selon eux, les acquis théoriques, la préparation pré-stage et le stage pratique contribuent à l'acquisition de compétences professionnelles.

5.3.3. L'encadrement du stage : les encadrants du terrain

La responsabilité de l'encadrement des stages pratiques est portée, dans le cadre des formations concernées dans ce travail, par les mentors (enseignants de la langue qui exercent dans l'établissement scolaire), et les tuteurs (formateurs issus de l'institution de formation). Les enseignants tuteurs sont des professionnels qui partagent leur temps entre une activité principale d'enseignement et une activité de formation d'enseignants sur le terrain. Observés hier comme un objet lointain de recherche, ils sont perçus actuellement comme une aide privilégiée au sein de la formation des enseignants (Atkinson, 1992 ; Booth, 1993 ; Dunne et Dunne 1993 ; Krockover ; 1991 ; Odell et Ferrao, 1992 ; Stanulis, 1995 ; cités par Chaliès & Durand, 2000).
Le mot tuteur vient du mot tutorat qui renvoie à :

> *« Un ensemble de moyens et d'assistance pédagogique remplissant plusieurs fonctions : accueil, organisation, d'un parcours professionnel et formatif, gestion de l'alternance, formation (création de situations d'apprentissage ou transmission de différents niveaux de savoirs professionnels), socialisation »* (Danvers, 2003) citant (Leborgne, 1991)

Les mentors sont les formateurs du terrain. Dans les contextes étudiés, ils sont les enseignants de FLE ou d'ALE exerçant déjà dans les institutions scolaires où sont affectés les stages, qui agissent comme « mentors ». Ils sont appelés entre autres, maître de stage, maître d'accueil, maître d'application, mentors, praticiens chevronnés, experts, conseillers pédagogiques etc. (Perrenoud, 1998). Ces derniers ont la responsabilité de suivre les stagiaires tout au long de leur formation sur le terrain. Selon Bouvier et Obin (1998 : 6), « *le formateur est alors un conducteur, un accompagnateur un « compagnon », un guide, un « mentor »* : celui qui débroussaille, qui marque des repères, qui pose des jalons, qui trace des chemins ou des parcours collectifs ou individualisés. »

Les mentors encadrent et accompagnent les enseignants stagiaires tout au long de leur apprentissage sur le terrain. « *Mentors provide advice, support, encouragement, and modelling for their mentees, who, in turn, provide mentors with to use and reflect on their expertise*. » (Diaz-Maggioli, 2003: 2). Le futur enseignant, qui se trouve devant les élèves pour la première fois, dans une situation de classe réelle, est souvent confronté à différents défis ainsi qu'à des imprévus. La présence et le soutien d'un mentor s'avèrent primordiaux pour l'aider à surmonter les défis et réussir à apprendre et à s'améliorer à travers les différentes problématiques auxquelles il est confronté.

Perrenoud (1998 : 229-230) fait un certain nombre de constats problématiques à propos des formateurs de terrain, lors d'une étude présentant l'état des lieux dans un IUFM. Il élabore les propositions suivantes :

1. *Les formateurs de terrain sont des formateurs à part entière, ce ne sont pas de simples hôtes, des professionnels qui se borneraient à « prêter leur réalité » ; ils ont un rôle à assumer dans la construction des compétences. Les formateurs de terrain ne devraient pas être de simples exécutants, sans projet personnel.*

2. *Les formateurs de terrain doivent rentrer dans un rapport de partenariat avec les formateurs en institution ; ils ne leur sont pas subordonnés, ne sont pas la cinquième roue du char ou une courroie de transmission, c'est un partenariat entre formateurs qui n'ont pas le même statut, qui ne font pas la même chose, qui n'occupent pas la même place, mais qui, à part égale ou équivalent contribuent, à l'ensemble de la formation.*

3. *Il importe que se développe une culture commune à l'ensemble des formateurs ; c'est-à-dire des représentations partagées des finalités et des démarches de la formation et du rôle des uns et des autres.*

4. *Il est nécessaire d'expliciter les attentes mutuelles, les complémentarités, des contrats des uns et des autres, contrats aussi bien avec les formateurs qu'avec l'institution ou les stagiaires.*

5. *Il faut mettre en place des réseaux d'échange, des temps de travail et de formation en commun. On sait que les représentations sociales se construisent dans la conversation et le partage, s'il n'y a pas de lieux de rencontre et de conversation, il n'y a pas de culture commune.*

6. *Associer tous les formateurs à la conception, à l'évaluation et à la régulation des plans et des dispositifs de formation. afin qu'ils aient leur mot à dire, non seulement sur la conception d'ensemble, mais sur leur rôle dans l'orchestre et son orchestration.*

5.3.4. Post-stage : les retours de stage

Les futurs enseignants reviennent du stage avec chacun un vécu, beaucoup d'informations qui peuvent les rendre confus ou confiants. Dans tous les cas, il est essentiel de leur créer un espace d'échange et de travail afin d'analyser les pratiques et les expériences vécues. Perrenoud (1998 :.232) remarquent que « *les stagiaires au retour du terrain, ont « plein de choses » dans la tête et parfois sur le cœur dont ils avaient envie d'en parler* ». Les stagiaires ramènent le terrain dans les salles de cours après le stage. Il nous paraît très pertinent d'ouvrir un espace qui comporte un vrai temps de travail vers la remédiation et la réflexion sur les vécus. Il s'agit d'un cadre réservé au dépouillement des rapports et surtout au vécu et expériences des stagiaires. Il s'inscrit dans le processus de professionnalisation de ces derniers. Nous estimons qu'il pourrait être un temps de réflexion sur leurs actions lors du stage, qui permet de partager et d'apprendre des uns des autres pour trouver des solutions aux problèmes professionnels et personnels rencontrés.

Perrenoud (1998 : 233) souligne que chaque situation singulière fournit l'occasion d'apporter des éclairages notionnels car le formateur peut les enrichir par les concepts issus de la didactique, de la sociologie, de la psychologie etc., afin d'aider les formés et rendre leurs vécus plus intelligibles. Il rajoute que, pendant ce temps d'échange, un travail sur le développement personnel et identitaire

peut se faire. En effet, à travers l'analyse des expériences vécues sur le terrain par les stagiaires, il est alors possible de travailler sur les limites, les peurs, les plaisirs, les zones d'ombre, les points forts et les points fables. C'est un moment où l'on mesure ses compétences, ses incompétences, au regard de ce qu'on a pu mobiliser face à la situation vécue. Il y a là, une bonne occasion d'identification des besoins de formation ou d'élucidation de ses propres difficultés, parce que chacun voit face à quels aspects il a été démuni et face à quels aspects il a été à la hauteur.

5.4. La langue étrangère et la langue seconde

Selon le dictionnaire linguistique et sciences du langage (2007 : 266), une langue, au sens le plus courant, *« est un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté »* Une langue étrangère est celle qui n'est pas la langue maternelle de la personne qui la parle ou qui l'apprend, elle doit donc être apprise pour la maîtriser. Une langue étrangère peut être appréhendée à l'école, à travers des manuels ou des méthodes multimédias ou encore par des séjours linguistiques. Les langues étrangères peuvent également s'apprendre dans les institutions non scolaires, telles que les centres de langues parmi d'autres.

Au titre d'exemple, on parle de Français Langue Étrangère (FLE) ou Anglais Langue Etrangère (ALE) lorsque la langue est enseignée à des personnes non francophones ou anglophones Selon Cuq et Gruca, (2005 :93) :

> *« Le français est une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs ».*

D'un point de vue scolaire, si l'on apprend une langue étrangère avec l'objectif d'intégrer un cursus scolaire ou universitaire de la langue cible, on parle d'une langue seconde. Dans le cas du français, selon Cuq (2004), il s'agit de l'usage du français dans les anciennes colonies ou dans les anciens protectorats français. La langue dans ces contextes n'a ni le statut de langue maternelle, ni de langue étrangère. Elle est apprise dès un jeune âge afin d'intégrer un cursus scolaire La langue seconde est utilisé par la suite comme langue d'instruction à partir d'un certain niveau et permet l'accession à un niveau social plus élevé. Les programmes d'enseignement d'une langue seconde sont denses et plutôt accélérés, orientés vers l'acquisition des bases linguistiques pour la vie quotidienne ainsi que des

vocabulaires de la scolarisation. Contrairement aux programmes d'enseignement de la langue seconde, les programmes d'enseignement d'une langue étrangère sont souvent moins denses et étalés sur une plus longue période qui permet à l'apprenant d'acquérir des connaissances de façon progressive.

5.5. Enseignement et apprentissage des langues étrangères

La mondialisation des sociétés actuelles provoque un besoin poussé de l'apprentissage des langues étrangères, car les populations de différents pays ont de plus en plus besoin d'établir des liens de communication entre eux. La situation géographique de certains états, tels que le Ghana, entouré de toutes ses frontières par des pays francophones, accentue le besoin. Cette évolution des sociétés donne lieu à un besoin de plus en accentué, en termes d'apprentissage de la langue du voisin, ou encore, celles qui acquièrent un statut social ou éducationnel élevé. Ce besoin est ressenti tant par les pays développés aussi bien que ceux en voie de développement. Cependant le monde est encore très loin du recours à une langue unique qui soit pratiquée dans les quatre coins du monde d'où la place des langues étrangères dans nos sociétés.

De nos jours, au moins une langue étrangère, fait une différence considérable dans la vie d'une personne. Les bénéfices de l'apprentissage des langues étrangères sont nombreux. Elles permettent de découvrir des nouveaux horizons ; différentes cultures et pays mais aussi de mieux appréhender les richesses de notre propre identité culturelle et d'avoir conscience des différences entre chaque nation. Elles favorisent les échanges internationaux d'un point de vue social, économique et éducationnel. Sur le plan professionnel, elles facilitent l'insertion professionnelle car elles ouvrent l'accès à certains postes ou apportent un plus lors d'un recrutement.

Cependant, l'apprentissage de langues étrangères présente des difficultés pour beaucoup de pays qui s'engagent dans le processus, particulièrement au niveau de la formation des enseignants et l'enseignement de la langue. Ce phénomène nécessite qu'une attention particulière soit portée sur les processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères dès la formation des enseignants. Martinez (2014 :3) remarque que : *« parce qu'il est difficile d'apprendre une langue étrangère, il semble naturel et nécessaire de se demander comment en améliorer l'enseignement*».

Nous pensons qu'il doit exister une relation pédagogique spécifique et essentielle entre l'enseignement et l'élève car la langue apprise ne fait pas partie du quotidien de l'élève.

Selon Cuq et Gruca, (2005 :197) :

> *« Apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles liées aux structures grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnés à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation ».*

5.6. La didactique des langues étrangères

Parlant des didactiques d'un point de vue disciplines de recherche, Reuter (2007 : 69), les définit comme « *les disciplines de recherche qui analysent les contenus (les savoirs, savoir-faire) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage, référés/référables à des matières scolaires* ». Selon cet auteur, les didactiques se distinguent d'autres disciplines de recherche car, contrairement à ces derniers qui se préoccupent soit des contenus sans s'occuper de la manière de les enseigner, soit des manières d'enseigner sans se préoccuper des contenus, les didactiques, elles focalisent tant sur les contenus que sur leurs relations à l'enseignement et l'apprentissage.

Cependant la notion de didactique renvoie à *« l'ensemble des méthodes et techniques propres à l'enseignement d'une discipline »* (Danvers, 2003 :160). En ce qui concerne l'enseignement des langues, dictionnaire linguistique et sciences du langage (2007 : 147) définit la notion comme *« la science qui étudie les méthodes d'apprentissage des langues »* Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, Martinez (2014 :3-4) la définit comme, *« un ensemble de moyens, techniques et procédés qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres ».*

Dans son travail, elle relève les éléments nouveaux en didactiques des langues étrangères suivants :

- Des savoirs ; le lexique, la grammaire, les éléments et les règles de fonctionnement de langue.
- Des savoirs – faire qui réfèrent aux moyens nécessaires pour agir sur le réel (manière d'ordonner, d'approuver, de se présenter et d'informer).
- Un savoir être qui se rapporte aux comportements culturels qui sont souvent indissociables de la langue et qui correspondent à des valeurs et codes sociaux (formes de politesse etc.).

5.7. Former l'enseignant de langue étrangère

Depuis les dix dernières années, la formation des enseignants de langue a été influencée par les théories de l'éducation qui mettent de plus en plus l'accent sur la formation pratique qui passe par l'observation du terrain, des stages pratiques et la création de matériels pédagogique pour l'enseignement (Crandall, 1994, Johnson 1996b, Pennington 1990, Richards 1990, Richards and Crookes 1988) cité par (Crandall, 2000). Les méthodes traditionnelles de l'enseignement laissent de plus en plus la place aux nouvelles approches : les méthodes communicatives qui favorisent l'utilisation de la langue dans de vraies situations de communication. Les méthodes traditionnelles préconisaient les méthodes de l'imitation, et rendaient l'enseignant passif face à son enseignement Crandall, (2000 : 35) indique que :

> *« Traditional teacher education views teachers as passive recipients of transmitted knowledge rather than active participants in the construction of meaning (in learning by reconstruction). Nor does it take into account the thinking or decision-making of teachers »*

De nos jours, les approches novatrices mettent en valeur la posture de l'enseignant réflexif capable d'adapter son enseignement en fonction des situations et du contexte. Il appartient aux concepteurs et didacticiens de langues étrangères de programmes de formation des enseignants, dans les pays comme ceux qui sont au centre de notre recherche, de dépasser les modèles anciens et d'adopter ceux qui mettent l'enseignant dans une posture réflexive : l'enseignant professionnel qui est autonome et capable de réfléchir et d'analyser ses actions et qui détient un niveau de professionnalité dans son domaine.

Concernant la professionnalité des enseignants, Altet (1996 : 30), citant Altet (1991) distingue 4 modèles différents de la professionnalité enseignante qui ont été dominants, à certaines périodes en France et à quelles compétences ces enseignants issus de ces modèles ont été formés.

1. *L'enseignant MAGISTER ou Mage : ce modèle intellectualiste de l'antiquité considérait l'enseignant comme un maître, mage qui sait et qui n'a aucun besoin de formation spécifique ou de recherche puisque son charisme et ses compétences rhétoriques suffisent.*

2. *L'enseignant technicien : un modèle apparaît avec les écoles normales, les enseignants sont formés à leur futur métier par des actes d'imitation en s'appuyant sur la pratique d'un enseignant chevronné qui transmet ses savoir-faire, « ses trucs ». Le formateur est un praticien expérimenté. Dans ce modèle, les compétences techniques dominent.*

3. *L'enseignant ingénieur, technologique : ce modèle renvoie à l'enseignement qui s'appuie sur les apports scientifiques des sciences humaines. Il rationalise sa pratique en tentant d'y applique la théorie. La formation est menée par les théoriciens, des spécialistes du design pédagogique ou de la didactique.*
4. *L'enseignant professionnel, praticien réfléchi : ce quatrième modèle renvoie à la didactique théorie/pratique, l'enseignant devient un professionnel réfléchi, capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes et d'inventer des stratégies. La formation s'appuie sur les apports des praticiens et des chercheurs. Elle vise à développer chez l'enseignant une approche des situations vécues ACTION-SAVOIR-PROBLEME en utilisant conjointement la pratique et la théorie pour construire chez l'enseignant les capacités d'analyse de ses pratiques de métacognition (connaissance de l'individu sur sa propre façon de penser et ses processus d'apprentissage).*

Former un enseignant, c'est aussi former un professionnel qui est capable d'orienter ses actions vers l'apprentissage de ses apprenants. Ces actions doivent pouvoir déclencher des changements auprès de ses sujets. Altet, en 1996, définit l'enseignant comme un

> *« professionnel de l'interaction au double agenda (au sens de Leinhardt), c'est-à-dire ayant à la fois une fonction didactique de structuration et de gestion de contenus et une fonction pédagogique de gestion de régulation interactive des évènements de classe » (*Altet, 1996 : 20).

De manière générale, l'enseignant joue un rôle important dans le processus de transmission du savoir. Son rôle est primordial pour son assimilation par les apprenants. Le rôle du professeur va au-delà d'une simple transmission du savoir car il est responsable de tous les processus qui permettent une meilleure assimilation du savoir par l'apprenant. L'enseignant doit donc avoir une bonne prise sur les connaissances et compétences professionnelles par le biais de la formation initiale voire continue dans le but de pouvoir faire face aux exigences professionnelles de son métier.

Nous estimons que les programmes de formation théorique et pratique doivent être structurés dans le but d'équiper les enseignants d'outils et de compétences professionnelles étendues afin qu'ils puissent affronter leur futur métier dans des conditions acceptables.

5.8. Enseignement et apprentissage des langues étrangères : quel niveau de compétences ?

Le Conseil de l'Europe a développé des outils pertinents afin de rendre l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères efficace.. Il est souhaité que les apprenants puissent aller au-delà de la simple restitution d'un ensemble fini pour parvenir à une véritable construction d'énoncés (Champy et Etévé, 2005). Le cadre européen commun de référence pour les langues, élabore trois niveaux généraux de compétences dont chaque niveau principal comprend deux sous-niveaux. Pour nous permettre de situer les niveaux de compétence de notre public dans ce cadre du CECRL, il nous appartient d'avoir un aperçu des spécificités de chaque seuil. Il s'agit des niveaux de compétences élaborés ci-dessous :

Tableau 7 Niveau des compétences CECRL

A – utilisateur élémentaire	A1 – introductif /découverte	A2 – intermédiaire/ suivi
B – utilisateur indépendant	B1 – niveau seuil	B2 – avancé /indépendant
C –utilisateur expérimenté	C1 – autonome	C2 – maîtrise

Chaque niveau de compétences représente le degré d'intégration de la langue attendu de l'apprenant. Nous allons ainsi élaborer ci-dessous les spécificités de chaque niveau de compétences. Cette élaboration est inspirée par les recommandations du Conseil de l'Europe (2001 : 25-30). Les niveaux de compétences sont présentés de manière décroissante.

Le niveau C2 (*Mastery***)** renvoie à la maîtrise qui représente le niveau le plus élevé des compétences. L'apprenant peut comprendre sans effort pratiquement tout discours signé. Il peut restituer des faits et des arguments de diverses sources signées en situation ou enregistrées en les résumant de façon cohérente et s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.

Le niveau C1 (*Effective operational proficiency***)** : correspond à l'apprenant autonome qui comprend une grande gamme de discours signés (en situation ou enregistrés) longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Il peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop devoir chercher ses signes, utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle

ou académique et s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.

Le niveau B2 (*Vantage***)** : renvoie à l'utilisateur avancé ou indépendant qui peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un discours signé complexe, une discussion technique dans sa spécialité. Il peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur expérimenté, cela n'entraîne de tension ni pour l'un ni pour l'autre, s'exprimer de façon claire et détaillée sur une gamme de sujets, émettre un avis sur une question d'actualité et exposer les avantages et inconvénients de différentes possibilités.

Le niveau B1 (*Threshold***)** : représente le niveau seuil où l'apprenant est capable de comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc... Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en présence de locuteurs variés, produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt, et raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

Le niveau A2 (*Waystage***)** : l'apprenant peut comprendre des phrases isolées incluant le cas échéant un ou plusieurs mots épelés manuellement et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, l'informations personnelles et familiales simples, les achats, l'environnement proche, le travail). Il peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels, décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

Le niveau A1 (*Breakthrough***)** : c'est le niveau introductif ou de découverte. Ici l'apprenant peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Il peut se présenter ou présenter quelqu'un y compris en utilisant l'alphabet manuel et poser à une personne des questions la concernant : – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. Il peut répondre au même type de questions, communiquer de façon simple si l'interlocuteur signe lentement et distinctement et se montre coopératif.

Ces niveaux de compétences nous permettent de situer notre public par rapport aux recommandations du CECRL. Les futurs enseignants togolais, à l'issue de la formation, sont titulaires du niveau C1. On exige de leurs compatriotes ghanéens un niveau B2. L'objectif de ce travail ne serait pas de chercher à évaluer avec des critères prédéfinis les compétences des enseignants ou le niveau de la maîtrise de la langue orale.

6. Savoir et rapport au savoir et compétences des enseignants

6.1. Notion de savoir

Le petit Robert (2015) définit le savoir comme « *un ensemble de connaissances plus moins systématisées, acquises par une activité mentale suivie. 1. acquis, connaissance, 2. Erudition, instruction, lumière, sciences.* » Beillerot (1998 : 944) soulignent que le savoir est :

> *« Ce qui pour un sujet, est acquis, construit ou élaboré par l'étude ou l'expérience. Résultat d'une activité d'apprentissage quelles que soient la nature ou la forme de celui-ci (imitation, imprégnation, identification, effets de l'action pédagogique etc.), le savoir s'actualise dans des situations et dans des pratiques. »*

Le savoir et les savoirs sont deux notions différentes. Le savoir a trait à l'individu et à son activité mentale. Les savoirs, se rapportent aux groupes sociaux. Champy et Etévé (1998 : 944) définissent les savoirs comme *« l'ensemble d'énoncés et de procédures socialement constituées et reconnues »*. Par l'intermédiaire des savoirs, le sujet individuel ou collectif peut entretenir une relation avec le monde naturel ou social et réussir à le transformer. Ceci nous amène à l'étude des savoirs des enseignants, en tant que groupe social. Ayant défini le concept de savoir, il nous semble pertinent de porter un regard sur les savoirs des enseignants qui nous amènera ensuite à analyser le rapport qu'entretiennent les enseignants face au savoir transmis.

6.2. Savoirs des enseignants

Par « Savoirs des enseignants » nous entendons des savoirs pluriels dont disposent ou doivent disposer l'enseignant. Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay (2008), cités par Wirthner & Garcia-Debanc, (2010), stipulent que les savoirs des enseignants, tels que définis ou décrits par la recherche, sont hétérogènes. Ils indiquent également que l'hétérogénéité est aussi présente dans les savoirs issus

de l'expérience professionnelle. Le savoir enseignant est donc pluriel, à la fois curriculaire, disciplinaire et professionnel.

Wirthner & Garcia-Debanc, (2010), en analysant le travail de Vygotsky, souligne que dans l'esprit des thèses développées par Vygotski, l'enseignant, doit disposer pour son enseignement, un savoir systématisé sous une forme scolaire, disciplinarisée, mais aussi le savoir de la profession. La dimension sociale des savoirs est donc indéniable. Elle donne aux savoirs un statut reconnu et discuté. L'enseignant apparaît comme un médiateur des savoirs, qui a pour mission de favoriser les apprentissages des élèves. Il est ainsi attendu de l'enseignant, de par sa formation, d'acquérir différents savoirs tant au niveau de la discipline enseignée, que de la pratique de l'enseignement.

Raymond (1993) cité par Charlier (1996 : 100) distingue deux types de savoirs enseignants :

- *Des savoirs enseignants : un savoir qui se construit par l'enseignant lui-même ou que l'enseignant estime s'être approprié ; savoirs transformés et construits à partir de sa pratique ou d'expériences vécues dans le cadre scolaire. Un ensemble de représentations et théories serviraient de fondement pour évaluer les savoirs provenant d'autres sources.*
- *Des savoirs pour l'enseignant : sont élaborés par d'autres instances, dans d'autres contextes que celui de l'enseignant. Ils seraient sujets à un certain nombre de transformations pour être utilisés par le professeur dans un contexte spécifique.*

Afin de rendre les savoirs pour l'enseignant applicable dans son activité, il lui est demandé un travail d'appropriation et d'adaptation du savoir pour l'enseignant ou autrement dit du savoir savant. Cette transposition passe par un ensemble d'éléments qui relèvent des vécus, expériences, histoires personnelles et professionnelles, régis par les représentations des enseignants qui agissent comme des filtres.

Il existe plusieurs classifications des savoirs enseignants en fonction des disciplines qui les ont construits. Altet (1996) indique que, peu importe la discipline, les savoirs enseignants montrent une pluralité ; savoirs théoriques, savoirs pratiques, savoirs conscients qui préparent et guident l'action, savoirs implicites, savoirs d'expériences, routines automatisées et intériorisées qui sont utiles pour les improvisations et la prise de décision dans l'action.[39] Grâce à la science cognitive les savoirs enseignants ont pu être classifiés en trois grandes catégories ou formes de savoirs :

1. Savoir déclaratif qui renvoie au « savoir que ».

[39] Idem

2. Savoir procédural qui signifie le « savoir comment ».
3. Savoir conditionnel du contexte qui est le « savoir quand et où ».

6.2.1. Le savoir professionnel des enseignants

Le savoir professionnel est issu de l'expérience pratique. Il relève de la pratique et du vécu de l'enseignant qui se développe, sur le terrain où l'enseignant est amené à construire du sens, propre à lui, issu de son expérience. Tardif (1993b), cité par Altet (1996 : 34), considère que :

> *« Les savoirs des praticiens de l'enseignement ne correspondent pas à une connaissance au sens usuel de ce terme, ils réfèrent plutôt à des représentations concrètes spécifiques, « pratiques » orientées vers le contrôle des situations, la solution de problèmes, la réalisation d'objectifs en contexte ».*

Comment les enseignants construisent-ils les savoirs à travers l'expérience ? Altet (1996 : 34 -35) propose une typologie sur la nature de ce type de savoirs. Cette typologie est issue de son enquête auprès des enseignants sur leurs pratiques et expériences :

- *Les savoirs théoriques, de l'ordre du déclaratif parmi lesquels on peut distinguer : les savoirs à enseigner, les savoirs disciplinaires, les savoirs constitués par les sciences, savoir didactique à faire acquérir aux élèves, savoirs constitués extérieurs.*
- *Les savoirs pour enseigner : savoir pédagogique sur la gestion interactive en classe, savoir didactique dans les différentes disciplines et savoirs de la culture enseignante.*
- *Les savoirs pratiques issus des expériences quotidiennes de la profession contextualisée, acquis en situation de travail, appelés aussi savoir empirique ou savoir d'expérience.*

Selon les catégories de la psychologie cognitive, ils sont classifiés ainsi :

- *Les savoirs sur la pratique ; savoir procédural sur le comment faire*
- *Les savoirs de la pratique ; savoir d'expérience, savoirs issus de l'action réussie sur la praxie et les savoirs conditionnels (savoir quand et où), savoir y faire, les savoirs d'action (souvent implicites) et le savoir de l'enseignent professionnel qui permet de distinguer le novice de l'expert.*

L'articulation efficace entre formation théorique et formation pratique pourra produire des compétences professionnelles chez les futurs enseignants. D'après Peters (1994) cité par Altet (1996 : 36) :

> *« Quand on connaît quelque chose, on peut connaître non seulement des informations factuelles (savoir déclaratif), mais aussi comment on peut utiliser ce savoir dans certains processus et routines (savoir procédural) ; on peut aussi comprendre quand et où ce savoir peut être appliqué (savoir conditionnel). »*

Cependant, selon cette auteure, le savoir de la pratique est construit dans l'action, il est contextualisé, incarné et finalisé ; c'est un savoir adapté à la situation, cette adaptabilité du savoir relève de l'expérience vécue à l'aide des perceptions et interprétations que les enseignants se font en fonction des leurs expériences antérieurs.

6.2.2. Le rapport au savoir des enseignants

Le concept de rapport au savoir a été étudié par deux auteurs principaux qui ont des regards quasi différents du concept. Beillerot l'étudie d'un point de vu clinique alors que Charlot au niveau plutôt sociologique. Selon Beillerot, (1994 : 839) le rapport au savoir est :

> *« Un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social. »*

Selon lui, le rapport au savoir est lié à un rapport au désir propre de l'individu, son désir de savoir, ce qui a un trait au postulat de Freud « *Apprendre, c'est investir un désir dans un objet de savoir* », *« Le désir du savoir repose sur un savoir sur le désir »*. Ce qui signifie qu'un sujet étant en constant apprentissage tout au long de sa vie, est confronté sans cesse à des situations qu'il choisit d'assimiler ou pas en fonction de son désir et de son histoire. Une fois que le savoir est intégré par l'individu, il va ensuite l'adapter afin de produire un nouveau savoir grâce à son histoire personnelle. Contrairement à cette approche clinique, Charlot (1997 : 93-94) définit le concept ainsi :

> *« Le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre ; le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir. »*

Cet auteur montre ici que le rapport qu'a un individu au savoir relève à la fois de l'acte d'apprendre et de situations d'apprentissage en relation avec le monde extérieur.

Il est essentiel de considérer que chaque individu et, dans notre cas, l'enseignant est un sujet singulier et social engagé dans une histoire singulière qui lui est propre, même s'il partage certains aspects avec d'autres individus (Charlot, 1999). Dans un processus d'apprentissage, il mobilise ses ressources individuelles, sociales et culturelles afin d'interpréter des situations complexes et d'en tirer le sens qui lui est propre. Selon cet auteur (1999 : 94), le rapport au savoir est :

> *« l'ensemble (organisé) de relations qu'un sujet humain (donc singulier et social) entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir : objet, contenu de pensée, activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc. liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par là même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres et rapport à soi-même comme plus au moins capable d'apprendre telle chose dans telle situation ».*

Nous retenons la définition de Charlot car nous souhaitons étudier ce concept dans le but de comprendre les représentations, le rapport qu'entretiennent les futurs enseignants en formation vis-à-vis de leur processus d'apprentissage et leurs perceptions de la future profession. Les futurs enseignants, en situation d'apprentissage, se mobilisent en fonction du rapport qu'ils entretiennent au savoir qui est transmis par les formateurs. L'histoire scolaire de chaque futur enseignant est différente, même si les sujets s'inscrivent dans des contextes socioculturels presque identiques. Les deux pays concernés dans cette recherche, avec deux systèmes éducatifs différents, s'inscrivent dans deux contextes qui se rapprochent sur plusieurs plans : culturel, économique, géographique, linguistique parmi d'autres. Ces quasi-similitudes contextuelles ne conditionnent pas d'office les représentations de ces derniers car elles sont à la fois singulières et sociales. Le milieu social et l'histoire personnelle de l'individu sont intimement liés. Apprendre et se professionnaliser fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses représentations, à ses rapports aux autres et à l'image qu'il a de lui-même. L'interprétation de l'objet relève ainsi, tant du singulier et du social.

De la même manière, Daunay (2007 :191) montre que :

« Le rapport à » en didactique, désigne la relation (cognitive mais aussi sociaux-psycho-affective) qu'entretient l'apprenant face aux contenus et qui conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers : un rapport aux contenus qui ne correspond pas à celui que l'école envisage et peut rendre difficile l'accès aux contenus d'enseignés. »

7.2.1. **Quel rôle joue le rapport au savoir dans la formation initiale ?**

Lesne (2007 :35) lie le rapport à tout acte de formation :

« Le rapport au savoir concerne les conceptions et opinions relatives aux contenus que véhicule tout acte de formation : savoir au sens large du terme et recouvrant l'habituelle trilogie ; des savoirs, savoir-faire et savoir-être […] ce rapport au savoir peut être conçu soit comme un rapport avec la connaissance produite par la société savante et qu'il convient de diffuser dans la société, soit comme un rapport avec le savoir partagé d'une certaine façon par toute la société ».

Cette définition nous montre qu'au cours d'un processus d'apprentissage, le rapport au savoir renvoie au sens et à la valeur que le sujet apprenant va assigner à l'objet d'apprentissage en fonction ce qui a du sens pour lui, qui n'est pas indépendant de son identité personnelle et professionnelle. Les futurs enseignants se construisent des conceptions et des opinions face au contenu de leur formation ainsi que par rapport à l'exercice de leur future profession. Le rapport qu'entretient un futur enseignant avec sa formation et les compétences professionnelles à acquérir peut être sanctionné par ses attentes, le sens que celui-ci attribue à l'apprentissage, son désir et de sa motivation. Charlot, Bautier et Rochex (1992 : 31) ne soulignent que le rapport au savoir

« ne se réduit pas aux relations que nous entretenons avec des apprentissages ou avec des savoirs, il se construit également à travers nos projets d'avenir, nos aspirations professionnelles et sociales, nos réponses à des sollicitations de l'entourage, etc. »

Le rapport du futur enseignant de langue étrangère à sa formation, peut être étroitement lié au statut de la langue apprise au niveau régional ou mondial et aux opportunités qui peuvent y être associées. Ce dernier valorise ou dévalorise les savoirs auxquels il est confronté en fonction du sens qu'il y attribue (Bautier, Rochex, 1998). Nous estimons que le rapport au savoir du sujet apprenant peut avoir des incidences sur l'acquisition de compétences. Si, par exemple, sont transmis des savoirs décontextualisés par rapport aux réalités de l'apprenant, il est possible que le processus

d'apprentissage et l'acquisition de compétences soient entravés. Nous souhaitons, dans la partie qui suit, porter un regard sur le concept de compétences professionnelles des enseignants en général, et plus particulièrement, des futurs enseignants et des enseignants débutants en langue.

6.3. La compétence

Selon le dictionnaire de pédagogie et de l'éducation[40] (2007 : 64) :

> *« avoir une compétence, c'est posséder un savoir ou un savoir-faire d'une qualité reconnue, dans un domaine défini ; être compétent a le même sens, c'est faire preuve de savoir et, à la limite, être expert dans le domaine considéré. »*

6.3.1. Le concept de compétences professionnelles

Les compétences professionnelles sont considérées comme l'ensemble des connaissances et compétences qu'un individu, quelle que soit son activité ou son secteur professionnel, doit maîtriser, afin de favoriser l'exercice de son métier ou futur métier. Gagnayre et d'Ivernois, en 2005 distinguent trois catégories de compétences professionnelles. La première considère que la compétence est proche d'un système intégré de savoirs au sens large (savoir, savoir-faire, savoir-être,…) comme l'indique également (Chenu, 2005). Ce concept se retrouve dans la définition de Wittorski (1997 : 58) :

> *« La compétence correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés, de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'auteur de la situation ».*

La seconde décline la compétence comme pouvant aboutir à une performance, ne représentant que sa part observable voire mesurable. De plus, cette compétence doit être mobilisable dans plusieurs contextes professionnels ou situations. Cependant, afin que les deux catégories précédentes prennent effet, il est important d'y adjoindre une troisième : une compétence requiert, que le professionnel soit en mesure de mener une activité réflexive au cours même de sa réalisation ou après celle-ci.

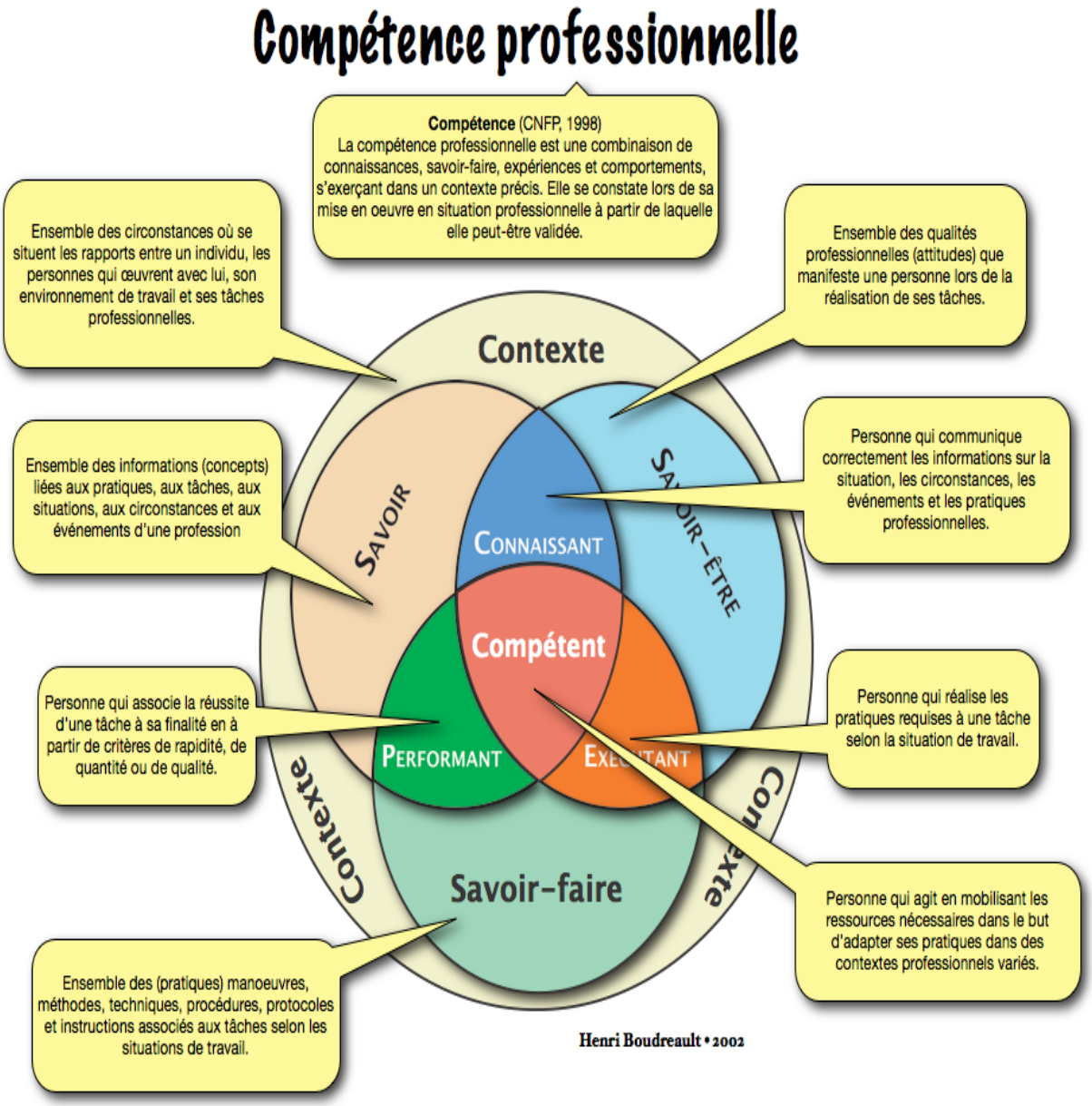
Ainsi, selon Gagnayre et d'Ivernois (2005), est compétent un professionnel qui : va mobiliser et

[40] Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M. C., & Roussel, M. P. (2009). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Bordas

organiser différents savoirs, en gérant les émotions qui émergent au cours de leur acquisition ; qui analyse le contexte dans lequel il utilisera sa compétence ; qui régule sa compétence au cours de sa réalisation et qui transfère cette compétence dans différentes familles de situations, tout en gardant un niveau de performance attendu.

Le Boterf (2006) souligne que savoir agir, avec compétence en situation, présuppose posséder des ressources personnelles ou externes, en utilisant des combinatoires de ressources pertinentes pour une pratique professionnelle efficace. Ne suffit pas, la seule possession de ressources personnelles comme des savoirs théoriques (connaissances), des savoirs procéduraux (savoir-faire) techniques, méthodologiques, relationnels…), des savoirs pratiques (savoirs et savoir-faire d'expérience), ou des ressources externes (guides, réseaux d'expertises, associations professionnelles…) mais l'important est de les combiner dans une situation professionnelle. Montrer de réelles performances entre les résultats attendus et les résultats obtenus afin de porter un regard réflexif.

Figure 2 Les composantes de la compétence professionnelle



6.3.2. Compétences professionnelles des enseignants

En 1996, Altet définit les compétences professionnelles comme l'ensemble des savoirs, savoir-faire et des savoirs-être des enseignants Anderson (1986) les déclinent comme des connaissances, habilitées et attitudes nécessaires qui permettent d'assurer les tâches et rôles de l'enseignant. Les compétences sont d'ordre cognitif, affectif, conatif mais aussi pratique (Altet, 1996), Elles ont, non

seulement un caractère technique et didactique mais aussi et relationnel, pédagogique et social, dans le cadre des interactions en classe.

L'enseignant professionnel est considéré comme un professionnel réfléchi qui est capable d'interagir et de questionner ses actions, (Bélair, 1996). Dans sa recherche sur une expérimentation de plusieurs dispositifs de formation des enseignants, il élabore 5 champs de compétences en articulant les concepts d'enseignement, d'apprentissage et celui de la pédagogie. Il considère que ces cinq champs sont importants à maîtriser par un enseignant ou un futur enseignant réfléchi.

Voici la liste :

1. Les compétences reliées à la vie de classe recouvrent, les tâches relatives à la gestion, l'organisation de l'horaire et du temps, l'aménagement et l'utilisation de l'espace, le choix d'activité, l'exploitation des ressources variées, et l'ajustement au climat de la classe.

2. Les compétences dans le rapport aux élèves : les tâches impliquant la communication, la connaissance et l'observation des types des difficultés d'apprentissage et des remédiations possibles, la connaissance et l'observation des styles d'apprentissage, la différenciation, l'encouragement constant d'une implication réelle des élèves, la personnalisation et l'individualisation de diverses tâches et activités, et l'appropriation d'une évaluation positive et saine permettant une remédiation efficace pour chacun.

3. Les compétences liées aux disciplines enseignées : elles exigent l'appropriation des savoirs savants entourant chaque discipline, une capacité d'intégrer ces savoirs savants en des savoirs enseignables à partir des vécus et des savoirs déjà-là des élèves, une planification des contenus par l'interdisciplinarité, une connaissance approfondie des programmes imposés par le Ministère afin de s'y référer en fonction des thématiques abordées et des besoins des élèves.

4. Les compétences exigées par rapport à la société : établie des communications informatives avec les parents par biais des bulletins et des rencontres, des discussions aux implications sociales et professionnelles avec les collègues ; des démarches de recherche, d'innovation et de la formation continuée en relation avec des centres universitaires et autres.

5. Des compétences inhérentes à sa personne qui sont les plus importantes de tous les processus. C'est de fait le savoir-être et le savoir-devenir de l'enseignant réfléchi sur sa propre action : la recherche du sens, l'appropriation de nouvelles stratégies, et l'essai de techniques ou de méthodes différentes

Bélair (1996: 69-70) a analysé et évalué un dispositif de formation de futurs enseignants du primaire dans le but d'étudier l'évolution de leurs représentations vis-à-vis de l'enseignement et

l'apprentissage. La recherche était structurée à partir d'une démarche inductive repérant des acquis de chacun et de leurs savoirs, par rapport à des situations concrètes d'exercice du métier. L'exercice visait à provoquer une prise de conscience des futurs enseignants de leurs propres actions et représentations tout au long de l'exercice Dans le cadre de cette étude évaluative, l'objectif était d'analyser l'évolution des représentations des futurs enseignants en leur demandant de définir des concepts de l'enseignement et de l'apprentissage voici les définitions initiales que les futurs enseignants ont données de l'apprentissage, l'enseignement et l'autoévaluation sont les suivantes :

- L'apprentissage comme un processus par l'apprenant
- L'enseignement comme une communication orientée vers la transformation de l'apprenant dans sa formation.
- L'autoévaluation renvoie au fait de se questionner constamment sur ses actions pour en tirer du sens.

Le recueil de leurs représentations sous forme de texte écrit, réalisé quatre fois sur l'année de stage, a permis d'illustrer l'évolution des stagiaires ainsi qu'une prise de conscience par rapport à leurs propres actions tout au long de l'exercice.

Le résultat a montré une évolution marquée des représentations de l'enseignement et l'apprentissage, qui se sont transformées, en passant de l'idée de la transmission à une posture de gestion, de guidance, d'accompagnement et de faire apprendre à travers la participation de l'apprenant dans son apprentissage.

Concernant la définition du concept d'apprentissage, les chercheurs ont témoigné d'une évolution nette par rapport à son appropriation. Sur le concept d'enseignement, les chercheurs ont constaté, auprès des stagiaires, un passage de dépendance des savoirs transmis en formation à un processus de réflexion, un désir de découvrir et l'autonomie. À l'issue de l'expérimentation, les futurs enseignants ont exprimé un besoin de se préparer suffisamment lors de la formation théorique qu'ils estiment essentielle pour faire face au stage pratique.

Cette recherche nous paraît pertinente dans le cadre de la formation professionnelle initiale des enseignants de langue étrangère car elle doit non seulement permettre le développement de compétences qui donnent lieu à la mobilisation d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire pour réaliser une tâche précise, mais aussi les doter des moyens afin de réussir à réfléchir à leurs actions,

et les analyser, chercher à les faire évoluer afin de les adapter aux exigences du métier. La compétence disciplinaire seule (le fait de pouvoir parler la langue), même si elle est indispensable pour un enseignant de langue, ne suffit pas pour l'exercice de leur future profession.

6.3.3. L'identité professionnelle

Avant d'aborder la question de l'identité professionnelle, nous souhaitons porter un regard sur l'identité en distinguant l'identité individuelle et l'identité collective, considérant que l'identité professionnelle intègre les deux dimensions.

L'identité est un concept interdisciplinaire qui s'emploie dans plusieurs disciplines comme la psychologie, l'anthropologie, la philosophie, la sociologie etc. Selon Edmond (2005), la notion d'identité renvoie à l'ensemble des caractéristiques qui constituent un sujet (individuel ou collectif) dans sa singularité. Elle présente un versant objectif, les attribues personnels et socioculturels qui le définissent et un versant subjectif, qui se réfère à la conscience qu'il a de son identité et de sa continuité temporelle.

L'identité est ce qui distingue un individu de l'autre, en fonction de ses caractéristiques personnels et son histoire singulière. Monteil (1998) souligne que l'identité est une des notions les plus problématiques de la psychologie. Cet auteur considère qu'une des préoccupations de la psychologie sociale est le thème du conflit entre l'individuel et le collectif. Comment les individus perçoivent-ils la relation de similitudes et de différence entre les personnes ? Deschamps (1984), considère que tout individu peut être caractérisé, d'un point de vue collectif, par des traits d'ordre social qui signalent son appartenance à des groupes sociaux ou des catégories sociales, et, d'un point de vue singulier, par des traits personnels, qui sont les attribues plus spécifiques de l'individu. Parlant de l'identité individuelle, ces auteurs considèrent qu'elle renvoie à la reconnaissance que l'individu a de sa propre différence par rapport à d'autres. L'identité de l'individu est semblable à soi-même et différente de l'autre, alors que l'identité collective renvoie au fait que l'individu se perçoit comme semblable aux autres de la même appartenance sociale, tout en ayant une, spécificité dans le groupe d'appartenance.

> *« Ainsi l'identité sociale a-t-elle trait aux sentiments de similitude éprouvée et à l'endroit de certains autruis, l'identité personnelle supportant en revanche le sentiment de différence éprouvé par rapport à ces autruis »*. Monteil (1998 :525)

Parlant de l'identité collective, nous considérons que les exigences et les modèles d'un groupe ou d'une société poussent l'individu, aussi singulier qu'il est, à chercher à s'identifier avec les autres dans la quête d'être conforme aux règles de fonctionnement du groupe d'appartenance.

S'agissant de la question liée aux enseignants qui nous préoccupe dans cette recherche, nous estimons que sa pratique quotidienne de l'enseignant n'est pas en rupture avec son identité, l'image qu'il a de soi-même et celle que les autres se font de lui-même (les formateurs, les élèves et les collègues). En outre, son histoire personnelle, ses expériences et ses perceptions impactent le métier qu'il prépare ou qu'il exerce. Son identité peut déterminer son rapport à la formation et au métier dans lequel il s'est engagé. Le parcours ou l'expérience professionnelle avant la formation, les rôles que jouent les formateurs ainsi que le contenu de la formation peuvent impacter la manière dont il envisage son futur métier.

Quelle identité professionnelle face à une formation ou une profession évolutive ? Depuis quelques dizaines d'années, les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne font face à des changements qui visent à améliorer les systèmes d'éducation hérités du colonialisme. Ces changements ont bien évidemment des incidences sur les acteurs de l'éducation, et plus particulièrement, les enseignants. Depuis les grandes réformes de l'enseignement togolais de 1975, celles de 1987 au Ghana, qui accentuent la démocratisation de l'enseignement et sa qualité, les pays ont témoigné de nombreux changements tant au niveau des programmes d'enseignement, de la structuration des programmes ainsi que des pratiques exigées des enseignants.

L'introduction de méthodologies nouvelles par ces pays favorise l'éducation qui vise la capacité de réflexion et la résolution de problèmes. Nous témoignons également des changements tels que l'introduction de nouvelles matières et disciplines dans les systèmes éducatifs en fonction des enjeux sociétaux : par exemple l'introduction d'une matière HIV/SIDA depuis une dizaine d'années dans les programmes scolaires pour les collégiens dans les deux pays. L'objectif est de faire évoluer la qualité de l'éducation en fonction des besoins ainsi que de rompre avec les approches traditionnelles, en adoptant des approches plus nouvelles qui mettent en valeur les apprentissages et l'acquisition de compétences. Ces processus pèsent sur le travail des enseignants, plus particulièrement sur leur identité professionnelle face à cette pleine évolution. La formation des enseignants n'est pas épargnée par rapport aux différents changements et difficultés qui en découlent.

Pourtant, parlant de la définition de l'identité professionnelle d'un enseignant ou d'un futur enseignant, hormis son expérience personnelle, la formation a un rôle primordial à jouer. Elle doit accompagner les futurs enseignants tant au niveau des contenus académiques et des temps de formation pratique, les équipant de compétences et outils nécessaires afin que ces derniers puissent envisager leur profession avec optimisme.

6.3.4. L'identité professionnelle des enseignants

D'après Ion, (1990) cité par Roux-Perez (2004 :77) l'identité professionnelle,

> *« C'est ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Elle suppose donc un double travail d'unification interne d'une part, de reconnaissance externe d'autre part. »*

Le vécu le plus intime s'inscrit dans une culture professionnelle qui est partagée par le groupe, grâce à laquelle ses membres accordent des significations presque identiques à des situations communes (Tardif et Lessard, 1999)
Blin (1997 : 187) définit l'identité professionnelle comme un ensemble

> *« d'éléments particuliers de représentations professionnelles, spécifiquement activés en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels ».*

Nous retenons que les acteurs, partagent un ensemble de croyances et valeurs par rapport à leur activité. L'ensemble des valeurs communes aux acteurs concernés bénéficie, quelque part, d'une interprétation singulière en fonction des identités individuelles. Il ne va pas sans dire qu'une identité professionnelle, même s'il s'agit de valeurs partagées, a un caractère individuel qui différencie un acteur de l'autre. Ceci veut dire que, hormis les normes et valeurs qui encadrent l'exercice de la profession, qui sont respectées de façon uniforme par les acteurs, il existe des interprétations individuelles de ces éléments en fonction des histoires personnelles de chacun.

Qu'est-ce que l'identité professionnelle enseignante ? Selon Cattonar (2001 : 5), *« l'identité professionnelle enseignante peut ainsi être conçue comme la « définition de soi », de l'individu en tant qu'« enseignant », en rapport avec sa pratique professionnelle »*. Ce sont les « caractéristiques »

qui l'identifient en tant qu'« enseignant » et ce qu'il partage avec d'autres enseignants, du fait d'appartenir au même corps professionnel, au-delà des différences internes et des hiérarchies qui le traversent. D'un point de vue social, Blin (1997 : 178) considère que parler d'identité professionnelle enseignante,

> *« C'est reconnaître l'existence d'une identité « spécifique » au champ de l'activité professionnelle enseignante, qui est, en partie du moins, « commune » aux membres du groupe professionnel enseignant).*

Nous faisons l'hypothèse que les futurs enseignants et les débutants partagent un vécu et une conception de leur formation pour les uns, et de leur profession pour les autres, qui façonnent leur identité de l'activité professionnelle attendue ou en cours. Leur manière de voir et de concevoir leur formation, dépend de leurs histoires personnelles et professionnelles, ainsi que de leur motivation (intrinsèque ou extrinsèque), sans oublier les phénomènes liés aux conditions de formation ou de travail et les spécificités des contextes dans lesquels ils s'inscrivent.

Dans notre travail nous portons l'attention sur l'expérience antérieure des formés et la formation initiale vis-à-vis de l'identité professionnelle qui se construit. Perrenoud (1993 :12) souligne que

> *« Toute formation initiale contribue, par sa seule existence, à la construction d'une identité professionnelle, ne serait-ce qu'en créant des solidarités, un « esprit de corps », une culture commune quant aux valeurs, mais aussi et surtout aux façons de parler, raisonner, poser et résoudre les problèmes. »*

Dans ce travail, nous ciblons trois facteurs qui sont susceptibles d'influencer la construction de l'identité professionnelle lors de la formation et en début de carrière : l'histoire personnelle et professionnelle avant la formation, la formation elle-même et les conditions d'exercice de la profession en début de carrière. Le continuum de l'enseignant commence dès son expérience scolaire en tant qu'élève et passe ensuite par la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue. La formation initiale et les débuts de carrière de l'enseignant nous semblent cruciaux dans la construction de l'identité professionnelle. Le programme de formation proposé aux futurs enseignants en institution et dans le cadre du stage le stage pratique ainsi que les conditions de vie impactent la construction de l'identité professionnelle. Si les formations correspondent suffisamment aux besoins des formés, ces derniers développeront des représentations positives envers la profession en cours de préparation et auront une image de soi positive et une envie d'exercer. Si, par contre, la

formation est en décalage par rapport aux attentes et aux besoins des enseignants, ceux-ci se trouveront dans une situation difficile et déstabilisante, ce qui impacte l'image de soi professionnelle. Perez-Roux et Salane (2013) remarquent que l'expérience personnelle prend une place accrue lorsque les individus se trouvent dans une situation de dispersion de soi car la profession dans laquelle ils sont engagés (ou encore une formation qu'on a choisie dans notre cas) ne correspond plus aux attentes. Nous faisons toutes ces constatations dans le but de mettre en évidence que l'identité d'un enseignant ou futur enseignant en langue étrangère est forcément touchée par ces phénomènes et impacte sa mission et son identité professionnelle.

Dans cette optique, il nous paraît pertinent d'analyser les représentations sociales de façon générale et plus particulièrement, celles des enseignants en langues étrangères vis de l'objet de représentations, qui est leur formation professionnelle initiale et leur future profession.

7. Théorie des représentations sociales

7.1. La cognition des enseignants

Avant d'aborder le concept de représentations sociales, nous souhaitons expliquer brièvement la notion de la cognition, ainsi que celle de l'enseignant. Le petit Robert (2015) définit la cognition, mot latin, comme « connaissance » dans le sens philosophique du terme. D'un point de vue physiologique, la cognition est définie comme « *le processus par lequel un organisme acquiert la conscience des événements et objets de son environnement* ».

La définition, selon le dictionnaire de didactiques de Français Langue et seconde Cuq, (2004 : 44) est la suivante : « *l'ensemble d'activités perceptives motrices et mentales, mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement* ». La cognition des enseignants renvoie ainsi à un processus mental spécifique qui recouvre ce qu'ils savent et pensent par rapport à leur activité. Borg (2003), Riget-Prahkaran (2011 : 95-96), utilise le terme de « cognition des enseignants » pour désigner la complexité de la vie mentale des enseignants et en référence à la dimension invisible du système cognitif de l'enseignement, ce qui renvoie à ce « que les enseignants, savent, croient et pensent ». Cet auteur, élabore quatre domaines clés qui influencent la cognition des enseignants:

- L'expérience scolaire précédente de l'enseignant : elles exercent une influence sur les futurs enseignants tout au long de leur formation et vont même au-delà de déterminer leurs perceptions face à la formation suivie.

- La préparation professionnelle de l'enseignant : les programmes de formation façonnent les cognitions existantes. En effet, les programmes de formation qui ne prennent pas en compte les croyances antérieures des sujets apprenants sont susceptibles de moins influencer les pratiques des enseignants stagiaires.
- Le contexte du travail des enseignants : les facteurs contextuels jouent un rôle important pour déterminer jusqu'où les enseignants sont capables de mettre en œuvre la formation qui est en accord avec leurs cognitions. ; les facteurs modifient les cognitions quand il y a un désaccord ente les concepts enseignés et la réalité sur le terrain. Cette modification influence la pratique.
- La pratique des enseignants sur le terrain : elle est définie par les interactions entre les cognitions et les facteurs contextuels. À leur tour, les expériences en salle de classe influencent les cognitions de façon consciente ou inconsciente, mais cela dépend de la capacité de réflexion de l'individu. Les cognitions et les pratiques des enseignants s'alimentent mutuellement

Les enseignants viennent en formation avec les connaissances, croyances, attitudes et représentations qui ne sont pas anodins par rapport au processus de l'enseignement et de l'apprentissage mis en œuvre. Cette cognition des enseignants peut influencer, voire freiner le processus d'acquisition de connaissances lors de la formation théorique.

7.2. Les représentations sociales

Le concept des représentations sociales s'inscrit dans le champ de la psychologie sociale Elle se situe à l'interface de la psychologie qui a trait à l'individu face à son monde, et la sociologie qui renvoie plutôt à un groupe face à son monde. Les sciences sociales sont passées du concept de l'image de soi aux représentations sociales suite aux œuvres de Moscovici. Depuis les années 1960, le concept de représentation sociale connaît un regain d'intérêt et ce, dans toutes les disciplines des sciences humaines : anthropologie, histoire, linguistique, psychologie sociale, psychanalyse, sociologie. C'est une théorie scientifique particulièrement employée en sciences humaines et sociales pour analyser les phénomènes sociaux et les phénomènes de communication sur un objet déterminé.

Le concept de représentations sociales est défini différemment selon les auteurs et la variation des définitions est issue des différents contextes dans lesquels elles s'inscrivent, comme le remarque Seca (2010 : 39) : *« Ce sont les aspects du phénomène et perspectives adoptées qu'impliquent les*

nuances dans la manière de définir. »

Les représentations sociales sont un ensemble d'opinions, d'informations, de valeurs et de croyances concernant un objet particulier Par conséquent, il faut toujours garder à l'esprit qu'une *« représentation sociale est toujours une représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet)* » (Jodelet, 2003b : 59). Selon cette auteure (1993), cité par Manoni (2012 : 53),

> *« représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet, celui-ci peut être aussi bien une personne ou une chose, un événement matériel psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie etc. Il peut être aussi bien réel qu'imaginaire ou mythique, mais il est toujours requis pour qu'il y ait une représentation ; il n'y a pas de représentations sans objet. »*

Les représentations sociales jouent un rôle majeur par rapport à l'activité psychique de l'individu et d'un groupe. Elle permet d'étudier la relation voir le rapport qu'a un sujet ou un groupe à un objet physique ou imaginaire. Quant à l'acte de pensée par lequel s'établit la relation entre le sujet et l'objet, Abric (1989: 206) définit les représentations comme :

> *« Un ensemble d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'information référant à un objet ou à une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il s'insère, et par la nature des liens que le sujet entretien avec le système social ».*

Sachant que toute représentation s'organise autour d'un noyau central constitué de quelques éléments qui donnent une signification à celle-ci, c'est autour de ce noyau que l'individu ou le groupe va construire le sens dans le but de comprendre la réalité vécue. Durkheim (1898) reconnaît que les représentations sociales se dégagent des relations qui s'établissent entre les individus ou entre les groupes secondaires qui s'intercalent entre l'individu et la société. Pour Roussiau & Bonardi (2001a), les représentations sociales sont des formes de pensées sociales qui donnent lieu à des connaissances particulières, ayant la fonction d'orienter les conduites et en même temps, d'assurer la communication entre les individus.

Il existe des caractéristiques spécifiques par rapport à d'autres activités mentales (perspectives, conceptuelles, mémorielles etc.). Abric (1994), en se rapportant au travail de Moscovici (1961),

relève deux aspects qui composent l'activité psychique qui engendrent les représentations : un aspect constituant qui se rapporte au processus de la cognition, et l'aspect constitué qui se rapporte au produit ou au contenu, à savoir la pensée constituée. Mannoni (2012 : 54) résume cette conception ainsi :

> *« la représentation relève d'une activité d'élaboration du savoir, mettant en œuvre les processus de la cognition (pensée constituante) et également des produits de cette pensée comme autant de contenus divers que peut revêtir le savoir social généré par les processus cognitifs en question (pensée constituée). »*

Nous désirons étudier les représentations des futurs enseignants à l'égard de la formation professionnelle suivie, et celles des enseignants en début de carrière à l'égard de l'impact de la formation reçue sur l'exercice de la profession en tant que débutants.

L'élaboration des représentations chez les individus en action ou en interaction est rendue possible par deux processus essentiels : « l'objectivation » et « l'ancrage » (Moscovici, 1961) :

- L'objectivation est conçue comme le processus par lequel le groupe rend concret un concept abstrait en lui faisant subir plusieurs transformations (Pianelli et al, 2010). Elle renvoie à l'inscription du social dans la représentation du sujet. Elle va sélectionner, parmi l'amas d'information à disposition, faire un tri pour retenir celles qui lui semblent conformes et intégrer le réel à partir de ses schèmes de pensée. Jodelet (1984) remarque qu'*« Objectiver : c'est faire une construction sélective, c'est choisir un sens en le matérialisant »*. Le processus d'objectivation permet de réduire la complexité de tout ce qui provient du social.

- L'ancrage de l'objet se fait à travers la cognition préexistante du sujet face à une nouvelle connaissance. Selon Moscovici, (1961) et (Jodelet, 1984), l'ancrage permet de rendre familier et intelligible une information ou un objet qui est peu connu ou encore, totalement étranger, afin de l'intégrer dans le système de représentation préexistant. L'ancrage permet d'incorporer un nouvel élément de savoir dans un ensemble de catégories qui sont plus familières, afin de les maîtriser rapidement, (Pianelli et al. 2010) citant (Doise, 1990). Face à une information ou un objet connu ou inconnu, l'individu cherche constamment à le comprendre et à se l'approprier voire à l'intégrer. Pour ce faire, il emploie deux possibilités : soi, il l'assimile un objet abstrait grâce à ses connaissances préexistantes en fonction de son système de normes, le concrétise et lui donne un sens nouveau qui

lui est acceptable ; soit il rend familiers, compréhensibles et compatibles les objets étrangers grâce à ses connaissances préexistantes.

Il existe différentes approches qui envisagent la façon dont s'élaborent les représentations sociales ; chacune d'entre elles privilégie une des facettes différentes. Jodelet (2007 : 69) relève les points de vue suivants sur la construction d'une représentation sociale :

1. Une approche qui valorise particulièrement l'activité cognitive du sujet dans l'activité représentative. Le sujet singulier est également un sujet social, qui détient des idées, des valeurs et des modèles qu'il tient de son groupe d'appartenance ou des idéologies véhiculées dans la société. *« La représentation sociale se construit lorsque le sujet est en situation d'interaction sociale ou face à un stimulus social. »*
2. Dans une autre perspective, c'est l'aspect dynamique des représentations sociales qui est souligné, par le fait que ce sont les interactions entre les membres d'un groupe ou entre les groupes qui contribuent à la construction des représentations.
3. Ce troisième point de vue analyse la manifestation des représentations, en mettant l'accent sur l'idée d'une « reproduction de schèmes de pensée socialement établis ». L'individu est déterminé par les idéologies dominantes de la société dans laquelle il évolue.
4. Une autre approche envisage les représentations sous l'angle du discours. « *Ses propriétés sociales dérivent de la situation de communication, de l'appartenance sociale des sujets parlants de la finalité de leurs discours. »*
5. Un autre point de vue insiste sur les aspects signifiants de l'activité représentative. Le sujet est « producteur de sens ». À travers sa représentation s'exprime " le sens qu'il donne à son expérience dans le monde social. » La représentation est sociale car élaborée à partir des codes sociaux et des valeurs reconnues par la société. Elle est donc le reflet de cette société.
6. La pratique sociale de la personne est valorisée dans cet axe. Le sujet est un acteur social, « la représentation qu'il produit reflète les normes institutionnelles découlant de sa position ou des idéologies liées à la place qu'il occupe ».

Dans notre travail, le sujet est le futur enseignant en fin de formation ou l'enseignant en début de carrière. L'objet est la formation dans laquelle il est engagé ou qu'il a reçue, ce qui renvoie à sa formation ou à la profession en exercice. Nous nous intéressons plutôt à l'individu et au sens que celui-ci est amené à construire grâce aux expériences qu'il vit dans le monde social dans lequel il s'insère.

La première et la cinquième approche nous paraissent pertinentes dans le cadre de notre recherche car, d'une part, avant d'entrer en formation les futurs enseignants ont construit des schèmes de pensée en fonction de leurs histoires personnelles, accompagnées de valeurs et de normes propres, et d'autre part, l'expérience vécue pendant la formation par ces derniers a une influence sur leurs perceptions de leur futur métier. Dans ce cas précis, leurs perceptions reflètent-t-elles les valeurs et les comportements attendus de leur formation ?

L'analyse des représentations des acteurs engagés dans un parcours d'apprentissage ou de formation constitue pour les didacticiens un double enjeu, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés aux apprentissages et appréhender comment les apprenants s'approprient le savoir transmis. Nous pensons ainsi que l'analyse des représentations des personnes engagées dans une formation est susceptible de permettre aux décideurs et concepteurs en éducation de mieux concevoir les programmes d'apprentissage et l'accompagnement des futurs enseignants (Roussiau & Bonardi, 2001).

7.3. La théorie du noyau central de la représentation

Plusieurs recherches ont débouché sur le concept du noyau central des représentations, mais cette idée est exprimée de manière différente selon les auteurs. Par exemple "noyau organisateur " de la représentation du travail, mis en évidence par Grize Vergès et Silem (1987), « les noyaux durs » de la représentation et de l'intelligence analysée par Mugny et Carugati (1985) ou ceux de la représentation de l'entreprise chez les élèves Abric (1994).

La notion de noyau figuratif, élaborée par Moscovici, a été reprise et développée par Abric sous le terme de noyau central (ou noyau structurant). Cependant le terme du **noyau central** a été introduit par Abric (1976), pour décrire le fait qu'une représentation sociale est organisée autour d'un noyau central[41]. Selon Abric (2003 : 28) « *toute représentation est organisée autour d'un noyau central qui est un élément fondamental* ». C'est celui-ci qui va déterminer la signification et l'organisation de la représentation et lui donner un sens irrésistible. Le noyau central relève deux fonctions, « la fonction génératrice et la fonction organisatrice ».

[41] Le concept du noyau central a été introduit par Jean-Claude Abric pour décrire le fait qu'une représentation sociale est organisée autour d'un noyau central.

7.4. Les représentations sociales des enseignants et des futurs enseignants

L'intérêt des représentations est double : elles révèlent des informations sur l'objet représenté et laissent percevoir certaines orientations des acteurs face à cet objet : comment ils le conçoivent et le valorisent. Elles sont donc à la fois un support et un moteur pour l'action et la communication (Thompson, 1992 ; Van Der Sandt, 2007 et Wanlin, 2009). En tant que modèles d'appréhension du monde, les représentations peuvent être considérées comme des noyaux à partir desquels se structurent les comportements de l'enseignant. En ce sens, elles ne sont ni vraies ni fausses, mais elles sont plus ou moins efficaces pour résoudre certains types de problèmes.

L'analyse des représentations des enseignants constitue ainsi un élément de compréhension du processus d'enseignement. Les comportements de l'enseignant sont-ils guidés par ses représentations ? (Richardson, 1991, et Clark & Yinger 1979). D'autres chercheurs analysent plutôt les représentations des personnes en apprentissage comme éléments à prendre en compte dans la construction des séquences didactiques dans différentes disciplines, en formation initiale (Giordan ; 1983 ; De Corte ; De Vecchi ; 2007, Martinand, 1994) comme en formation des adultes (Closset, 1983 et Giordan, 1983) (Wolfs et al 2010)

Thompson (1992) souligne l'importance de l'histoire personnelle du futur enseignant (socialisation familiale, sa scolarité comme élève, des expériences marquantes de certains professeurs, ses expériences de stage, etc.) dans le développement de ses conceptions et valeurs. Les travaux sur les « savoirs professionnels » et les « histoires de vie » tendraient à montrer que les conceptions professionnelles de l'enseignant se situeraient davantage en continuité qu'en rupture avec les expériences préprofessionnelles. Le vécu de la scolarité du futur enseignant constitue un élément essentiel dans la formation des enseignants de langue étrangère Ceci nous amène à l'étude des sources des représentations des enseignants. En effet, la représentation qu'a un futur enseignant par rapport à sa formation peut déterminer son comportement face aux processus d'apprentissage. Elles peuvent ainsi être liées à la réussite ou à l'échec des apprentissages.

7.5. Le rôle des représentations dans la formation des enseignants

Plusieurs champs d'analyse, ainsi que différentes démarches didactiques sont consacrés à l'étude des représentations que se font les apprenants de langues, dans la perspective de faciliter la mise en place

de dispositifs plus adaptés aux apprentissages. Dans cette optique, Charlier (1989 : 46) considère les représentations comme :

> *« Des instruments cognitifs d'appréciation de la réalité et d'orientation des conduites ; les représentations des enseignants peuvent être considérées comme un des moyens à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage. »*

Le sens qu'attribue un futur enseignant à sa formation et à l'acquisition de compétences professionnelles a un rapport avec ses représentations de la discipline et la manière dont la formation est organisée. Ses connaissances antérieures et ses perceptions de l'ensemble de la formation lui permettent de construire un sens propre qui régit ensuite son comportement.

Une autre définition de Charlier (1996 :104) indique que les représentations sont :

> *« des entités hypothétiques définies comme des organisations dynamiques et multidimensionnelles de significations chargées affectivement, qu'une personne ou un groupe de personnes accordent à plusieurs particuliers, classes, structures dans une situation donnée, étant donné un projet spécifique. »*

Elle ajoute que les représentations dépendantes des situations ne sont pas directement observables, mais plutôt se renouvellent en fonction des contextes. Sur l'élaboration de conception des enseignants, Baillauqués (1996 :45), souligne que

> *« La conception de l'enseignant s'élabore à partir des discours sociaux, des prises de position culturelles, des habitudes. Elle intègre tout autant des projections de son expérience et de ses éprouvés « du » ou des professeurs qu'il connut comme élève. Elle comporte et entretient ses fantasmes et ses constructions idéales et idéalisations ».*

À travers les recherches de ces auteurs, nous constatons que le futur enseignant est l'auteur de l'acquisition de ses compétences professionnelles mais son succès dépend des facteurs intérieurs qui sont ses représentations et des facteurs extérieurs qui tournent autour du dispositif et de sa mise en œuvre. Ses représentations occupent une place importante dans le processus. En effet, il se trouve face à une confrontation constante entre ses propres représentations et la formation qui lui est octroyée. Sa manière de percevoir sa formation est étroitement liée à son histoire personnelle,

scolaire, culturelle, professionnelle ainsi que son vécu dans son institution de formation dans laquelle il se trouve. Ses représentations vont servir comme des filtres à travers lesquels les savoirs transmis passent afin qu'il puisse trouver du sens.

7.6. Représentations professionnelles

Nous avons choisi de porter un regard sur les représentations professionnelles en lien avec le concept de représentations sociales. En effet, Roussiau & Bonardi, (2001a : 105) soulignent qu'

> *« Une représentation sociale [ou professionnelle] naît lorsqu'un objet devient un enjeu, que des points de vue différents se forment et qu'elle se développe lorsque ces points de vue se rencontrent et s'étendent ».*

Les représentations professionnelles sont considérées par Blin (1997) comme l'ensemble des idées que partagent les individus sur une profession donnée. Les normes et les valeurs qui encadrent l'exercice de ladite profession permettent aux sujets de construire une identité professionnelle et de fonctionner en conformité. C'est-à-dire que les représentations professionnelles sont d'abord des représentations sociales partagées par un groupe professionnel. Les individus engagés dans une profession construisent leurs représentations progressivement au cours de l'action et les interactions qui les contextualisent. En ce sens, elles prennent appui sur des « objets » significatifs dans le champ professionnel considéré. Dans le cadre de notre travail les représentations professionnelles du groupe enseignant sont essentielles.

Enfin, nous terminons l'analyse de la théorie des représentations sociales par l'affirmation de Castellotti et Moore (2002) qui indique que :

> *« Les représentations ne sont ni justes ni fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres. Elles sont ainsi à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques et les démarches éducatives ».*

8. Le concept de la professionnalisation

La professionnalisation est une notion sociologique qui est apparue dans les années 30, pour désigner le processus de constitution des métiers et des professions. Ce processus fait d'une activité

(occupation) un métier ou une profession lorsque cette dernière est dotée d'une formation académique qui transforme les connaissances empiriques acquises par l'expérience en savoir scientifique, évaluées formellement (Dubar et Tripier, 1998). Ceci se rapporte au modèle Anglo-Saxon du concept : fait de donner un caractère professionnel à une activité.

La professionnalisation comporte plusieurs définitions et dimensions en fonction de la discipline, les objets et les enjeux. Le petit Robert (2015 : 2035) donne une définition de la professionnalisation d'un point de vue didactique :

> *« L'action de professionnaliser (parlant d'une activité, d'une personne) professionnalisation des études universitaires, le fait de leur donner une finalité professionnelle. »*

Wittorski (2007) s'intéresse aux dispositifs proposés aux individus et aux mécanismes du développement professionnel des sujets dans les situations de travail-formation qui leur sont offertes. Il se focalise, plus particulièrement, non seulement sur les intentions implicites qui sous-tendent l'offre de professionnalisation, mais aussi sur l'outil d'analyse de celle-ci et des dynamiques de développement professionnel des sujets en essayant d'articuler compétences, identité et professionnalisation.
La professionnalisation relève, avant tout, d'une « intention sociale », et, de ce fait, cette notion se situe au carrefour d'un débat faisant prévaloir, du côté « organisation », la logique des compétences (enjeux dominant de mobilisation des ressources humaines), et, du côté « acteurs », la logique de qualification (une quête de professionnalité ou d'identité) (Fernandez, 2009).

Perrenoud (1993 : 12) étudie la professionnalisation d'un point de vue du développement de l'autonomie dans l'exercice de la profession par un acteur, sans que celui-ci se sente obligé de suivre des consignes et règles préétablies. Il souligne que, la professionnalisation est « l'accès à la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens, dans le cadre d'objectifs généraux et d'une éthique, sans être tenu de suivre des procédures détaillées conçues par d'autres. C'est donc être, davantage autonome que dans un métier d'exécution ; autonomie et responsabilité. Il apporte un éclairage sur les différents concepts caractérisant les effets de l'action reconnus comme participant au développement professionnel des individus qui tournent autour de la professionnalisation, à savoir les notions de compétence, de savoir et d'identité.

Wittorski (2007) propose une définition de la professionnalisation selon trois perspectives différentes : « la professionnalisation des activités », au sens de l'organisation sociale d'un ensemble

d'activités ; « la professionnalisation des acteurs », au sens à la fois de la transmission/production de savoirs et de compétences nécessaires pour exercer la profession, et de la construction d'une identité professionnelle ; « la professionnalisation des organisations », au sens de la formalisation d'un système d'expertise dans et par l'organisation.

D'autres auteurs ont élaboré également différentes dimensions du concept qui nous paraissent pertinentes d'analyser dans le cadre de notre travail.

8.1. La professionnalisation dans différents cadres de figures

Certaines des définitions des auteurs cités plus haut, se rejoignent ceux des auteurs que nous allons évoquer dans cette partie. La professionnalisation dans un premier cas de figure, revoie à la reconnaissance sociale des métiers en termes de services rendus à la collectivité, la constitution d'un ensemble de compétences identifiées pour mener à bien les activités, la revendication d'une spécialisation professionnelle, l'existence de statuts précis donnant lieu à rétribution… Dans le second cas de figure, la professionnalisation renvoie à un processus plus individuel qui fait du sujet un professionnel apte à résoudre les problèmes dans un contexte complexe, qui s'appuie sur des savoirs rationnels, qui développent son autonomie (Leclercq, 2008). Cette auteure élabore trois dimensions de la professionnalisation dans le contexte de la formation et des professions ;

- *La professionnalisation comme développement continu de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession*

Ici, il s'agit de la formation initiale et la formation continue. Elle signifie la capacité de mobiliser des savoirs, des savoir-faire, des attitudes pour faire face à des situations professionnelles. Au prime abord, il faut que les ressources personnelles et cognitives soient présentes et mobilisables, et ensuite, que le sujet sache mobiliser les bonnes ressources tenant compte des contraintes. Il appartient au sujet de faire preuve de la capacité de combiner les ressources entre elles, afin de construire des solutions réalistes. Le professionnel ou la professionnelle doit pouvoir articuler savoirs, savoir-faire techniques et stratégies pour l'exécution de tâches. Le développement des compétences est un processus dynamique et continu, il n'est jamais terminé (Leclercq 2008 : 6).

- *Professionnalisation comme partage de l'expertise par un groupe*

Cet aspect se rapporte à un groupe professionnel partageant une culture, des valeurs, des normes, une éthique et des savoirs. Ceux-ci doivent alors être formalisés et rendus visibles pour faciliter leur

acquisition dans un processus de formation. Ici, il ne s'agit plus de la professionnalisation des individus, mais celle des métiers. Il s'agit de la reconnaissance sociale des métiers, et ne peut exister sans la formalisation des compétences professionnelles (modèle anglo-saxon).

- *Enfin, la professionnalisation comme adaptation toujours plus grande à la mouvance des contextes de la formation.*

Ici, l'auteure parle de la professionnalisation dans le champ de la formation continue. Les évolutions des métiers engendrent des transformations au niveau des finalités et des attentes. Dans ce cadre, les professionnels voient leur cadre de travail évoluer, ce qui nécessite de se faire reconnaître par les commanditaires, exigence de qualité et d'efficacité, demande de polyvalence, adaptation de stratégies tenant compte des coûts… Se professionnaliser, c'est aussi tenir compte de ces nouvelles contraintes et s'y adapter de façon active, mais aussi critique. Le sujet professionnel est donc continuellement dans le besoin de se professionnaliser pour faire face à sa profession en évolution permanente.

À travers sa recherche, Jobert (2002 :249), distingue également deux dimensions de la professionnalisation qui recouvrent certaines des perspectives mentionnées plus haut.

1. *La professionnalisation comme développement de la compétence*
2. *La professionnalisation comme lutte sociale*

Dans la première dimension, qui nous intéresse, il s'agit d'une perspective qui mène à professionnaliser les travailleurs déjà en poste à pouvoir assumer leurs rôles efficacement en améliorant leur opérationnalité en distinguant la qualification et la compétence. Être qualifié pour assurer un emploi, c'est avoir réussi l'épreuve qui prouve que l'on possède tous les savoirs et habilités pour tenir le poste et pour assumer les responsabilités qui le sanctionnent. Mais les formateurs et les gestionnaires ne se limitent pas à la seule qualification voire réussite d'épreuves, mais prêtent également une attention particulière aux compétences.

La compétence pour exercer un travail donné exprime la capacité de réaliser les tâches associées audit travail en situation réelle de la production : par ceci on dépasse le côté théorique qui renvoie souvent à la qualification et s'intéresse à la mise en activité dans une situation complexe (Jobert, 2002).

Nous pensons que la compétence professionnelle des futurs enseignants n'est opérationnelle que dans la mise en activité lors des stages pratiques, qui est un moment crucial de leur formation

professionnelle. D'autres moments d'apprentissage comme l'enseignement entre pairs et les simulations de situation de classe en institution de formation, qui ont lieu avant les stages, est également privilégié car elles permettent également la mise en épreuve des connaissances acquises à travers les cours théoriques.

La compétence renvoie à l'individu et ses habilités propres, ses savoirs tacites, ses tours de main obscures, ses arbitrages opérés d'une action jamais stabilisée sans cesse infiltrées par l'histoire personnelle. Afin d'obtenir un résultat dans une situation d'activité réelle, le sujet doit déployer sa subjectivité et son intelligence dans la situation où l'application des règles ne répond pas aux besoins, afin de sortir du modèle prescription/application (Jobert, 2002 : 250).
Selon Jobert (2002 : 252), *« l'issu de la compétence est une production de soi* », qui peut montrer un écart entre le geste attendu du prescripteur et les exigences du réel qui demande une mobilisation de l'intelligence et de la créativité nécessaires pour surmonter la situation dans sa complexité et de sa nature unique. Il souligne professionnaliser « *consiste à créer des conditions favorables au développement de compétences* », conditions techniques pour que l'organisation du travail ouvre l'espace d'intervention, conditions pour que la contribution subjective propre des agents fasse l'objet d'une reconnaissance.

Enfin, dans l'œuvre de Bourdoncle (2000), cité par Wittorski (2008 : 28-29), concernant la professionnalisation, l'auteur distingue 5 objets et sens du concept:

- La professionnalisation de l'activité. C'est lorsque l'activité n'est plus exercée de façon gratuite mais de façon rémunérée et à titre principal. C'est également faire en sorte qu'elle s'enseigne à l'université, cela suppose que les individus partageant la même activité explicitent et formalisent des savoirs qui seront enseignés dans des cursus universitaires. Dans ce sens, la professionnalisation d'une activité passe par « l'universitarisation de sa formation professionnelle ».
- La professionnalisation du groupe exerçant l'activité. Celle-ci passe notamment par la création d'une association professionnelle, d'un code de déontologie et par une intervention de nature politique de manière à obtenir un droit unique à exercer l'activité (Dubar, 1991).
- La professionnalisation des savoirs. Les savoirs professionnels ont tendance à être abstraits, organisés et validés selon un critère d'efficacité et de légitimité.
- La professionnalisation des personnes exerçant l'activité. Il s'agit d'un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle. Bourdoncle (1991) parle de

« développement professionnel » entendu comme le processus d'amélioration des savoirs et capacités (Dubar, 1991) et de construction d'une identité. Cela correspond à une dynamique de socialisation professionnelle.

- La professionnalisation de la formation. Il s'agit de construire la formation de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité économique déterminée.

Le dernier objet, issu de l'analyse de Bourdoncle (2000) retient notre attention car ce travail porte principalement sur les apports de la formation initiale octroyée aux futurs enseignants. Un des objectifs est de comprendre comment la préparation et la mise en œuvre des stages pratiques ainsi que les pratiques du poste stage, influencent leurs représentations de la professionnalisation de leurs formations, et si elle leur permet d'avoir une meilleure représentation de leur futur métier, voire leur futur rôle d'enseignant. Nous cherchons à savoir si la formation permet aux futurs enseignants d'acquérir des compétences professionnelles adéquates qui leur permettent, par la suite, de faire face à leur futur métier d'enseignants de langue étrangère, qui est en constante évolution.

8.2. Professionnalisation de la formation des enseignants de langue : l'articulation entre théories et pratique

Selon Bourdoncle (2000), le besoin de démocratiser l'accès à l'éducation, lutter contre l'échec scolaire et les inégalités sociales devant l'école, rehausser le niveau d'éducation provoque des attentes nouvelles dans le métier d'enseignement, d'où la nécessité de professionnaliser les enseignants afin de répondre aux attentes.

Cependant de nos jours, beaucoup de formations octroyées aux enseignants de langue en général, et celles des enseignants de langue étrangère en particulier, ne correspondent plus aux attentes et aux besoins linguistiques actuels car elle ne prépare pas les enseignants suffisamment à pouvoirs affronter les exigences et les réalités du terrain. Selon Crandall (2000: 2):

> « *There is a growing sense that language teacher education programs have failed to prepare teachers for the realities of the classroom. As a result, efforts are being made to transform teaching through a focus on situated teacher cognition and practice (Bruner 1986, Lave 1988) and the development of concrete, relevant linkages between theory and practice throughout the teacher education program.* »

Cet auteur est d'avis qu'il est indispensable d'envisager, pour la formation des enseignants de langue, des méthodes de formation plus appropriés qui permettent de créer un lien cohérent entre la théorie et la pratique. L'une des préconisations de la dimension de la professionnalisation orientée

vers le développement de compétences professionnelles d'enseignants est l'articulation de la formation théorique et la formation pratique.

Actuellement, les méthodes traditionnelles de l'enseignement cèdent de plus en plus la place à des nouvelles approches ; les méthodes communicatives qui favorisent l'utilisation de la langue dans de vraies situations de communication. Les méthodes traditionnelles préconisaient les méthodes de l'imitation pour l'enseignement des langues selon Crandall (2000). Les enseignants de langues sont pris pour des sujets engagés dans un métier, qui suivent des règles préétablies pour exécuter leurs fonctions. De nos jours, prendre des distances par rapport à sa pratique et être capable d'adapter son enseignement en fonction du contexte et aux réalités qui lui sont présentées sur le terrain sont essentiels.

> *« Traditional teacher education views teachers as passive recipients of transmitted knowledge rather than active participants in the construction of meaning (in learning by reconstruction). Nor does it take into account the thinking or decision-making of teachers » (Crandall, 2000: 35).*

Les nouvelles méthodes de formation des enseignants orientées vers les perspectifs constructivistes mettent l'enseignant au centre de ses activités lui donnant le statut d'un sujet réfléchi capable de prendre des décisions en fonction du type d'élèves et le contexte dans lequel il exerce ses activités.

La professionnalisation permet aux enseignants de disposer de connaissances et compétences nouvelles qui permettent de faire face à la société actuelle qui est en pleine évolution avec les besoins de langues étrangères en pleine évolution. Les enseignants dont le monde disposait hier ne sont plus ceux dont le monde actuel a besoin. Il impose que les connaissances et les compétences requises pour l'exercice du métier évoluent sur tous les plans. D'où l'importance de professionnaliser les enseignants de langue afin qu'ils puissent exercer une profession dans un dynamisme professionnel sans recours aux règles préétablies.

Pour conclure, nous souhaitons indiquer que dans le cadre de notre travail, nous nous intéresserons aux perspectives de la professionnalisation qui renvoie à la fois à la transmission et à la production de savoirs et de compétences nécessaires pour exercer une profession, et de la construction d'une identité professionnelle qui correspond, en effet à notre questionnement sur la formation professionnelle des enseignants de langues. Ici, notre intérêt repose sur l'influence des dispositifs de formation sur les compétences professionnelles à acquérir. Professionnaliser une formation c'est de

construire la formation de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité économique déterminée (Wittorski 2008).

Quatrième partie : Problématique

9. Problématique et questions de recherche

Au cours du travail contextuel, nous l'avons jugé pertinent de réaliser des **entretiens exploratoires** semi-directifs afin de combler certains manques au niveau des informations scientifiques que nous disposions sur les formations. La réalisation de ces entretiens avait un double objectif, le premier : de recueillir des informations supplémentaires pour compléter la partie contextuelle, et le second de restructurer notre problématique et nos questions de recherche.

Nos entretiens exploratoires ont eu lieu à distance, par le biais des applications de communication comme Skype, WhatsApp ainsi que des appels téléphoniques. Nous avons privilégié un public de futurs enseignants, d'enseignants en début de carrière et des formateurs d'enseignants. Nous nous sommes entretenus avec quatre futurs enseignants et un enseignant en début de carrière ghanéens, quatre futurs enseignants et un enseignant en début de carrière togolais. Nous nous sommes également entretenus avec un formateur d'enseignants de chaque pays. Le nombre total est de 12 personnes. À travers les échanges, nous avons pu circonscrire davantage nos questions de recherche et nos hypothèses.

9.1. Notre problématique et nos questions de recherche

L'Afrique subsaharienne connaît une progression rapide de l'attention portée à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères, en général, et en particulier, à l'enseignement du français pour les pays anglophones et de l'anglais pour les pays francophones. L'apprentissage de ces langues en Afrique subsaharienne est motivé dans la plupart des cas, par des raisons socio-économiques, politiques, relationnelles et éducatives parmi d'autres. Elles sont considérées comme des langues qui permettent l'intégration régionale et internationale des pays d'Afrique qui s'en servent au titre de langue étrangère. En revanche, l'enseignement et l'apprentissage de ces langues ainsi que la formation des enseignants, restent peu développés car très peu d'efforts et de ressources sont fournis par les gouvernements. D'ailleurs, le souhait des pouvoirs politiques des deux pays est de rendre les langues accessibles aux populations.

Quels enjeux à l'égard de la maîtrise des langues en question pour ces populations ? Le Ghana et le Togo sont deux pays frontaliers, qui partagent une frontière ouverte, et qui entretiennent des relations

sur plusieurs plans : éducatif, culturel, touristique, commerciale parmi d'autres. Ces deux pays sont multilingues, chacun disposant de plus d'une quarantaine de langues locales. Bien que beaucoup de pays limitrophes en Afrique disposent des langues qui leur sont communes, connues comme des langues transfrontalières, qui résultent de la création des frontières coloniales entre 1885 et 1910, elles sont pratiquées uniquement dans les villes autour des frontières. Le Ghana, tout comme le Togo, dispose de langues transfrontalières comme l'éwé et le hausa (Ghana -Togo), l'nzima et agni – baoulé (Ghana-La Côte d'ivoire), brifor, et kulango (Ghana - Burkina Faso) qui permettent la communication entre les habitants des frontières. D'ailleurs, aucune d'entre elles n'est utilisée comme langue de communication entre ces pays sur le plan national.

Vu les relations solides qui se tissent entre ces pays, le besoin d'une intégration linguistique pèse lourd et pose un enjeu majeur. Le besoin de disposer d'une langue qui permet des échanges entre les deux nations est hautement recommandé. Ainsi, la maîtrise minimale de la langue officielle du voisin, qui est l'anglais langue étrangère pour les Togolais et le Français Langue Étrangère pour le Ghanéen, est fortement recommandée afin de consolider les alliances entre ces deux pays.

Sur la question de l'importance de l'apprentissage du français langue étrangère, par les Ghanéens, au vu de la situation géographique[42] du pays, Mackward (1963), souligne qu'il est indispensable de produire une élite ghanéenne qui est capable de s'exprimer tant en anglais qu'en français. Le Togo est dans une situation identique, non par son emplacement géographique[43] proprement dit, mais par ses relations avec le Ghana et ses attaches fortes à la langue anglaise depuis l'époque coloniale, avec un désir fort de la faire apprendre à ses citoyens.

Ces constats, ainsi que les éléments qui ont émergé de notre étude comparative des deux contextes des deux pays, nous incitent à poser un certain nombre de questions. Pourquoi l'enseignement et l'apprentissage de ces deux langues n'évoluent-ils pas malgré l'actuelle explosion des populations avec des besoins d'apprentissage en plein essor ? Pourquoi certains enseignants nouvellement formés ne se sentent pas en confiance pour affronter leur future profession ? Pourquoi l'apprentissage de ces

[42] Les Ghana est bordé de toutes ses frontières par des pays francophones.
[43] Le Togo est entouré de pays francophones en majorité.

langues n'attire pas les élèves au cours de leur scolarité ? Pourquoi les élèves acquièrent très peu de compétences dans ces langues étrangères à l'issue des collèges et même des lycées ?

Ces questionnements nous interrogent et nous incitent à réaliser une recherche approfondie concernant les formations, les futurs enseignants et les enseignants débutants. Un travail qui vise à leur donner la parole afin de comprendre comment ils vivent leurs formations pour les uns et leur activité professionnelle pour les autres, les compétences que ces formations leur apportent, et la vision de leur futur métier ? Existe-t-il des tensions ou des écarts entre les finalités des référentiels de la formation et les attentes, voire les représentations qu'ils ont de ces formations ?

Le but de cette recherche, qui s'inscrit dans le champ de l'éducation comparée, privilégiant la démarche compréhensive, est d'étudier les représentations sociales des futurs enseignants de français au Ghana et d'anglais au Togo par rapport à leur formation professionnelle initiale et leur professionnalisation Au niveau du contexte, les similitudes entre les deux dispositifs de formation sont les suivantes : la formation pratique est consécutive à la formation théorique et non en alternance. Il existe trois périodes distinctes : le pré-stage, le stage, et le post-stage. Les différences sont : les Togolais suivent une formation professionnelle d'un an à l'ENS après l'obtention d'une Licence de filière anglaise alors que les Ghanéens entrent en formation avec un diplôme minimum de Baccalauréat, suivie d'une formation de trois ans en école normale. Le Togo met en place un stage pratique de trois mois alors que les Ghanéens le font pour une période d'un an en fin de formation. Les futurs enseignants togolais choisissent eux-mêmes leur lieu de stage tandis que les Ghanéens sont affectés de façon aléatoire. Les Togolais ont une obligation de rédiger un rapport de stage alors que ceci n'est pas le cas pour les Ghanéens. Nous sommes face à deux contextes à la fois similaires mais très différents

Afin de revenir à notre questionnement, il nous semble pertinent de définir les concepts de représentations sociales. Abric (1989: 206) les définit comme :

> *"Un ensemble d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'information référant à un objet ou à une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il s'insère, et par la nature des liens que le sujet entretien avec le système social".*

Les individus construisent individuellement et collectivement des représentations par rapport aux objets qui composent leur vie quotidienne, dans le but de s'approprier la réalité qui les entoure. Netto (2001 : 75) indique que

> *« Dans le cadre de la psychologie sociale, en vue de s'approprier la réalité qui les entoure, les individus construisent donc collectivement des représentations sociales sur certains objets qui composent leur vie quotidienne. »*

Selon Jodelet, (1989), le concept de représentation sociale permet de mieux comprendre les individus et donne lieu à analyser la manière dont ils se représentent eux-mêmes, comment ils se représentent par rapport aux autres et au monde qui les entoure. Analyser les représentations permet de comprendre le positionnement des sujets face à un objet donné, et comment, en rapport avec leurs vécus et expériences divers, ils interprètent l'objet de représentation.

S'agissant de la didactique des langues étrangères, les apprenants se font des images mentales de la langue apprise, ses normes, ses valeurs et son statut. Ces représentations de la langue influencent les ressources qu'ils mobilisent pour l'apprentissage de ladite langue (Dabène 1997). Ainsi, Moore (2008) stipule qu'il existe une relation étroite entre ces représentations et la réussite ou l'échec des apprenants d'une langue étrangère. Selon Giordan et De Vecchi (1987) le fait de ne prendre en compte les représentations que se font les enseignants en formation pourrait représenter un obstacle majeur aux apprentissages, ainsi, à la formation octroyée.

Nous estimons que les représentations sociales à propos d'une langue, ou encore, d'un objet quelconque, varient en fonction des contextes, et des rapports et qu'un groupe d'individus ont audit objet de représentations. C'est ainsi que nous estimons pertinent de porter un regard croisé sur les deux pays, par rapport aux deux langues et comment la formation impacte les représentations sociales des formés au vu de leur futur métier.

Cette recherche comparative privilégie l'approche compréhensive de l'éducation comparée qui vise à comprendre les phénomènes dans leur contexte propre sans se donner pour objectif de rechercher la meilleure formation entre les deux ou de transférer des pratiques d'un pays à l'autre (Regnault 2017). Nous cherchons à savoir si la formation professionnelle octroyée parvient à mener les futurs

enseignants de ces langues à l'acquisition des compétences professionnelles suffisantes pour l'exercice de leur futur métier. Il est question, dans ce cas, de chercher à identifier les différents éléments présents dans le processus de professionnalisation, qui sont susceptibles, soit de permettre le processus d'acquisition soit de le freiner.

Wittorski (2007) propose une définition de la professionnalisation selon trois perspectives différentes : « la professionnalisation des activités », au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités ; « la professionnalisation des acteurs », au sens à la fois de la transmission/production de savoirs et de compétences nécessaires pour exercer la profession, et de la construction d'une identité professionnelle ; « la professionnalisation des organisations », au sens de la formalisation d'un système d'expertise dans et par l'organisation.

Dans le cadre de notre travail, sur la formation professionnelle des enseignants de langues étrangères, nous nous intéresserons à la seconde perspective qui renvoie, à la fois, à la transmission et à la production de savoirs et de compétences nécessaires pour exercer une profession, et à la construction d'une identité professionnelle.

La professionnalisation d'une formation initiale des enseignants permet aux futurs enseignants de disposer de connaissances et compétences nouvelles qui leur permettent de faire face à la société actuelle qui est en pleine évolution avec les besoins en éducation plus évolués. Les enseignants, dont le monde disposait hier, ne sont plus ceux dont le monde actuel a besoin. Ainsi, il impose que les connaissances et les compétences des enseignants de langue évoluent pour afin assurer un enseignement qui correspond aux attentes éducatives de nos jours.

Comme indiqué précédemment, notre visée n'est pas d'évaluer les compétences des futurs enseignants mais d'étudier leurs représentations par rapport à la professionnalisation de ces formations et le développement de compétences professionnelles. Il n'est pas question de faire un inventaire détaillé des problèmes que rencontrent les deux publics de futurs enseignants de langue au cours de leur formation. Au contraire, il nous paraît plutôt intéressant de comprendre les effets des problèmes sur les représentations vis-à-vis du processus de professionnalisation : le stage pratique, sa

préparation, sa mise en œuvre et sa valorisation. Nous souhaitons également savoir comment les effets de ces processus influencent leurs représentations par rapport à leur future profession, voire leur futur rôle d'enseignant.

Altet (2010), Paquay et Wagner (1996), Perrenoud (1994), révèlent que l'aspect pratique de la formation initiale joue un rôle majeur par rapport au développement et au renforcement des compétences professionnelles des futurs enseignants. Bélair (1996) considère qu'une formation initiale des enseignants, qui met un accent considérable sur l'enseignement théorique sans un véritable appui sur la situation concrète de l'enseignement, empêche les futurs enseignants de faire un lien cohérent entre la théorie et la pratique lorsqu'ils se trouvent face à la situation réelle. Il ajoute que la formation doit associer la théorie (ce qui, dans notre cas représente la préparation pré-stage) à la pratique, de sorte que la théorie puisse découler de la pratique.

Ainsi, notre objectif principal est de faire émerger des similitudes et des différences dans les représentations des futurs enseignants, par rapport à l'ensemble des processus de préparation, d'organisation et de mise en œuvre des stages pratiques. Comment la formation théorique (pré-stage), la préparation, l'encadrement des stages pratique ainsi que la gestion des retours de stage contribue à l'optimisation de la formation pratique et l'acquisition de compétences professionnelles ? Sont-ils satisfaits de l'affectation, les conditions de classe et l'encadrement lors du stage ? Quelles compétences professionnelles estiment-ils avoir acquis lors des stages pratiques, leur paraissent – elles suffisants pour exercer leur futur métier ? Se sentent-ils prêts pour le futur métier ? Quelles représentations ont les enseignants en début de carrière par rapport à la formation professionnelle reçue et l'exercice de leur métier ?

S'agissant de l'enquête sur le terrain, auprès des futurs enseignants, nous ciblons la fin du stage pratique, en nous demandant quelle préparation méthodologique ont reçu les stagiaires au cours de leur formation théorique, avant le stage, si celle-ci leur a permis d'être à la hauteur lors du stage et si le stage pratique leur a apporté les compétences qu'ils estiment nécessaires pour l'exercice de leur futur métier. Nous interrogerons également des enseignants débutants qui sont en exercice depuis au moins trois ans afin de recueillir des informations et des représentations sur leur parcours. Outre analyser leurs parcours, nous cherchons à savoir si la formation reçue leur a doté des compétences suffisantes qui leur permettent d'exercer leur métier.

Notre démarche est de type hypothético-déductif car nous avons construit des hypothèses au préalable, communes aux deux pays, qui seront confrontées au terrain.

Nos questions de recherche

Avant de procéder à nos hypothèses, nous souhaitons présenter nos questions spécifiques de recherches :

1. Existe-t-il une relation entre les expériences personnelles et professionnelles antérieures des futurs enseignants et les représentations qu'ils se font de la formation théorique et pratique et de leur futur métier ?
2. Les contraintes et les difficultés institutionnelles, pendant la phase de pré-stage de la formation, ont-elles des effets négatifs sur les représentations vis-à-vis de la professionnalisation de la formation ?
3. Les conditions du stage des futurs enseignants, qui recouvrent l'affectation, les effectifs de classe, l'encadrement, la pratique ainsi que les retours de stage, engendrent-elles des difficultés à construire leurs compétences professionnelles et à se projeter dans l'exercice de leurs futurs métiers ?
4. La formation professionnelle initiale reçue par l'enseignant débutant lui a-t-elle permis de développer des compétences professionnelles attendues dans l'exercice de son métier ?

Cinquième partie : Hypothèses de recherche

10. Hypothèses

L'enjeu de cette recherche est d'étudier les similitudes et les différences des représentations sociales, par rapport à l'impact de la formation professionnelle destinée aux futurs enseignants et aux enseignants débutants : la préparation du stage, la mise en œuvre de celui-ci et les retours du stage (le processus de professionnalisation). Il est également question de comprendre, plus précisément, la façon dont ces formations influencent les représentations vis-à-vis de leur futur rôle d'enseignant (futurs enseignants) et leur métier (enseignants débutants).

Dans la carrière de l'enseignant, on peut considérer que la formation initiale, de la formation théorique et pratique jusqu'aux débuts de carrière, comme un ensemble d'éléments qui sont liés les uns aux autres. Vonk et Cole-King (1988) considèrent que la phase préprofessionnelle du continuum de l'enseignant, qui renvoie à la période d'études et de la formation initiale ainsi que la phase « seuil », étant les premières années de la pratique d'enseignement, sont indispensables pour le développement professionnel de l'enseignant. Le concept de continuum nous paraît opérationnel dans le cadre de nos hypothèses car il intègre l'histoire personnelle et professionnelle avant la formation, le pré-stage, le stage pratique, le post-stage ainsi que la phase seuil qui concerne les premières années d'enseignement.

Hypothèse I

Ayant exploré les contextes et les particularités des deux dispositifs de formation à travers quelques entretiens exploratoires, nous nous sommes rendu compte que, avant de s'inscrire en formation, certains futurs enseignants avaient déjà des connaissances approfondies dans la matière. D'autres avaient déjà acquis de l'expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement de langue. Certains avaient déjà vécu et fait leurs études dans un pays francophone ou anglophone.

Dans le processus d'apprentissage, le concept de représentation selon Astolfi et al. (1997 : 147) désigne,

> *« Les conceptions d'un sujet, déjà là au moment de l'enseignement d'une notion et susceptibles d'influencer l'apprentissage, car ce « déjà connu » - même s'il est faux – est organisé chez l'élève en un système explicatif, personnel et fonctionnel ».*

Il est important de considérer que chaque individu, et dans notre cas, le futur enseignant, est un sujet singulier et social engagé dans une histoire qui lui est propre (Charlot, 1999). Cet auteur souligne que son histoire joue un rôle primordial dans son apprentissage et sa représentation des activités dans

lesquelles il est engagé. Le sens que l'homme assigne aux situations qui se présentent à lui relève de son histoire personnelle et sociale. Dans un processus d'apprentissage, il mobilise ses ressources individuelles, sociales et culturelles pour permettre d'interpréter des situations complexes afin d'en tirer du sens. Les connaissances acquises grâce aux expériences antérieures peuvent permettre d'en construire des nouvelles. Ce phénomène renvoie à « l'encrage », dans la théorie des représentations sociales. « *L'ancrage permet d'accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien, et donc qui est partagé par les individus appartenant à un même groupe* » (Guimelli 1994 : 14) Cette théorie est en quelque sorte liée à l'hypothèse suivante qui soutient que les acquis antérieurs influencent le développement de nouveaux savoirs et régissent les représentations :

Plus le niveau d'étude et l'expérience professionnelle des futurs enseignants avant la formation sont élevés, plus la connaissance de la langue apprise est approfondie et plus ces derniers se représentent positivement la formation professionnelle et l'exercice de leur future profession.

Hypothèse II

L'étude du contexte et les entretiens exploratoires nous ont permis de constater des manquements au niveau du dispositif en termes de moyens matériels, humains et financiers au cours de la formation pré-stage qui sont susceptibles d'influencer le développement de compétences nécessaires à la pratique du stage.

Selon Linard (2002 : 144) le dispositif de formation renvoie à :

> *« Une notion mixte située entre concept et usage dont les sens premiers de technicité et d'agencement systémique le situent dans le champ de la rationalité instrumentale et de la procédure efficace ».*

La notion de dispositif s'inscrit alors dans une logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin. Le dispositif est un moyen de médiation qui, de façon plus ou moins rigoureuse, organise un champ de relation entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions. Cette partie de la formation est fondamentale dans le processus de la professionnalisation car il s'agit d'un continuum, d'une phase préparatoire qui permet d'aborder la formation pratique. Altet (2010), stipule que la formation pratique est un moment qui mérite une préparation suffisante et un accompagnement de qualité afin que l'expérience aboutisse à une fin bénéfique. Nous formulons notre deuxième hypothèse ainsi :

Plus les contraintes en institution et les difficultés sont élevées, pendant la phase de pré-stage, plus les problèmes rencontrés par les futurs enseignants sur le terrain de stage sont nombreux, ainsi ils se représentent défavorablement leur professionnalisation.

Hypothèse III

Le stage pratique est un moment crucial dans le cadre de la professionnalisation qui mérite autant d'attention que la formation théorique. Ce moment permet au futur enseignant de faire face à une activité qui est proche de la profession en préparation. Selon Jobert (2002 :253), professionnaliser « *consiste à créer des conditions favorables au développement de compétences* », conditions techniques pour que l'organisation du travail ouvre l'espace d'intervention, conditions pour que la contribution subjective propre des acteurs fasse l'objet d'une reconnaissance. Une formation initiale des enseignants qui met un accent considérable sur l'enseignement théorique sans un véritable appui sur la situation concrète de l'enseignement empêche les futurs enseignants de faire un lien cohérent entre la théorie et la pratique lorsqu'ils se trouvent face à la situation réelle (Bélair, 1996). Notre troisième hypothèse se formule ainsi :

Plus les conditions de stage sont défavorables, moins les futurs enseignants développent des compétences professionnelles et plus leurs représentations sont négatives par rapport à leur professionnalisation.

Hypothèse IV

On qualifie souvent l'entrée dans la carrière de « période de survie ». Le « choc de la réalité » s'accompagne généralement de la sensation d'être vulnérable (Martineau et Presseau 2003). Les débuts de carrière marquent la fin du continuum dans le cadre de la préprofessionnalisation. Cette phase est essentielle pour la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant (Vonk et Cole-King, 1988). L'entrée dans le métier est un stade de la professionnalisation où l'enseignant est amené à exercer l'activité professionnelle préparée auparavant. Il est attendu à ce que ce dernier fasse preuve de ses acquis professionnels. Selon Cuq (2004), la formation initiale permet de poser les premières bases de connaissances et de compétences nécessaires pour l'exercice d'activité professionnelles. Nous estimons qu'il s'agit d'un moment qui peut être déstabilisant pour l'enseignant débutant, dans le cadre de son développement professionnel et la construction de son identité (Huberman, 1989), si à l'entrée dans la profession, ce dernier est contraint d'une manière ou d'une autre, à faire preuve de ses acquis.

La formation initiale reçue a ainsi un rôle à jouer dans cette insertion professionnelle de l'enseignant débutant. Nous partageons l'avis de Martineau (2003) sur le fait que les premières années de l'entrée dans la profession exercent une influence considérable sur la suite de la carrière, et que, dans des cas

extrêmes, des débuts difficiles peuvent conduire le nouvel enseignant à abandonner l'enseignement. Contrairement à cette affirmation, les débutants qui disposent des bases de compétences suffisantes et exercent leurs pratiques dans un environnement de travail acceptable sont susceptibles d'avoir des conceptions plus positives de leur métier. Ainsi nous formulons notre quatrième hypothèse :

Moins la formation est professionnalisante, plus des difficultés en début de carrière se font ressentir et plus les enseignants se représentent négativement la formation suivie et l'exercice de leur profession.

CHAPITRE II : Méthodologie, analyse de contenu des données et comparaison

Première partie : Méthodologie de la recherche

Introduction :

Ce chapitre est structuré de façon à présenter les stratégies méthodologiques employées pour la constitution de l'échantillon, le recueil et l'analyse de contenu des données.

Dans le but de recueillir des informations représentatives aussi personnelles que parfois intimes auprès des enquêtés, nous avons préféré privilégier la méthode qualitative à travers les entretiens semi-directifs qui nous empêchent d'être directifs tout en gardant un fil conducteur par rapport à nos hypothèses et notre objet de recherche. Selon Paillé et Mucchielli (2010), la recherche qualitative de terrain permet un contact personnel avec les enquêtés de la recherche, essentiellement par le biais des entretiens et les observations des pratiques dans les milieux propres aux acteurs.

1. Contexte et choix méthodologique

1.1. Contexte de l'enquête

Les enquêtes ont eu lieu dans les institutions publiques qui forment les enseignants de FLE et ALE respectivement au Ghana et au Togo. Elles sont réalisées auprès de futurs enseignants d'ALE au Togo et ceux de FLE au Ghana, particulièrement les futurs enseignants en dernière année de formation. Les institutions concernées par l'enquête sont deux départements de formation au Ghana et l'unique département de formation au Togo. Notre public était sur le point de finaliser son stage pratique de fin d'études ou l'avoir terminé. Nous avons interrogé également un échantillon d'enseignants nouvellement formés et qui sont en début de carrière depuis un à trois ans. Le choix de l'échantillon d'enseignants en début de carrière était supposé nous permettre, non seulement d'étudier les représentations de la formation suivie mais aussi de connaître les effets de la formation sur leurs pratiques. Pour interroger notre public, nous nous sommes rendues dans les institutions de formation, sur le terrain de stage ainsi qu'à domicile, où les futurs enseignants étaient encore en stage. Nous nous sommes rendues dans d'autres établissements scolaires où nous pouvions nous entretenir avec les enseignants en début de carrière.

1.1.1. Échantillonnage

Bardin (2013 :127) souligne que *« l'échantillon représente une partie de l'univers de départ et généralisable sur l'ensemble de l'univers représentatif de l'enquête, il est considéré comme rigoureux »*.

L'enjeu de ce travail est d'étudier les représentations sociales des futurs enseignants et des enseignants en début de carrière par rapport à l'impact de la formation professionnelle qui leur est destinée, plus particulièrement, la préparation et la mise en œuvre du stage pratique. Nous cherchons à comprendre, plus précisément, la façon dont ces formations influencent les représentations vis-à-vis du futur métier voire du futur rôle d'enseignant. Nous avons fait appel à l'échantillonnage volontaire.

Afin d'obtenir suffisamment de données sur les pays et recouvrir les différentes catégories d'enseignants concernés, il a paru indispensable d'avoir un échantillon suffisamment élevé. Selon Bardin (2013), un travail qui porte sur un univers hétérogène, requiert un échantillon plus important qu'un univers homogène.

Nous avons prévu un total de 40 entretiens semi-directifs auprès de 30 futurs enseignants et 10 enseignants en début de carrière. L'échantillon est constitué de 15 futurs enseignants de chaque pays. Vu que le Ghana dispose de plus d'institutions que le Togo, nous avons reparti nos 15 entretiens sur deux institutions ; 8 enquêtés à Mount Mary College et 7 à Wesley College of Education. Les autres 15 futurs enseignants sont issus de l'unique département de formation au sein de l'École normale supérieure d'Atakpamé au Togo. Nous avons rencontré ces personnes à la fin de leur formation pratique. Les 10 enseignants en début de carrière se répartissent entre les deux pays, dont 5 par pays. Nous avons fait appel à des personnes volontaires sans aucune obligation institutionnelles.

Notre étude vise à mettre en relation la professionnalisation de la formation en ce qui concerne les apports du stage pratique à l'acquisition de compétences professionnelles et les représentations sociales des futurs enseignants anglophones se formant en FLE et les francophones se formant en ALE par rapport à leur façon d'envisager le futur métier. Pour ce faire, nous allons analyser et comparer les données des deux pays afin de faire ressortir les similitudes et les différences au niveau des représentations en fonction des apports et limites des formations suivies.

Tableau 8 Répartition de notre échantillon

Pays	**Futurs enseignants**	**Enseignants en exercice**	**Nombre de femmes**	**Nombre d'hommes**	**Total**
Ghana	15	5	13	7	**20**
Togo	15	5	8	12	**20**
Total	**30**	**10**	**21**	**19**	**40**

1.2. Méthode et choix d'outil

Dans le but d'explorer le phénomène des représentations, nous avons choisi une approche méthodologique qualitative fondée sur les entretiens individuels semi-directifs. Ce travail s'inscrit dans la logique compréhensive par rapport aux représentations que se font les futurs enseignants et les enseignants en début de carrière de leur formation professionnelle en vue des processus engagés pour les professionnaliser. Nous avons privilégié les entretiens qualitatifs aux questionnaires. Nous partageons l'avis de Moscovici (1976) sur le fait que la communication est primordiale dans le processus de formation des représentations sociales et, qu'ainsi, l'entretien peut constituer un outil indispensable pour repérer la dynamique des représentations.

Les entretiens individuels semi-directifs nous permettront de mettre en perspective les représentations qu'ont les futurs enseignants. Dans cette étude, les données recueillies devaient nous permettre d'identifier et d'analyser les représentations des futurs enseignants à l'égard de leur formation théorique et pratique, comment ils l'ont vécu et comment les apports de la formation théorique ont permis la réussite du stage et l'acquisition de compétences professionnelles et comment les séances après le stage ont permis de consolider les acquis du stage vis-à-vis du métier en attente voire en cours.

Selon Wellington (2004), les entretiens permettent une flexibilité de la part des intervenants et fournissent également aux participants la possibilité de parler de leurs propres expériences et vécus, faisant entendre leurs ressentis et points de vue sur un sujet ou phénomène donné. La proximité est non seulement nécessaire avec les enquêtés mais également une prise de distance afin de recueillir des données plus ou moins objectives (Groux, 1997).

Ce travail comparatif ne vise pas à porter des jugements de valeurs ni à d'identifier le meilleur dispositif. Il est question plutôt d'apporter un éclairage compréhensif sur la situation de la formation des enseignants de ces langues étrangères dans le premier degré, de contribuer à formuler des propositions et d'ouvrir des pistes de réflexion qui sont susceptibles de permettre d'ajuster, voire améliorer, les formations existantes. Notre choix de l'entretien semi-directif se justifie par notre souhait d'étudier les représentations en profondeur, sans chercher à mesurer la qualité des formations mais chercher à donner la parole aux enseignants afin de comprendre leur vécu, et les raisons de leur positionnement.

Procédures de recueil de données

Nous avons pris contact avec un certain nombre d'enseignants et d'anciens étudiants par le biais de Facebook, Skype et par téléphone. Nous avons pu trouver des contacts dans chaque institution de formation qui nous ont, par la suite, orientés vers les enseignants volontaires dans leurs établissements d'exercice. Nous avions aussi eu des contacts avec d'anciens étudiants qui nous ont fourni des informations pratiques, particulièrement les horaires convenables pour les entretiens etc.

Avant de se rendre dans les institutions de formation et sur le terrain, dans les établissements scolaires d'exercice de notre public, au Ghana et au Togo, en juin 2016, nous avons pris contact avec nos référents par e-mail pour leur communiquer les dates et horaires précises de notre arrivée pour effectuer notre enquête. Avant de quitter la France, nous avons sollicité également un courrier officiel auprès de notre directrice de thèse à destination des chefs des institutions et des établissements scolaires concernés.

A notre arrivée dans les institutions, nous avons rencontré les chefs de départements des langues concernées, ainsi que les chefs d'établissements afin de les informer de notre travail d'enquête et du recueil de données auprès des futurs enseignants. Ainsi, nous avons pu obtenir l'autorisation finale d'accéder à notre public.

Après l'entretien et l'accord du chef d'établissement, le chef de département a demandé au délégué de rassembler les volontaires afin que nous puissions leur expliquer notre mission dans l'établissement et le déroulement de l'enquête. Ceci fait, les entretiens ont débuté le jour même. Vu que les étudiants étaient en semaine d'examen, il y a eu des moments d'attente et des journées creuses mais cela nous a permis d'écouter nos entretiens et de reprendre/relire nos notes.

Les entretiens auprès des enseignants en exercice se sont déroulés hors des cadres de l'institution. Le chef de département qui exerce dans l'établissement, depuis plusieurs années, nous a donné les contacts de quelques enseignants en début de carrière, éparpillés sur tout le territoire. Après plusieurs contacts, nous avons pu en repérer cinq accessibles. Deux d'entre eux étaient dans la ville de l'institution de formation, deux à Lomé (la capitale) et un non loin de la capitale. Après les deux entretiens des enseignants de la ville d'Atakpamé, nous nous sommes rendus à Lomé pour effectuer les deux autres entretiens et attendre le dernier enquêté qui avait promis de nous rejoindre à Lomé. Au bout d'environ deux semaines, nous avons pu finir les entretiens au Togo.

Les entretiens au Ghana ont eu lieu après ceux du Togo. Avec l'accord du chef d'établissement et du département de français, nous avons eu l'autorisation de nous rendre sur le terrain et d'enquêter

auprès des stagiaires vu que ces derniers étaient toujours en stage. Le retour du stage n'était pas le moment idéal pour nous entretenir avec notre public car il s'agit d'une période d'examen. Le chef de département nous a fortement conseillé de faire de notre mieux pour que les entretiens aient lieu avant le dernier jour du stage. Nous nous sommes appuyés sur le délégué des étudiants stagiaires qui nous a donné quelques établissements où se trouvaient des stagiaires.

Au Ghana, nous avons rencontré 8 futurs enseignants de l'école normale de Somanya (Mount Mary College), et ensuite, 7 de Wesley College. Nous avons dû également obtenir une autorisation auprès des chefs d'établissement afin de mener nos entretiens. Les 5 entretiens auprès des enseignants en début de carrière ont eu lieu dans 2 villes différentes : la ville d'Ada et à Kumasi, tous les deux loin de la capitale, étant donné que la plupart des enseignants sont affectés dans les villes lointaines.

Tableau 9 Répartition de la passation des entretiens au Togo

VILLES	**NOMBRE D'ENSEIGNANTS**	**NOMBRE DE FUTURS ENSEIGNANTS**	**TOTAL**
Lomé	3	0	**3**
Atakpamé	2	15	**17**
TOTAL	**5**	**15**	**20**

Tableau 10 Répartition de la passation des entretiens au Ghana

VILLES	**NOMBRE D'ENSEIGNANTS**	**NOMBRE DE FUTURS ENSEIGNANTS**	**TOTAL**
Somanya	0	8	**8**
Kumasi	1	7	**8**
Ada	4	0	**4**
TOTAL	**5**	**15**	**20**

1.3. Le guide d'entretien

Selon Blanchet et Gotman (1992), il constitue un ensemble organisé de fonctions, d'opérateurs et d'indicateurs qui a pour rôle de structurer l'activité d'écoute de l'interviewer pendant son intervention. Notre guide d'entretiens est constitué de thématiques nourries par notre problématique et nos hypothèses de travail ainsi que des questions de relance.

1.3.1. Présentation des guides d'entretien

Pour le recueil de données par entretiens semi-directifs, nous avons construit quatre guides d'entretien pour les différentes catégories d'enseignants dont deux guides d'entretien en anglais pour les enquêtés ghanéens et deux autres en français pour les deux catégories d'enseignants togolais. Les questions ont permis aux répondants de parler de leurs représentations au continuum de formation

Les thématiques pour les futurs enseignants diffèrent légèrement de celles des enseignants en exercice car, pour ces derniers, les thématiques sur l'impact de la formation et de leur vécu en début de carrière se rajoutent.

Les thèmes principaux du guide d'entretien pour les futurs enseignants sont les suivants :

- Études et activités professionnelles avant la formation
- Représentation sur l'apport de la formation pré-stage vis-à-vis du stage pratique
- Rôle du stage pratique par rapport au futur métier
- Difficultés rencontrées
- Représentations de la professionnalisation de la formation
- Proposition d'amélioration
- Ressenties par rapport à l'exercice du futur métier

Tableau 11 Le guide d'entretien des futurs enseignants togolais (en français)

1. Choix de la profession Pourquoi avez-vous choisi ce métier d'enseignant de langue étrangère ? Que pensez-vous de cette profession ? **2. Parcours éducatif et professionnel antérieurs des futurs enseignants** Quel parcours éducatif avez-vous suivi avant la formation ? Quel niveau d'études aviez-vous ? Dans quel pays avez-vous reçu votre éducation ? Aviez-vous exercé une activité professionnelle avant la formation ? Laquelle ? Pour combien de temps ? **3. Représentation de la formation : pré-stage, stage et post-stage** **Rôle de la formation pré-stage par rapport à la réussite de la professionnalisation** Quel cours préparatoire avez-vous reçu en lien avec l'enseignement du FLE/ALE avant le stage ? Avez-vous effectué des séances d'observation ? Comment les avez-vous préparées ? Avez-vous pratiqué l'enseignement entre pairs avant le stage ? Comment l'avez-vous vécu ? La préparation que vous avez reçue avant d'aller en stage vous paraît-elle suffisante ? Les cours préparatoires vous ont-ils servis lors du stage pratique ? Pensez-vous qu'il existe un lien entre les cours théoriques et les exigences du stage pratique ? À votre avis, le temps imparti pour la préparation du stage vous paraît-il suffisant ? Quelle est votre performance en FLE ? **4. La mise en œuvre du stage pratique : L'affectation du stagiaire**

Où avez-vous effectué votre stage ? Proche de votre institution de formation ou loin ?
Dans quel établissement, élémentaire ou collège ? Avez-vous pu enseigner le FLE/ALE ?
Avez-vous reçu un financement pour vos déplacements ? Votre loyer ? Votre vie quotidienne ?
Si oui, le financement vous suffisait-il pour la durée de votre stage ?
Si non, comment avez-vous financé votre stage ?

5. Les conditions de service dans l'établissement du stage
Le contexte des classes
Combien d'élèves aviez-vous dans votre classe ?
Y avait-il suffisamment de ressources matérielles pour l'enseignement ?
Les conditions de classe étaient-elles favorables à la mise en œuvre des cours ?

Le rôle du stage

6. La pratique du stagiaire
Combien de matières avez-vous enseigné ? Avez-vous enseigné le FLE /ALE ?
Combien d'heures de stage avez-vous effectué en FLE/ALE ?
Quelles méthodes d'enseignement avez-vous privilégié lors du stage ? Pourquoi ?
Quelles difficultés avez-vous rencontré au cours du stage ? Comment les avez-vous réglées ?
Quelles autres responsabilités et devoirs aviez-vous à part l'enseignement ?
Comment étiez-vous impliqué dans la vie de l'école ?
Qu'avez-vous appris lors du stage pratique ? Le stage vous a-t-il permis d'acquérir des compétences pour votre futur métier d'enseignant de langue ?

7. L'encadrement fourni lors du stage pratique
Quels sont les professionnels qui vous ont encadrés lors du stage ?
Quel était le rôle de votre mentor spécifiquement ? Quelle relation existait entre vous et votre mentor ? Que pensez-vous de l'encadrement fourni par votre mentor ?
Quel était le rôle de vos tuteurs lors du stage ? Ont-ils été suffisamment disponibles pour vous encadrer ?
Que pensez-vous du rôle de l'encadrement par rapport aux compétences à acquérir lors du stage pratique ?

8. Le rôle du post-stage vis-à-vis de la professionnalisation
Comment s'est déroulé votre retour de stage ?
Avez-vous réalisé un rapport de stage en lien avec la langue enseignée ?
Comment s'est déroulée l'analyse des pratiques du stage ? Avez-vous eu un espace d'échange sur vos expériences de stage ?

9. Difficultés rencontrées

10. Les représentations de la professionnalisation de la formation et l'acquisition de compétences professionnelles
Que signifie pour vous le terme professionnalisation ?
À votre avis, quel est le rôle d'un enseignant professionnel ?
Comment décririez-vous l'enseignant compétent ?
Quelles sont les compétences que vous devez avoir développées à la fin de votre formation ?

11. Les représentations de la formation reçue
Que pensez-vous de la façon dont vous êtes formé ? Vos cours de FLE/ALE sont-ils dispensés en anglais/français ?
Avez-vous rencontré des difficultés dans cette formation par rapport au cours ?
Qu'est-ce qu'une formation efficace d'après vous ?
Comment la formation vous a aidé à optimiser votre performance lors du stage ?
D'après vous, la formation que vous avez reçue correspond aux besoins de votre futur métier ?
Quelles sont les limites de votre formation ?
Que suggériez-vous pour l'amélioration de la formation ?

12. La maîtrise de la langue orale
Comment avez-vous été préparé pour la maîtrise de la langue orale ?
A votre avis, vous sentez-vous suffisamment compétent à l'oral ? Ou bien avez-vous un besoin de formation supplémentaire pour la maîtrise orale ?

13. Les représentations du futur métier
Comment envisagez-vous votre futur métier ? Est-ce que vous vous sentez suffisamment armé pour affronter votre futur métier ?
Étant formé à la bivalence/polyvalence (selon les cas), enseigneriez-vous le FLE/ALE quand même, même si vous avez la possibilité d'enseigner d'autres matières à l'issue de votre formation ?

Tableau 12 Le guide d'entretien des futurs enseignants ghanéens (en anglais)

Interview themes and questions for future teachers

1. choice of profession
Why did you choose to be a foreign language teacher ?
What do you think of this profession ?

2. Education and professional experiences
What was your level of education before entering into training ?
What professional experiences did you have before then ?
Have you ever studied or lived in a francophone country ? If yes for how long ?

3. Representations on the theoretical training
What are your impression on the theoretical aspect of the training ?
Did you have classroom teacher observation session ? Were they prepared beforehand ?
Did you have peer teaching sessions ? Have was the experience
Do you think this aspect of the training prepared you enough for the practice teaching ?
Were the lessons you received beneficial on the field ?
Do you think there is a link between the theoretical work and the practice teaching ?
Which part of this aspect really prepared you for the practice ?
Do you have any difficulties in oral expression ?

4. The teaching practice : postings
Where were you posted to ? Was near or far from you institution ?
Did you teach French ? In which level ? Primary/ junior high school ?
Was the teaching practice financed ? If not how did you finance yourself ?

5. Conditions of service during the teaching practice
the classroom :
How many pupils do you have in your classes ?
Did you have enough teaching aids ? Resources ?
Were the classroom conditions favourable ?

6. The role of the teaching practice
How did the practice teaching benefit you ?

Your practice
How many subjects did you teach ? Did you teach French ? How many hours per week ?
What teaching methods did use in teaching ? Why
What other responsibilities di you have ?
What are problems you faced during this exercise ?
How were you involved in the extra-curricular activities ?
What did you benefit from the teaching practice ? what competences did you acquire

7. Mentoring and supervision
Who were mentored and supervised you teaching practice ? What profile did they have ?
What role did they play ? What relationship ? Availability ?
What do you think of the role of the mentors ? Do you think you had enough mentoring

8. After teaching practice
What did you do after teacher practice ?

did you write individual reports on the practice
Did have discussion sessions on you teaching practice ?

9. difficulties during practice teaching
What difficulties did you face on the field ?

4. Representations on professionalization
What do you think about the professionalization of a teachers' training program ?
In your opinion who is a professional teacher ?
Do you that that the training you went through offered you sufficient professional competences for your profession ?
What do you were lacking in the training you received ?
What professional training program would you like to have ? What do you expect to see in you ideal professional training ?
What are the aspects you consider very important ?
In your opinion, do you think the training you on the polyvalent basis was helpful ?

10. Oral expression
how were you prepared for oral expression
In your opinion, do you feel sufficiently in oral expression ? Or do you have some needs ?

11. Representations on future career
What are your expectation as for as you future job is concern ? How do you feel now that the training has ended and you are getting ready to go out and teach ?
Having been trained to teach other subjects, do you intend to insist on teaching French or you intend to opt for another subject ?

Les thèmes principaux de l''entretien des enseignants en début de carrière

- Études et expériences professionnelles avant la formation
- Représentations du rôle de la formation pré-stage
- Représentations du stage pratique
- Rôle du post-stage
- Représentations de la professionnalisation
- Difficultés sur le terrain
- Propositions d'amélioration

Tableau 13 Le guide d'entretien des enseignants togolais en début de carrière

1. Études et expériences professionnelles avant la formation
Quelles études avez-vous suivies avant d'entrer en formation ?
Quelles expériences professionnelles aviez-vous avant la formation ?
Avez-vous été scolarisé ou avez-vous travaillé dans un pays anglophone/francophone ? Jusqu'à quel niveau ou pour combien de temps ?

2. Représentations sur la formation théorique
Comment avez-vous vécu votre formation théorique ?
Pensez-vous que la formation théorique vous avait suffisamment préparé pour le stage pratique ?
D'après vous, quel aspect de la formation théorique vous a le mieux préparé à votre stage pratique à l'époque ?

Qu'est-ce qui manquait à la formation théorique qui vous a empêché d'être à la hauteur de votre pratique lors du stage ?
Avez-vous été suffisamment préparé pour la maîtrise de la langue orale ? Comment ?
Rencontrez-vous des problèmes pour parler la langue en continu ?

3. Représentations sur le stage pratique
Comment avez vou vécu votre stage pratique ?
Quels problèmes avez-vous rencontrés au cours du stage ?
Les conditions de service étaient-elles favorables ?
D'après vous, le stage pratique vous a-t-il préparé suffisamment pour ce métier ?
À votre avis, quels devraient être les apports d'un stage pratique dans le cadre d'une formation professionnelle ?
Vous sentiez-vous prêt à la fin de votre formation pour le début de votre métier ?

4. Représentations sur la professionnalisation
Que pensez-vous de la professionnalisation d'une formation des enseignants ?
D'après vous, qui est un enseignant professionnel ?
Pensez-vous que la formation suivie vous a doté de compétences professionnelles qui vous permettent d'exercer votre métier dans les meilleures conditions ?
Qu'est-ce qui a manqué dans la formation que vous avez reçue ?
Quel type de formation professionnelle souhaiteriez-vous, si jamais vous deviez en suivre une autre ? Quel sont les éléments qui vous paraissent indispensables dans une formation professionnelle et professionnalisante ?
À votre avis, comment est-ce que la formation (bivalent ou polyvalence selon le cas) influe sur la professionnalisation ?
5. Représentations du métier
Pourquoi avez-vous choisi ce métier ? Quelles étaient vos motivations ?
Que pensez-vous de l'enseignement de cette langue ?
Quelles méthodes privilégiez-vous pour l'enseignement ?
Quels sont vos besoins actuellement ? Avez-vous des besoins de formation ?
Pensez-vous que votre niveau de langue orale est suffisant et adapté aux exigences du métier ?
Comptez-vous rester dans le métier d'enseignant de cette langue ?

Auriez-vous d'autres choses à ajouter ?

Tableau 14 Guide d'entretiens des enseignants ghanéens en début de carrière (en anglais)

Interview themes and follow up questions for beginning teachers

1. Education and professional experiences
What was your level of education before entering into training ?
What professional experiences did you have before then ?
Have you ever studied or lived in a francophone country ? If yes for how long ?

2. Representations on the theoretical training
What are your impression on the theoretical aspect of the training ?
Do you think this aspect of the training prepared you enough for the practice teaching ?
Which part of this aspect really prepared you for the practice ?
Were there any obstacles to this aspect ?
Were you prepared enough for oral expression before the practice teaching ?
Do you have any difficulties in oral expression ?

3. Representations on the practice teaching
Can you tell me a little about how you internship went ?
What are problems you faced during this exercise ?
How were the conditions of service ?
In your opinion, to what extent did the internship as far as the professional training is concerned ?
What were your expectations ?
Did you feel prepared at the end of you training course ?

4. Representations on professionalization
What do you think about the professionalization of a teacher training program ?
In your opinion who is a professional teacher ?
Do you that that the training you went through offered you sufficient professional competences for your profession ?
What do you were lacking in the training you received ?
What professional training program would you like to have ? What do you expect to see in you ideal professional training ?
What are the aspects you consider very important ?
In your opinion, do you think the training you on the polyvalent basis was helpful ?

5. Representations on the career
Why did you choose to be a French teacher ? What were you motivations ?
What do you think of the teaching of this language ?
What are the teachings methods you use in teaching ?
What are your needs presently ?
What do you think of your level in oral language ? Do you need extra training ?
Do you intend staying in this profession ?
Do you have anything to add ?

1.4. La question du choix des langues des entretiens

Lors de notre préparation pour le terrain, nous avons considéré nous entretenir avec nos publics dans les langues auxquelles ils sont formés afin de nous permettre d'avoir une idée de la maîtrise de l'expression orale, ce qui, pour nous, fait partie des compétences professionnelles à acquérir. Vu le niveau faible de la maîtrise de l'oral constaté au cours des entretiens exploratoires, surtout chez le public ghanéen, nous avons décidé de mener nos entretiens dans les langues qu'ils maîtrisent : le français pour les Togolais et l'anglais pour les Ghanéens. Cependant, afin de se faire une idée de leur maîtrise de l'oral, nous avons décidé de rajouter une question qui permet de savoir comment ils s'autoévaluent par rapport à l'expression orale. D'ailleurs, une petite minorité (3 sur 15) de notre échantillon ghanéen, étant d'origine francophone, a fait le choix du français, se sentant plus à l'aise de parler dans cette langue.

1.5. Déroulement des entretiens individuels

1.5.1. Les entretiens au Togo

Au total, nous avons mené 20 entretiens semi-directifs au Togo. Ils se sont déroulés dans des endroits différents, dus au fait qu'il manquait de salle en raison de la période d'examen, ainsi toutes les salles étaient occupées par de petits groupes de travail. Cependant dès le troisième jour, nous avons bénéficié d'une salle fixe pour mener nos entretiens.

Nous avons commencé chaque entretien en nous présentant et en expliquant nos objectifs et les modalités du déroulement. Nous avons également indiqué la durée approximative, assurer l'anonymat des répondants ainsi que solliciter leur accord pour l'enregistrement des discours. Nous avons fait de notre mieux pour écouter nos enquêtés sans intervenir inutilement. Nous avons essayé d'adopter une posture neutre sans chercher à juger ou induire des réponses. Nous avons laissé les enquêtés s'exprimer spontanément sur chaque thème tout en essayant de relancer et d'orienter légèrement, afin de garder le fil conducteur en fonction de notre recherche. Nous avons utilisé des relances afin que les enquêtés ne s'éloignent pas du sujet d'étude et de notre perspective. Nous avons fait appel à des reformulations (qu'entendez-vous par là…), à des moments de silence, à des demandes d'éclaircissements (si je comprends bien, vous vouliez dire que…) et les marques d'écoute comme « d'accord », « ok », « entendu » etc.

Nous avons souvent senti, au cours des premières minutes de chaque entretien, un certain niveau de réticence et de discrétion chez les enquêtés ; les choses dites à voix basse et des expressions visuelles sans paroles. Par contre, vers le milieu des entretiens, une relation de confiance s'installait qui permettait une certaine ouverture et liberté dans les discours. Nous avons dû rappeler l'anonymat à plusieurs reprises dans certains entretiens, afin d'instaurer la confiance qui permettrait à nos enquêtés de nous fournir les informations qu'ils détiennent sur la formation.

Un exemple qui nous a beaucoup marqué était celui d'un enquêté togolais qui a dû refuser de parler parce qu'une personne s'est introduite dans la bibliothèque où on réalisait l'entretien. Vu le manque de salle au départ, on nous avait attribué un bureau dans la bibliothèque de l'institution qui était vide. À quelques minutes du début de l'entretien, le bibliothécaire est entré et s'est installé à son bureau à quelques mètres de notre poste. L'enquêtée s'est arrêtée de parler et a commencé à regarder autour d'elle. Elle a répondu à mes questions par la suite par un hochement de tête. Elle m'a dit finalement qu'elle souhaiterait qu'on change de salle car elle ne se sentait en confiance. Nous avons dû changer de lieu et recommencer l'entretien. Il était donc très nécessaire de rassurer ce public confirmant le maintien de l'anonymat des discours tout au long du travail.

1.5.2. Les entretiens au Ghana

Les entretiens des enseignants et les futurs enseignants ghanéens se sont déroulés en langue anglaise à l'exception de la minorité ghanéenne citée plus haut. Les conditions et les consignes de passation des entretiens ont été identiques à celles du Togo. Par contre, le contexte des entretiens au Ghana

était différent. Notre public de futurs enseignants ghanéens était toujours en stage pratique sur le terrain. On a dû donc passer les entretiens dans les établissements des stages respectifs de chacun de nos enquêtés. Les entretiens ont eu lieu principalement dans les bureaux du chef d'établissement, les salles de professeurs et, en l'absence de salle disponible, sous un arbre en plein air.

Le public ghanéen était plutôt spontané au niveau de l'expression de ses idées, ses difficultés sur la formation tout en exprimant librement les défaillances de cette dernière. Nous n'avons pas senti de méfiance ni de besoin de discrétion, comme ce fut le cas auprès du public togolais. Ils n'ont pas hésité à parler même si des personnes passaient de temps à autre dans les salles d'entretien. Nous avons, comme au Togo, adopté une posture neutre, sans juger ni induire des réponses. Nous avons eu un sens de l'écoute et suivi leurs discours ce qui a permis des réponses plus objectives.

Après la passation des entretiens, nous sommes retournés en France pour procéder à la retranscription et la réduction des données afin de pouvoir les coder en fonction des thèmes établis et de les analyser.

1.6. La transcription

Les données des entretiens ont été enregistrées et transcrites à l'issue de la passation des entretiens. Au départ, les entretiens ont été transcrits intégralement sans corriger les erreurs de grammaire. Les entretiens ont été retranscrits de façon à ce que nous puissions obtenir une reproduction fidèle du contenu et du sens des données. Par contre, pour permettre plus de clarté et de lisibilité des textes, nous avons décidé de faire des corrections légères au niveau de la grammaire et quelques lexiques afin de rendre les textes plus lisibles. Nous avons estimé que cette action n'allait pas nuire à la qualité ni à l'authenticité des données, dans la mesure où elles allaient faire l'objet d'une analyse de contenu et non pas forcément celle des discours.

Après la transcription, nous avons obtenu un corpus d'environ 700 pages à traiter selon nos catégories et thématiques prédéfinies. La transcription et la correction de chaque entretien ont duré entre six et neuf heures.

1.6.1. Codes de la transcription

- Les points de suspension […] représentent les poses et les moments de réflexion.
- Les (X) représente l'anonymat des noms évoqués.
- Les mots dans une autre langue sont mis entre guillemets «… ».

- Les onomatopées sont transcrites ainsi : « euh », « oh », « ah », « hmm »
- Les interventions de l'intervieweur sont mises en gras et entre parenthèses ().
- Les rires et les cris sont mis entre parenthèses ().
- FET désigne les futurs enseignants togolais
- ET désigne enseignants togolais
- FEG désigne les futurs enseignants ghanéens
- EG désigne enseignant ghanéen
- Les sigles sont transcrits telles quelles (ENS)

1.7. Méthode de traitement des données

Dans le cadre de cette étude de comparaison des représentations des enseignants, nous avions la possibilité de faire appel soit à un traitement assisté par ordinateur, soit à un traitement manuel. Il était indispensable de faire ce choix en fonction de nos objectifs de recherche. Chacune des possibilités comporte des avantages et des inconvénients, mais il était question pour nous de faire le choix qui puisse mieux nous convenir et convenir à nos attentes dans le cadre de la recherche.

Portant un regard sur les critères qui peuvent conditionner le traitement assisté par ordinateur, Bardin (2005) indique un certain nombre de conditions qui sont susceptibles de rendre le recours aux logiciels de traitement de données plus rentables si :

- *l'unité d'analyse est le mot, l'indicateur et fréquentiel (occurrence des mots ;*
- *l'analyse est complexe et comporte un grand nombre de variables à traiter simultanément (par exemple : nombre élevé de catégories et d'unités à enregistrer) ;*
- *une analyse de cooccurrences (apparitions de deux ou plusieurs unités d'enregistrement dans une même unité de contingence) ;*
- *la recherche implique plusieurs analyses successives : l'ordinateur permet de préparer les données et de les stocker pour des usages successifs ;*
- *l'analyse demande en fin de recherche des opérations statistiques et numériques complexes.* Bardin (2005 :180*).*

Il est d'une évidence que le traitement de données assisté par des logiciels tels que N'vivo, Atlas T, etc. facilite le travail du chercheur qui peut être extrêmement long et fastidieux s'il fait le choix du traitement manuel avec un corpus volumineux. Ces logiciels permettent de diminuer le travail du

chercheur car ils offrent la possibilité d'entreprendre le travail sur un échantillon représentatif manuellement et ensuite les automatiser sur le reste du corpus. Cependant, il ne va pas sans dire que pour tirer le maximum d'avantages de ces logiciels, il est question de disposer des compétences nécessaires pour pouvoir les manipuler car la moindre erreur peut avoir des incidences sur les données ainsi que sur les résultats de la recherche.

L'utilisation de ces logiciels peut être aussi bien rapide que fiable mais peut présenter des désavantages face aux données qualitatives complexes. Bardin (1977 : 95) souligne que « *le matériel verbal exige un savoir-faire beaucoup mieux maitrisé que l'analyse de réponses à des questions ouvertes ou l'analyse de presse. Et l'ordinateur malgré la progression de ses possibilités (systèmes experts, intelligence artificielle), se heurte là à une complexité difficilement programmable* ».

En effet, nous estimons qu'il est dommage de perdre des informations utiles pendant le processus d'automatisation des données restantes. Il est important de savoir que ces logiciels acceptent toutes les entrées qu'on leur fournit. Ainsi, faire une mauvaise entrée peut modifier l'exactitude de l'ensemble des données et parfois la marche arrière peut être fastidieuse.

Vu les objectifs qualitatifs et compréhensifs de notre recherche ainsi que la taille de notre corpus, il nous a paru plus judicieux de privilégier le traitement manuel que nous estimons susceptible de permettre de conserver toutes les particularités des représentations des individus.

Nous avons procédé de la manière suivante : lecture flottante et annotation du texte, réduction des données à travers la construction de grilles pour l'analyse de contenu.

1.8. Méthode d'analyse de contenu

Selon Bardin (2013), l'analyse de contenu se rapporte à un ensemble d'instruments méthodologiques en pleine évolution et s'applique à des discours diversifiés fondés sur la déduction et l'inférence. L'analyse de contenu s'organise autour de trois phases distinctes : la phase pré-analyse, la phase de l'exploitation et du traitement du matériel et la phase du traitement des résultats et l'interprétation.

Nous avons privilégié l'analyse de contenu thématique des données Il s'agira de la préparation du matériel, au cours de laquelle on va faire des opérations de découpage du corpus en unités comparables, de catégorisation pour l'analyse, il sera question de décontextualiser les parties d'entrevues de leur tout originel et regroupés par thèmes Tesch (1990) et Savoie-Zajc (2000). Il s'agira ensuite d'appliquer les données retenues à la grille des catégories, ce qui signifie que les unités de sens sont regroupées sous la catégorie correspondante. Il nous a paru pertinent de faire appel à des tableaux ainsi que des graphiques, afin de mettre en relief la fréquence des certaines

informations, en dessous desquels nous faisons des commentaires analytiques. Cette étape est suivie par l'interprétation des données.

Selon Robert et Bouillaguet (1997 : 3), l'interprétation consiste « *à prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié* ». Il serait également question de confronter les résultats aux théories et concepts sur lesquels nous nous sommes appuyés pour la construction de notre problématique de recherche.

Dans l'ensemble, il s'agit de rassembler ou de recueillir un corpus d'informations concernant l'objet d'étude, de le trier selon qu'il y appartient ou non, de fouiller son contenu selon ses ressemblances « thématiques », de rassembler ces éléments dans des classes conceptuelles, d'étudier les relations existantes entre ces éléments et de donner une description compréhensive (Wanlin, 2007).

Nous avons procédé de la manière suivante :

1.8.1. Lecture flottante

À l'issue de la transcription intégrale, nous avons procédé à la lecture flottante des quarante entretiens. L'objectif de cette phase, qui fait partie de la pré-analyse, est de se donner un premier aperçu de l'intégralité de chaque entretien ainsi que de faire quelques annotations par rapport aux idées principales qui ressortent de cette première lecture. Il est aussi question de repérer des indices en fonction des objectifs et des hypothèses (Bardin 2013). Robert et Bouillaguet (1997) évoquent la phase de prise de connaissance du corpus à analyser afin de laisser venir à soi les premières impressions tout en cherchant à délimiter le champ d'investigation.

1.8.2. Réduction des données

Dans cette phase du traitement, il est question de réaliser un découpage du corpus en unité de sens c'est-à-dire faire un tri pour écarter les données n'ayant aucun rapport avec les objectifs et les hypothèses de travail. Ces données doivent être, par la suite, placées dans des unités en fonction des thématiques choisies afin de pouvoir les analyser. Cette action représente le codage. Nous avons effectué des lectures individuelles des textes transcrits préalablement et souligné des mots et des phrases qui sont en lien avec nos objectifs. Cette étape du travail nous a paru indispensable pour la suite de l'analyse car il a fallu ces lectures pour dégager l'essentiel. Cette phase a permis de ressortir les mots, les phrases, les paragraphes et les pages qui comportent des unités de sens qui nourriront la construction de sous-catégories pour l'analyse des données.

Nous avons ensuite construit des grilles pour le classement des données dans les différentes thématiques définies à partir de nos hypothèses ainsi que de nos objectifs de recherche. Les tableaux recensent les résumés des discours ainsi que des parties du verbatim les correspondants. Nous avons également pris les comportements non verbaux des enquêtés dans ces tableaux individuels et les avons mis entre parenthèses. Ce système de codage nous a permis d'avoir des résumés et des extraits d'entretiens pour chaque enquêté, ce qui nous a permis, par la suite, de regrouper toutes les informations recueillies pour chaque catégorie.

Tableau 15 Extraits du tableau individuel figure ci-dessous

CATÉGORIES	SYNTHÈSE + VERBATIM
Étude et expériences professionnelles avant la formation	Bac II et trois années d'études à l'université. Il a passé le concours un an avant la fin de la Licence Neuf mois en tant qu'enseignant de français et l'anglais après le Bac Toute sa scolarité au Togo (on sent beaucoup de méfiance chez cet enquêté)
Rôle et apports de la formation pré-stage	Les cours qui l'ont le plus préparé pour le terrain ; didactiques, pédagogie, psychologie de l'enfance et de l'adolescent Stage d'imprégnation de deux semaines très utile *« avait au moins le bagage qu'il fallait pour préparer le cours pour aller dispenser un cours sans problème ».* Les cours de didactiques ont beaucoup aidé pendant le stage
Limites du pré-stage	Pas suffisamment d'enseignants sur place. Ils dépendent de missionnaires(formateurs) qui viennent d'ailleurs pour dispenser les cours *« c'est la bivalence, l'enseignant qui est formé en anglais dominance doit aussi enseigner le français en sous-dominante, mais nous n'avons pas reçu de cours de didactique du français, du coup ça nous a un peu embêté pour l'exercice de cette discipline-là. »*
Représentation du stage pratique	Bon stage Horaire des cahiers de charge bien respectées ; dix heures par semaine Bon encadrement Conseils pratiques sur le métier *« Oui je pense qu'on a eu l'essentiel, malgré les effectifs, j'ai beaucoup appris lors du stage que j'applique aujourd'hui dans mon métier. »*

Une fois ces tableaux individuels réalisés, nous avons procédé à la construction des grilles par public.

Tableau 16 Extrait du tableau par public

ENQUETE (E) EN PSEUDONYME	RESUME + VERBATIM	CATEGORIE THEMATIQUE	SOUS-CATÉGORIES
Ghana			
Ab (Ghana)	Seulement deux heures de cours de FLE par semaine n'étaient pas suffisantes pour se préparer au futur métier. « *Hmm… I think it's not… it not all that good, because there should more French… at least if we do French three times a week it will be better. Twice a week is not enough to practice the language.* »	Les difficultés du terrain	Insuffisance du nombre d'heures d'enseignement
Ven (Ghana)	Les cours théoriques l'ont suffisamment préparé pour le stage. Cours de grammaire très efficace « *bon après la formation, je me rends compte que je comprends mieux le français qu'avant, parce la grammaire… comme on nous l'a enseignée… c'était bien.* »	Représentation de la formation pré-stage	Insuffisance de temps de formation pré-stage
Togo			
Th (Togo)	Stage linguistique à prévoir. « *Il faut coupler notre formation d'un stage linguistique dans un pays anglophone, c'est ce que moi je vois.* » « *Fournir le minimum de matériels pour les stagiaires.* »	Proposition d'amélioration	La maîtrise de l'oral Ressource matérielle

Après cette phase, nous avons créé deux documents par pays : futurs enseignants et enseignants en début de carrière, dans lesquels se trouvent les catégories thématiques, les résumés des données ainsi que des extraits de discours. L'objectif est d'obtenir un document final qui nourrira la rédaction des résultats et qui facilitera la création de graphiques et de tableaux quantitatifs.

Deuxième partie : Analyse de contenu thématique des données

Avant de commencer l'analyse de contenu des données, nous présentons la grille des catégories thématique qui a guidé le recueil de données. Les sous-catégories suivantes ont émergé suite à la lecture flottante et la réduction des données. Dans cette deuxième partie, nous abordons l'analyse de contenu thématique à partir de quatre entrées : futurs enseignants ghanéens, futurs enseignants togolais, enseignants débutants ghanéens, et enseignants débutants togolais.

2. Analyse de contenu des données des futurs enseignants : Ghana

Tableau 17 Grille des catégories thématique

CATÉGORIES THÉMATIQUES	SOUS-CATÉGORIES
Choix de la formation	• Motivation intrinsèque • Motivation extrinsèque • Choix obligé
Étude et expérience professionnelle avant la formation	• Étude ou contact avec le pays de la langue apprise • Profil d'entrée • Expériences professionnelles
Rôle et apports de la formation pré-stage	• Cours de grammaire et de littérature • Observation et cours d'essai
Limites du pré-stage	• Temps et durée de formation • Insuffisance de cours de méthodologie • Cours théoriques inadaptés aux besoins du terrain • Préparation insuffisante
Représentations de l'apport du stage pratique et du post-stage	• Image du stage • Expérience professionnelle • Préparation pour la profession • Développement de savoir-faire • Image du post-stage
Limites du stage	• Effectifs • Encadrement • Financement • Manque de matériels • Durée du stage • Affectation • Place de la langue dans l'établissement
Représentations du rôle de l'encadrement	• Absence d'encadrants • Ne sont pas compétents • Ne sont pas formés • Ne sont pas disponibles

Représentations de la professionnalisation de la formation	• Ecart entre théorie et pratique • Enjeu professionnel • Formation pratique insuffisante • Développement de compétences didactiques et linguistiques
Représentations par rapport aux compétences en expression orale	• Séjours linguistiques • Manque de cours pour l'oral • Manque de ressources pour l'apprentissage de l'oral
Représentations de la formation par rapport à l'exercice du futur métier	• Suffisamment préparé • Pas assez préparé
Proposition d'amélioration	• Temps de formation • Structuration de formation théorique et pratique • Séjours linguistiques • Financement • Ressources humaines et matériels
Catégories émergentes	• Faible niveau des élèves

Tableau 18 Variables d'identification du public ghanéen

Enquêtés	**Sexe**	**Tranche d'âge**	**Lieu et durée de l'entretien**	**Profile d'entrée et institution de formation**	**Contact avec un pays anglophone avant la formation**	**Nombre d'années d'expérience professionnelle avant la formation**
FEG 1	F	20-25	Établissement de stage 36 minutes	SHS (MMC)	non	Pas d'expérience professionnelle
FEG 2	M	25-30	À domicile 50 minutes	SHS (MMC)	oui BEPC togolais	Pas d'expérience professionnelle
FEG 3	F	20-25	Établissement scolaire de stage 45 minutes	SHS (MMC)	non	Deux semaines d'enseignement à l'école maternelle
FEG	F	20-25	Établissement de stage 35 minutes	SHS (MMC)	non	Pas d'expérience professionnelle
FEG 5	M	30-35	Établissement de stage 45 minutes	SHS (MMC)	oui BEPC togolais	Deux ans d'expérience professionnelle (enseignement du FLE)
FEG 6	F	20-25	Établissement scolaire de stage 24 minutes	SHS (MMC)	non	pas d'expérience professionnelle
FEG 7	M	25-30	Établissement de stage 46 minutes	SHS (MMC) BEPC et Bac togolais	oui BEPC et BAC francophone	Un an d'enseignement du français
FEG 8	F	20-25	Établissement de	SHS (MMC)	non	Pas d'expérience

			stage 31 minutes			professionnelle
FEG 9	M	20-25	Institution de formation 40 minutes	SHS (WSC)	non	Pas d'expérience professionnelle
FEG 10	F	20-25	Institution de formation 31 minutes	SHS (WSC)	non	Pas d'expérience professionnelle
FEG 11	F	20-25	Institution de formation 37 minutes	SHS (WSC)	non	Pas d'expérience professionnelle
FEG 12	F	20-25	Institution de formation 29 minutes	SHS (WSC)	non	Pas d'expérience professionnelle
FEG 13	M	25-30	Institution de formation 39 minutes	SHS (WSC) BEPC ivoirien	oui BEPC ivoirien	Deux ans d'expérience professionnelle en enseignement du FLE
FEG 14	F	20-25	Institution de formation 35 minutes	SHS (WSC)	non	Pas d'expérience professionnelle
FEG 15	F	20-25	Institution de formation 34 minutes	SHS (WSC)	non	Pas d'expérience professionnelle

Légende : FET = Futur Enseignant Togolais, MMC = Mount Mary College, WSC = Wesley College, SHS = Senior High School, Bac = Baccalauréat

2.1. Choix de la formation

Les réponses des questions sur la thématique du choix de la formation nous ont permis d'élaborer les trois sous-catégories suivantes en fonction des discours de nos enquêtés :

Tableau 19 Choix de la formation

Enquêtés/sous-catégories	**Motivation intrinsèque : désir d'apprendre et d'enseigner**	**Motivation extrinsèque**	**Choix obligé**
FEG 1	X		
FEG 2		X	
FEG 3	X		
FEG 4	X		
FEG 5	X		
FEG 6	X		
FEG 7			X
FEG 8	X		
FEG 9	X		
FEG 10		X	
FEG 11	X		
FEG 12		X	

FEG 13	X		
FEG 14	X		
FEG 15		X	
TOTAL	**10**	**4**	**1**

La majorité des enquêtés, à savoir 10 futurs enseignants sur 15, ont fait le choix de la formation et de l'enseignement de la langue par amour et désir d'apprendre la langue et de transmettre les connaissances. Quatre enquêtés, mettent d'abord en valeur les opportunités d'emploi que l'apprentissage et l'enseignement de la langue française peuvent leur offrir dans le monde actuel et surtout au Ghana, un pays qui est entouré uniquement de pays francophones. Finalement qu'un enquêté a fait le choix de cette formation, par obligation, n'ayant pas réussi à continuer ses études à l'université (FEG 7)

> *« The reason why I chose to be a French teacher is that, first of all, am interested in learning the French because I realise that when you teach you learn, you cannot teach what you don't know, whiles teaching, it helps you to also learn and I also know that when you get the knowledge, you have to share, so I try getting the knowledge then… I have to also share so that those that I teach will be better than me. » FEG 9*

Pour ceux qui sont motivés de façon extrinsèque :

> *« Bon, oui c'était mes souhaits de devenir professeur de français au Ghana, comme le français au Ghana c'est comme euh… on dirait que le français est une langue internationale mais le Ghana la langue n'est pas très parlée, c'est maintenant que les gens font des efforts pour apprendre et aussi les francophones viennent au Ghana en ce moment pour enseigner le français. Donc j'aimerais être compté parmi les doyens de français au Ghana »… « . De même, selon mes observations, j'ai vu que les gens qui peuvent parler le français au Ghana ont beaucoup d'opportunité à voyager ailleurs et cela aide beaucoup. » FEG 2)*[44]

2.2. Étude et expérience professionnelle avant la formation

Tableau 20 Étude et expérience professionnelle avant la formation

Enquêtés/sous-catégories	Niveau d'études	Vécu ou études dans un pays de la langue	Expérience professionnelle
FEG 1	SHS	non mais vie à la frontière Ghana/Togo	non
FEG 2	SHS	oui BEPC togolais	non
FEG 3	SHS	Non	2 semaines

[44] FEG 2 est parmi les 3 étudiants ghanéens qui ont souhaité passer l'entretien en français car il se sentait plus alaise dans cette langue

FEG 4	SHS	Non	non
FEG 5	SHS	oui BEPC togolais	2 ans d'enseignement de FLE
FEG 6	SHS	non	non
FEG 7	SHS	oui BEPC + BAC togolais	oui un an et demi d'enseignement de FLE
FEG 8	SHS	non	non
FEG 9	SHS	non	non
FEG 10	SHS	non	non
FEG 11	SHS	non	non
FEG 12	SHS	non	non
FEG 13	SHS	oui BEPC ivoirien	2 ans d'enseignement de FLE
FEG 14	SHS	Non	non
FEG 15	SHS	Non	non
TOTAL	**15**	**12 (NON) 3 (OUI)**	**12 (NON) 3 (OUI)**

Légende: SHS = senior high school

Avant l'entrée en formation, l'ensemble des enquêtés étaient titulaires d'un diplôme équivalent du baccalauréat. Seulement quatre d'entre eux avaient une expérience professionnelle dont trois en enseignement de FLE. Cinque entre eux avaient un contact avec la langue française précédemment, à travers des séjours ou ont de la famille dans un pays francophone. Parmi cette catégorie, quatre ont eu soit le BEPC, soit le Bac dans un pays francophone et sont originaire de pays francophones.

2.3. Les apports du pré-stage

S'agissant des représentations par rapport au rôle de la formation pré-stage, nous avons élaboré cinq dimensions qui nous permettent d'analyser ce que pensent les futurs enseignants vis-à-vis des apports de la préparation pré-stage. Nous avons souhaité savoir ce que la préparation pré-stage leur a apporté en savoir et compétence pour la formation pratique : savoir si la phase de la formation leur ont été bénéfiques ou pas.

Tableau 21 Représentations du rôle et apports de la préparation pré-stage

Enquêtés/sous-catégories	**Cours théoriques et méthodologiques**	**Aspects pratiques : Observation**	**Aspects pratiques : enseignement entre pairs**	**Stage linguistique**	**Compétences sont-elles suffisantes pour entrer en stage ?**
FEG 1	X	X			
FEG 2	X	X	X		X

FEG 3				X	
FEG 4	X				
FEG 5	X		X		X
FEG 6	X				
FEG 7	X				X
FEG 8	X	X			
FEG 9			X		X
FEG 10			X	X	X
FEG 11				X	
FEG 12	X		X		
FEG 13	X		X		X
FEG 14	X	X			
FEG 15	X	X		X	
TOTAL	**11**	**5**	**6**	**4**	**6**

Légende : **X** renvoie aux aspects de la formation pré-stage sur lesquels les futurs enseignants se sont focalisés positivement.

- **Les cours de grammaire, lecture, préparation, les cours de préparations de la fiche pédagogiques**

Onze sur 15 futurs enseignants (FEG 1, FEG 2 FEG 4, FEG 5 FEG 6 FEG 7 FEG 8, FEG 12, FEG 13, FEG 14, FEG 15) sont satisfaits des cours de grammaire, de lecture et de préparation de la fiche pédagogique. Parmi cette majorité, la plupart nous ont informés qu'ils avaient un niveau très faible à l'entrée en formation, ainsi, ces cours leur paraissaient indispensables.

> *«… I think what I will say is that looking at how I was prepared, aside the normal grammar and the literature, we also did pedagogy, that is, the methods of teaching French. We learnt a lot of methods like using only French to teach, using French and English to teach, using and the local language to teach. I took these lessons very serious because I wanted to be able to teach the langue well, so that when I go out there, I should be an exception, so I took all those methods serious, so it prepared me for the actual internship » FEG 9.*

> *« Bon après la formation, je me rends compte que je comprends mieux le français qu'avant, parce que la grammaire… comment on nous l'a enseigné… c'était bien. » FEG 13*

- **Aspects pratiques : observation de classe**

Les aspects pratiques de la formation pré-stage consistent à observer des enseignants sur le terrain (voire cours d'essai pour certains) et à enseigner entre pairs en institution.

Cinq futurs enseignants (FEG 1, FEG 2, FEG 8, FEG 14, FEG 15) ont estimé que l'observation a été utile. Leur satisfaction relève du fait qu'ils ont, soit eu l'occasion d'enseigner pour la première fois (FEG 1), soit qu'ils ont bénéficié d'un bon accompagnement pendant les séances (FEG 8).

La majorité n'a pas eu d'observation en français en raison de l'absence d'enseignant de français dans l'établissement choisi. Ces derniers ont plutôt observé d'autres enseignants dans d'autres matières. Ce phénomène relève de la formation polyvalente qui prévoit l'observation de toutes les matières.

> *« Well, the observation took place in the demonstration school, we went there but nobody taught French the days we were asked to go, they rather taught other subjects, we didn't really see anybody teaching French. » FEG 11*

- **L'enseignement entre pairs en institution de formation**

Une minorité des futurs enseignants enquêtés, qui disent avoir eu l'occasion d'enseigner pendant les séances de simulation, considèrent que l'enseignement entre pairs effectués en institution de formation leur a permis d'avoir la confiance nécessaire pour aller en stage (FEG 2, FEG 5, FEG 9, FEG 10, FEG 12, FEG 13).

> *« it was very useful, it was very useful emm… because what we did outside campus was not different from what we did here, when it comes to the teaching, because we were using the topics the JHS pupils use to teach our colleagues here » FEG 9*

En effet, l'enseignement entre pairs était quasi réservé à ceux qui maitrisaient déjà le français au détriment de ceux dont le niveau de français était faible dans la plupart des cas.

- **Stage linguistique**

Une minorité de 4 futurs enseignants (FEG 3 FEG 10, FEG 11, FEG 15) considère que, même si la durée a été insuffisante, le stage linguistique les a beaucoup aidés :

> *« When we were in second year, we were sent Togo, but since the government said he doesn't have money, we spent only two weeks, and even, that only two weeks, it helped us a lot. » FEG 3*

- **Le pré-stage les a-t-il doté de compétences suffisantes pour le stage ?**

Sur les 15 enquêtés, seulement 6 d'entre eux (FEG 2, 5, 7, 9, 10,13) pensaient que la préparation reçue, avant le stage pratique, les a dotés de compétences suffisantes.

« … on nous a enseigné beaucoup de choses dans la formation, comment faire avec différentes personnes, la manière d'agir, er… comment il faut faire… les enfants surtout, à comprendre et puis la langue française. En tout cas, j'ai beaucoup aimé ça… » FEG 13

2.4. Limites du pré-stage

Par rapport aux difficultés du pré-stage, nombreux nous font part des différents problèmes qu'ils ont rencontrés pendant cette phase de la formation qui se résument dans les sous-catégories suivantes.

a. Insuffisance au niveau des cours dispensés en méthodologie et didactique
b. Problèmes au niveau de l'observation et de l'enseignement entre pairs
c. Manque de ressources matérielles
d. Contraintes institutionnelles liées à la durée de formation et les matières enseignées
e. Manque de compétences adéquates pour le stage

Tableau 22 Limites du pré-stage

Enquêtés/sous-catégories	Insuffisance des cours	Insuffisance de l'aspect pratique	Manque de ressources	Temps alloué au cours	Manque de compétences
FEG 1	X	X		X	X
FEG 2	X	X		X	
FEG 3		X	X	X	X
FEG 4	X	X		X	X
FEG 5	X	X	X	X	X
FEG 6	X		X	X	X
FEG 7	X	X		X	
FEG 8	X	X	X	X	X
FEG 9	X		X	X	
FEG 10	X				
FEG 11	X	X	X	X	X
FEG 12	X				
FEG 13			X	X	
FEG 14	X	X		X	X
FEG 15	X	X		X	X
TOTAL	**13**	**9**	**7**	**13**	**9**

Légende : X = Insuffisant, XX = très insuffisant, NON = suffisant, 0 = ne l'évoque pas

a. Insuffisance au niveau des cours de méthodologie et de didactique

Les discours de la majorité des enquêtés, à savoir 13 sur 15, montrent que la préparation qui leur est dotée avant d'aller en stage n'était pas suffisante en ce qui concerne les cours méthodologiques et

didactiques ainsi que le dispositif de stage linguistique. Ces cours sont censés les préparer du point de vue linguistique et didactique pour faire face au stage. D'après eux, nous comprenons que les cours de français étaient la plupart du temps dispensés en anglais, ce qu'ils trouvaient inadapté pour les préparer en expression orale. Ce sentiment d'insécurité vis-à-vis du stage pratique est profondément ressenti auprès des futurs enseignants démunis d'expérience professionnelle et qui éprouvent beaucoup de difficultés en expression orale.

> *« I didn't feel prepared, besides I have never taught before, so I was confused… even how I was going to start a lesson, because… ok, at the college even though they teach us, they have been using the English language… even though they speak some French… » FEG 6*

Le manque de cours de pédagogie a été évoqué comme une chose essentielle à effectuer en 1ère année et non pas en 2ème année. Pour ces derniers, les cours ont commencé en 2ème année, sachant que la 3ème année est entièrement passée sur le terrain. Ils estiment que ces cours ont été dispensés en retard par rapport aux besoins.

Les propos sur ces cours révèlent que les enseignements reçus n'avaient pas suffisamment de lien avec les exigences du terrain car il manque de lien cohérent entre la théorie et la pratique :

> *« J'ai l'impression que ce qu'on nous dit au cours des cours théoriques est différent de ce qui est sur le terrain. J'aurais aimé qu'avant de concevoir les cours que nous suivons dans l'école normale, que les responsables viennent sur le terrain pour faire des études pour connaître les besoins des élèves, comme ça les tuteurs peuvent préparer leur cours sur ces besoins-là. Je pense que ce moyen permettra de résoudre le problème... » FEG 7*

La question du séjour linguistique a été soulevée par la plupart des enquêtés. Ce dernier n'a pas été efficace, selon eux, car cela n'a pas permis d'améliorer suffisamment l'oral, vu la durée. Ils n'ont pas eu non plus l'occasion de parler dans un contexte moins contraignant que l'institution[45] ; par conséquent ils n'ont pas pu améliorer leur niveau car l'ambiance était identique à celle du Ghana :

> *« When we went to Togo… not really because the stay was only two weeks, so we didn't have enough time to study, although we learnt a few things it's not enough to improve our French so well… » FEG 8*

> *« Know how to speak, that was what we really needed, because in school nobody speaks it to you, so when you go there and… and we were all Ghanaians, so we speak English among ourselves… we didn't have the chance to go the community to know how to speak it, that's what we really needed, because in school we never spoke French among ourselves… » FEG 11*

[45] Pendant le stage, les futurs enseignants qu'ils étaient souvent cantonnés dans leurs dortoirs eux entre en dehors des cours et parlent très peu le français. Ils ont souhaité pouvoir, à part les cours prévus, se rendre dans des endroits où ils pouvaient être contraints à parler français pour s'améliorer à l'orale qui leur semble très important pour leur futur métier.

Selon les futurs enseignants, se spécialiser dans une matière c'est aussi suivre un programme qui permet d'avoir des cours suffisamment pointus dans le domaine afin de réussir à le maîtriser. A contrario, selon eux, la formation reçue n'était pas suffisamment approfondie pour répondre audit besoin :

> *« I will say that it was not that enough, because if you are specialising in something, it means that most of your time and attention should go to that field, but here we realise that the time allotted to French is the same as the times allotted to other subjects, so if it is 2 hours for French grammar, it is 2 hours for English grammar, if it is 2 hours for English methods, its 2 hours for French methods… so… we didn't like it that way » FEG 9*

> *« Personally, I feel the preparation is not enough, it not enough. It's also from the syllabus, because every time they review it… personally something must be done because some of us went out there and found ourselves lacking many things. » FEG 12*

> *« No, no… (**why?**) well, as it is said that we came here to major French… « emm »… but the other subjects we do here… it's like the French has been divided into 3 groups; the grammar, the literature and the methodology so only the 3 areas are for the French, then we do Maths… all the subjects… I think we were doing 11 courses, the 3 French courses inclusive, and as I said earlier some of us, we didn't do much French before coming here, others too came here because they passed their exams, but they don't know French. » FEG 14*

Selon eux, ils ont été mieux préparés pour l'enseignement des autres matières que le FLE car ils ont eu plus de temps pour se les approprier, surtout que les matières sont en anglais, une langue déjà maitrisée.

> *« It wasn't all that enough, since while doing French, we were doing more of other subjects too, like English maths… I think we did very little French and more of the other subjects… but we are coming out to be French teachers… we were specialising in French… » FEG 8*

b. Problèmes au niveau de l'observation et de l'enseignement entre pairs

Selon les discours des enquêtés, l'enseignement entre pairs ne s'est pas déroulé de façon démocratique, ce qui veut dire que la plupart des enseignants n'ont pas eu l'occasion d'en faire part, plus particulièrement, ceux qui avaient le plus de difficultés en français. Selon la plupart, à savoir 9 sur les 15 enquêtés, ils n'ont pas eu l'occasion de pratiquer pendant ces séances qu'ils estimaient indispensable avant d'aller sur le terrain de stage.

Ils attribuent les causes de ce problème au manque de temps, d'attention et de démocratie de la part des enseignants qui sont souvent plus intéressés par les étudiants qui maîtrisent déjà le français et les sollicitent plus souvent en cours. Ils ont aussi évoqué le fait que n'étant pas les meilleurs éléments et rencontrant des difficultés en français, ils ont évité de « prendre les devants ».

> *« I wasn't able to teach, looking at the number of students offering French and the number of days that was given to us for the peer teaching… it was really limited, it was a week before our exams and they gave us only 4 days to do it… it wasn't just French. » FEG 11*

> *« No, not really, « hmm » it was done in groups, so some of us… some of us are good, some of us were not so good, so the good ones always preferred to lead the group and do the teaching, some of us, we contribute to help. » FEG 14*

Ils nous ont révélé que les séances d'observation n'étaient pas préparées en amont. Ils se sont rendus sur le terrain afin d'observer les enseignants. Cependant, au retour, leur expérience n'a pas fait l'objet de discussions ou d'échanges entre eux et leurs enseignants.

> *« On a fait l'observation pendant les vacances de la première année donc au retour, on nous a demandé de ramener une lettre du directeur de l'école où on fait l'observation, donc je l'ai amené, et c'est tout… juste une lettre pour dire qu'on a fait l'observation, on aurait pu parler de ce qu'on avait fait. » FEG 2*

> *« Bon, l'observation, j'ai parlé un peu avec les enseignants pendant l'observation mais au retour sur le campus, au retour ils nous ont demandé comment nous avions pu trouver l'observation dans les écoles, et puis si c'était bien ou pas, sinon il n'y a pas eu de discussion autour de ça… malheureusement. » FEG 5*

Certains n'ont pas réalisé l'observation car cela n'était pas obligatoire. D'autres l'ont fait la démarche mais n'ont pas pu observer un enseignant de français.

> *« Non, non, dans l'école où je suis allé, il n'y avait pas de professeurs de français. » FEG 5*

Sur l'ensemble des enquêtés, seulement 4 futurs enseignants nous ont affirmé avoir observé un enseignant de français.

c. Manque de ressources matérielles

La question du manque de supports pédagogiques au sein de l'institution de formation a été évoquée par la plupart des enseignants : insuffisance de livres et dictionnaires, absence de laboratoire de langues, de matériels audio-visuels… Ils souhaitent que le gouvernement puisse aider à en procurer pour améliorer la formation.

> *« No, they mostly use English to teach French so in such an environment, it can't boost you. We also need audio-visual equipment, to watch programs and movies in French […] At times the teacher brings his laptop to classroom but looking that number of students in the class, you will not hear the sound, it was also a problem. » FEG 11*

Ils regrettent le gouvernement ne donne pas les moyens nécessaires.

d. Contraintes institutionnelles : le FLE face aux matières enseignées

Selon 13 sur 15, étaient unanimes sur le fait qu'il existe une contrainte institutionnelle par rapport à l'organisation du programme de formation qui fait que les cours de français ne sont pas adéquats par rapport aux autres matières : les heures allouées aux cours de FLE ne suffisent pas, voire ne permettent pas de les préparer suffisamment au stage pratique. Le temps alloué à la préparation pré-stage n'est pas non plus suffisant.

> *« […] it was not sufficient, at least we need more time for French, because for French students, we are coming out to teach the French, so we should have gotten more periods for the French… but the other subjects were more than French. » FEG 6*

> *« […] there are so many subjects we are doing with French, so they should have cancelled some subjects are limit them so that we can have ample time to study the French, now we are doing music, physical education etc. meanwhile French is our speciality… but the time allocated to the French is too little. I will say it's not the teachers' fault but it's the program that did it like that so… » FEG 12*

Selon eux, les matières sont trop nombreuses et entravent l'apprentissage du FLE qui n'est plus central. Ceux qui ont de bonnes bases en français avant la formation (FEG 2, 7, 5, 13) pensent que les cours sont plutôt conçus pour des personnes ayant un niveau assez élevé en français.

> *« Bon, pour ça, je peux dire non, parce qu'il y a des gens qui ont fait le français qu'au lycée, et arrivés ici, ils n'ont pas beaucoup de… de vocabulaire… ils ne sont pas… ils n'arrivent pas à bien parler français… on a fait plusieurs matières, ce n'est pas suffisant parce qu'après les deux ans qu'on a finis là-bas, les gens ne peuvent même pas parler le français, donc s'ils enseignent le français, tu vois que c'est comme s'ils enseignent l'anglais… ça n'est pas bien… Ça aide seulement ceux qui arrivent à s'exprimer déjà avant de venir en formation, donc pour cela vous allez seulement vous concentrer sur la pédagogie et la méthodologie… » FEG 2*

e. Manque de compétences adéquates pour effectuer le stage

Sur l'ensemble de notre public, 9 nous ont fait comprendre, qu'à l'issue de la préparation pré-stage, ils ne se sentaient pas suffisamment préparés à aller sur le terrain pour le stage qui les attendait, car il leur manquait des compétences qu'ils estimaient nécessaires pour pouvoir l'exercer. Pour eux, ils attendaient un certain niveau à l'oral ainsi que des compétences en méthodologies et didactiques de l'enseignement du FLE, ce qui n'a pas été le cas. Ils attribuent cette situation aux contraintes institutionnelles liées au temps de formation ainsi qu'au programme de formation.

> *« I didn't feel prepared, besides I have never taught before, so I was confused… even how I was going to start a lesson, because… » FEG 6*

> *« No, I think it's not enough, because up till now, some of the things that we have to include to make our lessons to be successful… we don't know, so if we had gotten enough time, we could have learnt more… we could have been able to teach French better. » FEG 1*

> *« Personally, I feel the preparation is not enough, it not enough. It's also from the syllabus, because every time they review it… personally something must be done because some of us went out there and found ourselves lacking many things. » FEG 12*

Ceux qui pensent que la formation n'a pas su les équiper pour l'exercice du stage pratique, sont de l'avis qu'elle pourrait mieux préparer les personnes qui arrivent en formation avec un certain niveau en FLE :

> *« I will say it was not all that enough, I will say it may be enough for those who knew French before they came here, but for those of us who were not that very good, it is not enough at all. Here in college too, I was seeing the same comportment of the teachers as I faced in the SHS. It is like those who can express themselves very well in French were always called to do something. » FEG 3*

Par contre, certains enquêtés estiment avoir été suffisamment préparés par la formation. FEG 5 qui avait eu quelques années d'expérience en enseignement du FLE nous confie ceci :

> *« Comme je l'avais dit, ce qu'on avait appris dans l'institution et ce que je vois ici… auparavant, lorsque j'enseignais, dans l'école privée, je ne connaissais pas beaucoup de choses, c'est ici, la formation qui m'a permis de constater que… il y a des erreurs que je faisais là-bas, que je ne devais pas les faire en enseignant. Il y a des techniques qu'on nous a enseignées, comment aider les élèves pour qu'ils apprennent, comment utiliser les supports pédagogiques l'un après l'autre. » FEG 5*

Par contre, ces futurs enseignants, souvent d'origine francophone, qui maitrisaient suffisamment le français avant la formation, se sont plaints à l'égard de leurs compatriotes non francophones. Ils estiment qu'ils n'ont pas le « niveau » et pensent éprouver des difficultés à l'exercice du stage pratique. Ils nous ont révélé que certains de leurs collègues ne sont pas en mesure de parler français ni de l'enseigner. Ainsi, cela ne leur a pas permis de progresser, ils pensent que la formation a surtout bénéficié à ceux qui connaissaient déjà le français et c'est dommage pour les autres.

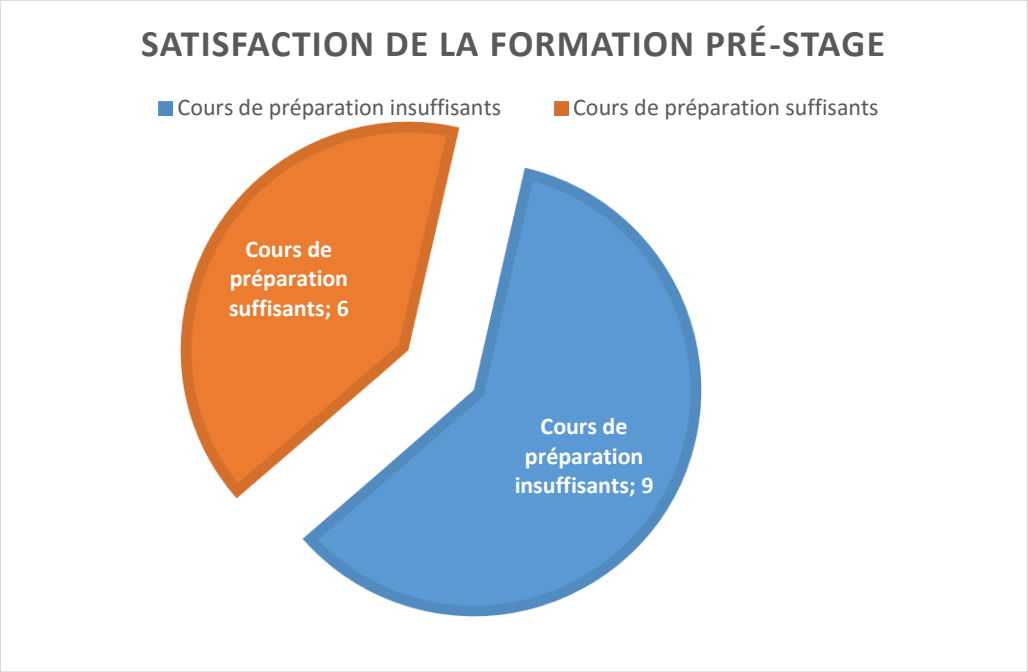
> *« Ce n'est pas suffisant parce que franchement parlant, étant Ghanéen et étudiant une langue étrangère, cette période n'est pas… tout d'abord pas suffisante pour s'imbiber dans la matière elle-même… sans parler du fait d'aller enseigner une personne qui ne sait rien de la langue, pour moi, c'est une période vraiment insuffisante. » FEG 7*

> *« Bon, pour ça, je peux dire non, parce qu'il y a des gens qui ont fait le français qu'au lycée, et arrivés ici, ils n'ont pas beaucoup de… de vocabulaire… ils ne sont pas… ils n'arrivent pas à bien parler français… on a fait plusieurs matières, c'est pas suffisant parce qu'après les deux ans qu'on a finis là-bas, les gens ne peuvent même pas parler le français, donc s'ils enseignent le français, tu vois que c'est comme s'ils enseignaient l'anglais… ça n'est pas bien… Ça aide seulement ceux qui arrivent à s'exprimer déjà avant de venir en formation, donc pour cela vous allez seulement vous concentrer sur la pédagogie et la méthodologie… » FEG 2*

2.5. Synthèse

Pour la dimension portant sur les limites de la préparation pré-stage, une majorité des enquêtés pense que les cours n'étaient pas suffisamment adaptés aux exigences du stage et à leurs attentes. Neuf d'entre eux pensent que l'aspect pratique de la préparation pré-stage, qui constitue les séances d'observation et les séances d'enseignement entre pairs (simulation de l'enseignement entre collègues) n'étaient pas bien organisées et donc n'ont pas répondu à leurs attentes. Sept enseignants pensent que le manque de matériels et de supports pédagogiques au sein de l'institution de formation a entravé l'apprentissage. Les discours de la majorité des enseignants ont montré que les contraintes institutionnelles liées au programme de formation et le temps alloué à la formation en FLE ont contribué à l'échec de la préparation pré-stage. Enfin, neuf enquêtés nous révèlent qu'ils n'avaient pas les compétences qu'ils attendaient pour effectuer leur stage pratique.

Figure 3 Satisfaction de la formation pré-stage



2.6. Représentations positives du stage pratique

Enquêtés sur leurs représentations de l'apport du stage pratique, les sous-catégories ci-dessous ont guidé l'analyse :

a. Première expérience de l'enseignement et une pré-préparation au futur métier
b. Effectifs dans les normes
c. La polyvalence
d. L'enseignement au collège
e. Conditions favorables

f. Stage en école élémentaire

Sur l'ensemble des enquêtés, douze, dont la plupart avaient jugé la préparation insuffisante (FEG 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 15) ont estimé que le stage pratique leur a permis d'acquérir une première expérience de leur futur métier malgré tout : avoir confiance, pouvoir se tenir et s'exprimer devant les élèves. La plupart d'entre eux n'ont pas eu l'occasion de le faire auparavant, ni avant la formation ni pendant la formation pré-stage. Pour eux, le stage leur a permis de mettre en pratique ce qu'ils ont appris : ne pas paniquer devant les élèves, mieux les gérer, être patient, présenter un cours :

> *« Je suis quelqu'un qui aime beaucoup l'enseignement, donc le fait d'avoir un stage m'a aidé à savoir comment me tenir devant les élèves et parler, m'exprimer et aussi comment il faut être patient, être patient, quand quelqu'un ne comprend pas quelque chose, ça m'a beaucoup aidé sur ça. » FEG 13*

> *« I have learnt a lot, it has permitted me to know my strengths and my weaknesses in the language as a beginner teacher, it has also allowed me to know how different people react to the French language, some accept and others also see it as not being their language so they don't care… also it has helped me to revise all the things i learnt in college… it was a good revision for me because you always need to learn and prepare for class. These are some of the things i have learnt. » FEG 12*

Dans leur discours, ces derniers nous disent avoir appris beaucoup des choses et ont acquis également certaines compétences pendant le stage comme la lecture, la prononciation, la préparation de fiche pédagogique, apprendre des chants grâce aux préparations des cours et aux recherches faites avant chaque séance de cours.

> *« Yeah, I think, for now am ok… because I can be able to pronounce some of the words… with the help of my French dictionary on my phone. » FEG 6*

> *« I have… I have acquired the reading skills, now I can read the French very well and speaking too am trying. » FEG 4*

D'ailleurs, FEG 9 pense que le stage lui a plutôt permis de savoir qu'il a une responsabilité de se former après la formation s'il veut vraiment être un professeur de français. Pour lui cela a été plutôt une ouverture sur les vraies problématiques de la profession en attente.

> *« Well, I see a strong responsibility, as I go, I have a lot to do, because looking at what I saw on the field and looking at what I was expecting to see… »*

Le deuxième thème évoqué dans le cadre des apports du stage pratique se rapporte aux effectifs. La majorité des enquêtés (FEG 1, 3, 4, 5,9 11, 12, 13, 15 estiment que les effectifs étaient dans les

normes ce qui permettait de mieux gérer la classe et de rencontrer moins de problèmes de discipline. Les autres ne les ont pas invoqués comme un avantage pour le stage pratique.

La polyvalence était évoquée comme un avantage du stage pratique par une petite minorité : le fait d'avoir enseigné plusieurs matières. Ceci a permis d'acquérir de nombreuses compétences dans d'autres matières à côté du FLE.

Parmi eux FEG 4, rajoute comme apport le fait d'avoir enseigné au collège car cela lui a permis de mieux travailler avec les élèves, contrairement à FEG 8 qui estime que le fait d'avoir été envoyé en école élémentaire était plus avantageux car il ne disposait pas, selon lui, de compétences suffisantes pour faire face à l'enseignement au collège.

> *« Actually, for me, I wasn't that disappointed, because in the primary school because you only need to teach them the basics, they are not going to write, so for me, it's good, I will start the basics with them. And also my level of French is not all that good. » FEG8*

Deux futurs enseignants (FEG 4 et 15) ont évoqué, comme apport du stage pratique, le fait d'avoir obtenu des livres/manuels suffisants pour la préparation des cours et ceux des élèves.

> *« What helped me is the books around, the student's book and the teachers, they helped me to prepare well for my classes. » FEG 4*

2.7. Limites du stage pratique

Concernant la catégorie thématique sur les limites du stage pratique, nous avons pu, à travers le codage du corpus, dégager certaines sous-catégories selon les discours des 15 futurs enseignants enquêtés. Les sous-catégories qui nous permettent de présenter les conceptions des futurs enseignants par rapport aux limites du stage pratique sont les suivantes :

- **a.** Manque de compétences nécessaires
- **b.** Encadrement
- **c.** Financement
- **d.** Manque de support pédagogique
- **e.** Affectation en école élémentaire difficile
- **f.** Place de la langue dans l'établissement
- **g.** Temps alloué
- **h.** Niveau faible des élèves
- **i.** Autres

a. Enjeu de compétences nécessaires

Pour cette dimension, sept futurs enseignants sur quinze (FEG 1, 4, 7, 10, 11, 12, 14) estiment n'avoir pas acquis suffisamment de compétences pour mener à bien le stage, ce qui pour eux a rendu l'enseignement du FLE très difficile. Ils nous ont affirmé que les effets de l'insuffisance des cours pré-stage se sont fait sentir pendant le stage. Ils nous ont fait comprendre qu'ils ont rencontré de vraies difficultés à mettre en œuvre les cours et ce qui était attendu d'eux :

> *« « Emm »… me, sometimes I go to class… me, myself, I feel I have prepared, but when I get to the class, I realise that « mmm… » that is not preparation. » FEG 1*

Certains d'entre eux nous ont informés qu'il leur manquait les compétences pour s'exprimer en français et d'enseigner la langue. Ceci fait qu'ils n'étaient pas satisfaits de leur stage pratique. Ils pensent que la cause majeure de la difficulté de l'enseignement relève du manque de maîtrise de la discipline :

> *« Yeah I will say am suffering as at now, but it's a nice language that I still like, but it's a bit difficult… for me. » FEG 4*

> *« We didn't have a good command over the language so it was difficult. » FEG 12*

> *« « Hmm »… difficulties… it will be a good command over of the language, even though I know the content, how to bring it out was a problem… good command of the language… Anglophone without any contact with francophone countries or people, it's very difficult, very difficult ». FEG 12*

Selon FEG 7, même s'il n'a pas ressenti de difficultés particulières à enseigner la langue, la préparation reçue avant le stage n'était pas suffisamment conçue pour y faire face, pour lui les cours ne sont pas assez adaptés au terrain et il évoque également un manque de lien entre pré-stage et stage.

> *« Je pense que ce lien… n'y ait pas vraiment, parce que la théorie est un tout petit peu différent de la pratique, parce qu'on rencontre sur le terrain, seulement ce qui a été donné pendant les cours ne suffit pas pour les problèmes du terrain. » FEG 7*

Une enseignante, FEG 14, nous a affirmé qu'elle ne pouvait pas préparer ses fiches pédagogiques car cela doit être réalisé entièrement en français, elle a dû souvent demander l'aide à ses collègues qui ont « un meilleur niveau ».

b. Encadrement

La majorité des enquêtés a évoqué l'encadrement comme un problème qui les a beaucoup freinés pendant le stage. Cette thématique est présentée de manière plus détaillée plus bas.

c. Absence de financement

La totalité des enseignants enquêtés ont affirmé que le manque de financement pendant la formation a provoqué beaucoup de problèmes qui ont eu des effets pervers sur leur fonctionnement pendant le stage. Ils ont affirmé que ces manquements pour la vie au quotidien, achat des matériels et cela a rendu le stage très difficile. Ils se sont tous financés eux-mêmes ; le loyer (pour la plupart car une minorité ont eu des logements gratuits), le transport, la nourriture, les factures, achat de matériels pédagogiques et les photocopies :

> *« It is very difficult, for us to do the internship… its difficult, because we depend on our parents and when they don't give it to us we can't do anything (ok) and we prepare the teaching learning materials ourselves, so when you don't have the money to but the materials you can't have any TLMs to teach. » FEG 4*

> *« On vient à l'école, on n'a pas d'argent, tu n'es pas de bonne humeur. Même quand tu enseignes tu peux être énervé avec la moindre chose, ce n'est pas bien. Tu vois que tu n'es pas dans un bon état… Ce n'est pas facile. » FEG 2*

> *« Well, it's just by God's grace that we are here, sometimes we don't eat before we sleep… some of us our families are not all that ok… for me I will say it by God's grace that am almost finishing the year out. » FEG 3*

Tous les enquêtés ghanéens se sont plaints des conséquences négatives que le manque de financement a eu sur leur fonctionnement. Ils nous ont fait comprendre qu'ils venaient souvent en classe le ventre vide et parfois et ne mangent qu'un repas par jour pour économiser. En effet, il faut prévoir le loyer, les charges, frais de transport, l'achat de matériels et les charges de famille pour ceux qui en ont une.

> *« (even) we don't eat before we sleep so we come to school in the morning with a… with an empty stomach…, you don't feel happy, you don't feel comfortable to teach… Yes, sometimes we can't afford, today for instance I have only eaten « kenkey » 50 pesewas and fish 50 pesewas, and it will take me till the following day… I will not eat again. » FEG 4*

Non seulement ces derniers ont eu des difficultés dans leurs vies quotidiennes, mais aussi ils se sont retrouvés démunis face à l'enseignement car les supports nécessaires pour faire passer le savoir n'étaient pas disponibles et ils ne disposaient de ressources pour les acheter.

> *« N'ayant pas d'argent, on n'a pas pu acheter les matériels pour enseigner parce que nous sommes en crise financière, alors parfois, on essaie de fabriquer des choses nous-même pour enseigner. Personnellement, je dirais que ce n'était pas facile du tout… Ce n'était pas efficace. » FEG 13*

d. Manque de support pédagogique

Le manque de support pédagogique a été soulevé par 12 futurs enseignants (FEG 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 11 12, 13, 14, 15) sur 15 comme contrainte majeure. Ils ont estimé que le stage leur a paru très difficile car en l'absence de matériels requis pour l'enseignement, il est difficile d'appliquer les méthodes d'enseignement apprises en formation à l'exception de l'approche traditionnelle. Certains parmi eux, qui s'estiment être suffisamment préparés par la formation pré-stage ont indiqué que le manque de supports pédagogiques n'a pas permis de mettre en œuvre les connaissances acquises en formation.

> *« I will say that all that I learnt to apply on the field was not all that used or let me say, was not sufficiently applied because you don't have access to certain things that will help you to apply what you have learnt… so that problem made the teaching of the French very difficult because sometimes you have to come down to their level and as you come down to their level, they have to also see the concrete, or perhaps there are some things they have to hear, some of them you have to play it on audio for them to hear… » FEG 9*

D'après leurs discours, le manque de matériels les a souvent obligés à enseigner en abstraction ce qui pour eux n'est pas adapté pour une classe de langue étrangère.

> *« When it comes to things for teaching the French, there were no TLMs, so if you want to teach something, it's either you improvise or you buy, so most of the times, if you don't have money you have to teach in abstraction which is not good because as they say « seeing is believing » so as they see what you are teaching about… » FEG 9*

La plupart des enquêtés, ayant connu des difficultés provoquées par le manque de matériels, ont montré leur mécontentement par rapport au fait qu'ils ont été contraints parfois d'acheter le matériel de leur petit budget, une situation qu'ils estiment contraignante vu qu'ils étaient éloignés de leur famille. D'autres, nous ont affirmé qu'ils ont travaillé sans matériel car ce n'était pas possible de faire autrement.

> *« No, we don't have any materials, but we have books to teach. When we prepare our lesson notes, if the materials we need are concrete materials like real objects, then we bring them from the house if we can and use some objects in the classroom too. But if it's not the case, then you have to draw or buy materials to prepare TLMs ourselves. » FEG 3*

e. Affectation en école élémentaire

S'agissant de l'affectation de la plupart des stagiaires en école élémentaire l'absence de programme (de syllabus) et de matériels pour enseigner et même de créneaux horaires réservés sur l'emploi du temps a surpris la plupart d'entre eux (FEG 6, 7, 10, 11, 12, 14, 15…**)**. Ils ont mis l'accent sur l'inadaptabilité de l'enseignement à l'école élémentaire par rapport à la formation reçue en institution. Ils nous ont fait comprendre qu'ils ont été formés pour l'enseignement au collège, mais se trouvent affectés dans les écoles élémentaires, faisant face à des conditions difficiles pour mener à bien leur stage. La situation leur a paru illogique car le français n'a aucune place à ce niveau de l'enseignement public.

> *« Here? French in class 6? Nothing! Even this term, the time table was from the education office, they did even include French, so I spoke with my mentor to help me and so she gave me one of her physical education lesson periods. » FEG 6*

> *« No, we didn't have, we were having our own materials, as I said earlier on, they asked us to buy some books, we got some from the training college and we bought some ourselves, because the books there were not enough, we didn't have much materials to teach. » FEG 15*

Ces derniers pensent que le stage effectué auprès des collégiens qui ont le plus besoin et qui a un lien avec la formation reçue aurait pu être plus rentable qu'à l'école élémentaire. Ils étaient souvent obligés de trouver des moyens d'occuper les élèves et pour passer le temps.

> *« Mostly, I was teaching with songs we didn't have any syllabus because French in Ghana starts from the JHS not the primary. » FEG 12*

Pour FEG 7, qui est francophone et qui dispose d'un bon niveau en français, enseigner le FLE à l'école élémentaire lui a fortement déplu et, vu que personne n'a voulu échanger avec lui, il est resté en élémentaire contre son gré. La plupart des enquêtés considèrent que le stage en élémentaire, surtout en classe de CP (class 1), ne leur a pas permis d'acquérir ni d'évoluer en compétences, car il s'agissait d'enseigner l'alphabet dans la mesure où il n'y avait pas de programmes ni de matériels, ils ont été obligés de faire avec les moyens de bord. Ils estiment qu'il est difficile d'enseigner le français aux enfants de 6 ans sans matériels.

FEG 11 a enseigné dans une classe de CP où les élèves devaient apprendre trois langues : la langue locale (langue d'instruction), l'anglais (matière enseignée) et le FLE (langue étrangère). Pour elle, la difficulté d'enseigner le français s'est avérée immense, voire décourageante : il a fallu tout un trimestre pour que les élèves apprennent l'alphabet de A à Z, car elle ne faisait que 30 minutes de FLE par semaine, horaire qu'elle a introduit elle-même dans l'emploi du temps de la classe afin d'avoir l'occasion d'enseigner la langue :

> *« Hmm… it wasn't… it was so painful because I thought as a French teacher you will go out and teach pupils to speak some French, for them to understand, find the French language interesting, but we got there and we were given children who even had problems differentiating between languages… so it was… it wasn't really cool with me and my colleagues in that school, at times we didn't even know what to teach. » FEG 11*

Elle a ajouté qu'elle enseignait trois matières, 4 heures de sciences, 3 heures de technologie et 30 minutes de français par semaine, et elle trouve cela largement insuffisant pour un stagiaire de spécialité française. Elle a dû faire en sorte d'enseigner moins de sciences afin de trouver un peu plus de temps pour le FLE qui ne figurait pas sur l'emploi de temps.

f. Statut de la langue dans l'établissement

La question de la place de la langue dans les établissements scolaires a été évoquée par une minorité de notre public. Ces derniers pensent que le FLE est très peu valorisé dans les programmes scolaires. Ils se sont exprimés de manière sentimentale à propos du mépris de la langue dans le système éducatif ghanéen. Leur principale inquiétude est le fait que le français soit toujours la dernière matière sur la liste des examens. Ils pensent que cela décourage les élèves déjà très peu motivés et jugent que le français n'est pas important dans le cursus scolaire. Pour nos enquêtés, ce phénomène a eu des effets négatifs sur leur stage car certains chefs d'établissement pouvaient leur demander d'enseigner une autre matière au lieu du FLE sinon ils risquaient de changer d'école. Ils affirment avoir le sentiment de mépris chez les élèves également. Concernant les examens de fin de trimestres ou de fin d'année, beaucoup d'élèves considèrent les examens terminés après la passation de l'avant dernière matière, ce qui implique que pour eux, le français, qui reste le plus souvent la dernière matière sur le planning, ne fait pas partie des matières.

g. Temps alloué au FLE

Selon nos enquêtés, une séance de cours de français dure entre 30 et 35 minutes selon les écoles. Ce temps réservé aux séances de cours de FLE a retenu l'attention de 10 futurs enseignants (FEG 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15) qui pensent qu'une séance de cours devrait durer plus de 30 ou 35 minutes. Ils sont d'avis que cette durée ne suffit pas pour mettre en œuvre un cours en langue étrangère car l'introduction seulement peut prendre 10 minutes ou plus. Pour eux, il est indispensable d'augmenter la durée d'une séance de cours pour permettre aux stagiaires de mettre en pratique les acquis de la formation théorique :

« … regardes, aujourd'hui je dois enseigner le français, j'ai seulement une période, si vous voyez… c'est très court, l'introduction seulement, 20 minutes est déjà passée… alors le prof, tu dois faire de ton mieux… mais ici le gouvernement insiste que… bon, tu dois faire des exercices… une fois que tu rentres dans la classe, tu dois donner des exercices… et tout ça pendant 35 minutes (avec un ton très sérieux), c'est pas beaucoup ! » FEG 5

« Parfois, je me plains un tout petit peu de la période qui a été réservée pour l'enseignement du français dans les écoles. Une période renvoie à 30 minutes, et en 30 minutes on n'arrive pas à enseigner… À faire un vrai cours… Si on veut vraiment apprendre aux enfants, les 30 minutes… Ce n'est pas ça. » FEG 7

Cette situation leur paraît inacceptable car ils effectuent plus d'heures dans les autres matières qu'en FLE. Ils pensent que ce phénomène ne leur permet pas de développer leurs compétences dans le domaine pendant le stage. Ils affirment avoir fait entre deux et cinq heures de cours dans les autres matières contre trente minutes à deux heures de cours de FLE par semaine, un paradoxe qui a fait l'objet de plusieurs critiques de la part de notre public.

« Mais le français, il n'y a pas beaucoup d'heure, c'est des périodes de 35 minutes à chaque fois… ce n'est pas bon, c'est trop peu, on n'arrive pas à faire cours en 35 minutes. Donc des fois on va en classe, on fait conjuguer un verbe et on fait 2 ou 3 phrases et on s'en va… Il n'y a pas beaucoup d'heures pour le français, c'est trop peu. » FEG 5

Certains enseignants nous ont fait comprendre qu'ils ont enseigné jusqu'à cinq heures d'anglais (matière sous-dominante) et une heure de FLE par semaine, ce qu'ils estiment très peu suffisant. Parlant de leurs sentiments par rapport à leur future affectation après la formation, ils font écho de leur malaise à faire face à l'enseignement du français si jamais ils sont affectés au collège après la formation. Le nombre d'heures de cours par semaine évoqué par nos enquêtés est entre douze et quinze heures mais le FLE occupe uniquement trente minutes à deux heures en moyenne.

« Hmm… I think it's not… it not all that good, because there should be more French… at least if we do French 3 times a week it will be better. Twice a week is not enough to practice the language. » FEG14

« It, it, it's not encouraging at all, we should have been made to teach more French than the other subject. » FEG 15

La plupart d'entre eux pensent que cette situation sur le terrain ne leur a pas permis d'être préparés à maîtriser l'enseignement du FLE, car les autres matières ont pris toute la place au détriment du FLE.

h. Niveau faible des élèves

Le faible niveau des élèves, qui a gêné certains de nos enquêtés, a été évoqué à plusieurs reprises. Ils ont dit que même en 3ème année du collège, les élèves ne connaissent rien en français ce qui a rendu

le travail très difficile pour ceux qui ont exercé en collège, car ils ne participent pas en cours. Ils ont affirmé que le niveau très bas des élèves, les a obligés à enseigner le français en anglais (pour ceux qui ont un bon niveau en français) et pour eux, cela ne les aide pas :

> *«… if you are using English to teach French I don't think you can improve, you can't be more competent in using French, and it doesn't help. » FEG 15*

i. Autres

Les autres problèmes qui ont été soulevés concernent les problèmes de disciplines et de retards répétés de la part des élèves ainsi que les retours réguliers en institution de formation pour suivre des cours (FEG 5).

Ils se sont plaints du manque de véritable forme de punition depuis que le fouet a été interdit, des élèves qui se comportent mal et perturbent les cours. Ils attendent donc qu'il y ait une manière de punir les élèves afin d'améliorer leur comportement et d'aider au bon déroulement des cours.

> *« Some of them are grownups so they misbehave but we don't have the right to cane them… it doesn't help when you are teaching. » FEG 6*

2. Représentations du rôle de l'encadrement

Sur la question des représentations des futurs enseignants au sujet de l'encadrement, nous avons eu trois situations différentes qui ont été évoquées par nos enquêtés. Ceux qui n'ont pas eu d'encadrement ni de surveillance pendant leur année de stage, ceux qui ont eu des mentors dans leur établissement mais qui estiment l'encadrement fourni très insuffisant et, en dernier lieu, ceux qui ont eu des mentors et estiment que l'encadrement doté correspondait à leurs attentes. Seulement une petite minorité nous a informés de leur satisfaction du suivi de leur mentor. Les informations sur la fréquence des supervisions des tuteurs issus des institutions de formation font partie des sous-catégories de cette catégorie thématique. Les différentes sous-catégories se trouvent ci-dessous :

a. Présence d'encadrants mais manque de suivi suffisant
b. Absence d'encadrants
c. Présence de mentor et encadrement suffisant
d. Supervision des tuteurs

Tableau 23Représentations du rôle de l'encadrement

Enquêtés/sous-catégories	Encadrant mais absences de suivi ou	Absence d'encadrement	Bon encadrement	Supervision des tuteurs

	insuffisant			
FEG 1	X			
FEG 2			X	plus d'un
FEG 3	X			plus d'un
FEG 4	X			1
FEG 5	X			2
FEG 6		X		1
FEG 7		X		1
FEG 8		X		1
FEG 9	X			0
FEG 10			X	0
FEG 11		X		0
FEG 12		X		0
FEG 13		X		1
FEG 14	X			0
FEG 15			X	0
TOTAL	**6**	**6**	**3**	**0 fois (7), 1 fois (4), plus d'une fois (2)**

a. **Présence d'encadrant mais manque de suivi suffisant**

Sur l'ensemble des enquêtés, six d'entre eux (FEG 1, 3,4, 5, 9, 14**)** affirment avoir eu des encadrants pendant leur stage pratique d'une année sur le terrain. Par contre, ces derniers font écho de l'insuffisance du suivi par les mentors. Certains nous ont dit que les encadrants n'étaient pas souvent disponibles pour les surveiller et donc pas suffisamment d'encadrement :

> *« Yes we did have a mentor, but the problem we faced was that, the mentor never came to supervise us teaching, that was a problem because we are not professional teachers, we are just learners coming to practice what we had learnt, so we need coaching, but the mentor was never there to see us. » FEG 9*

> *« Well, she is a person, I wouldn't say she is lazy but she doesn't come to school early, so mostly, I have to take the class, a-times too when you are teaching she wouldn't come and supervise to help you know if what you did was good or bad, so we will take everything we do as good, because the other teachers don't know anything about French so even if they are present they just watch. She is… she is good in teaching French but… I won't say she is lazy, but I don't know why she was doing that… I didn't feel mentored. » FEG 14*

Selon eux, certains mentors ne souhaitaient pas simplement coopérer car ils trouvaient leur niveau de compétences largement en dessous de la moyenne et donc souvent la relation entre stagiaires et encadrants n'était pas cordiale. FEG 3 nous indique que son mentor ne communiquait plus avec elle

depuis plus d'une semaine sans une véritable raison. Cela la décourageait et excepté l'amour qu'elle a pour la langue française, elle aurait pu arrêter :

> *« For example, for the past one week… we are almost ending our practice, if it isn't been because I have interest in the subject, I would have wished to quit and opt for the other subjects » (parle avec beaucoup d'hésitations regardant autour d'elle). » Après l'avoir réassurée de l'anonymat des entretiens, elle dit, « Ok… the relationship was not very good from the middle till now. » FEG 3*

> *« He finds it very difficult with me, he thinks we are from the training college and we are supposed to know some things, but he found out that we are… we are not that good, so he has some difficulties with us. » FEG 4*

Dans cette même catégorie, d'autres nous ont fait comprendre que les mentors ont apporté de l'aide mais insuffisamment pour pouvoir optimiser leur stage pratique. Ils estiment n'avoir pas eu de véritables échanges avec leurs mentors sur les difficultés qu'ils rencontrent. En effet, certains mentors n'aident pas à préparer les fiches mais les corrigent à la demande :

> *« He vets my lesson notes, when I prepare my lesson notes, he goes through to see if there are mistakes and if there are topics I don't understand well… sometimes I approached him and he teaches me… that's all […]. He is not… he is not appro… how will I say it… (**Approachable?**), he is not all that friendly […]. I will say, it was not… because most of the times I do my own thing. » FEG 1*

Ces enquêtés font systématiquement une comparaison entre l'encadrement reçu pour les autres matières et celle du français. Ils estiment avoir un meilleur suivi pour les autres matières que pour leur matière de spécialité.

> *« Hmm… I will say the truth, it was not the best, because with the other subjects, when we go to the mentors for help they take their time to help… correct and explain but in French it wasn't like that. » FEG 3*

Nos enquêtés ont exprimé leur insatisfaction, car ils estiment que le stage était leur dernière occasion de s'améliorer et d'acquérir suffisamment de compétences pour l'exercice de leur métier mais cela n'a pas été le cas.

> *« Am not happy about it, it doesn't really portray what you have actually become, so as at now… as I sit here now, I don't really know whether I have improved or not, based on what I did in college and what I did for the teaching practice, I don't know if… I have improved because there was no supervision. » FEG 9*

Pourtant certains affirment avoir eu quatre supervisions dans les autres matières enseignées en parallèle avec le FLE.

b. Absence d'encadrants

L'absence de mentors est un problème qui a été soulevé par 6 futurs enseignants sur 15 enquêtés (FEG 6, 7, 8, 11, 12, 13). Ces derniers nous révèlent qu'ils n'étaient pas encadrés pendant toute la période de leur stage pratique. La plupart d'entre eux ont employé le terme « j'ai fait comme j'ai pu » pour montrer leur mécontentement et leur déception. Pour eux, ce n'était pas attendu de faire un stage en tant que spécialiste de FLE sans encadrement pour la matière. Ils estiment que la présence d'un mentor était indispensable pour eux en vue de l'acquisition de compétences.

> *« Bon… j'ai fait ce que je peux, j'étais mon mentor moi-même. Je me sens parfois triché, parce que je me dis souvent que si j'avais eu un mentor, j'allais apprendre plus de choses pendant le stage, parce que le mentor a plus d'expériences que moi donc ça m'aurait pu aider, alors c'est comme si je me suis efforcé tout seul, alors que cela aurait été mieux d'avoir quelqu'un qui me guide » FEG 7*

Le fait d'avoir eu un suivi suffisant dans les autres matières, sauf le français, les a beaucoup inquiétés car ils estiment qu'après leur formation, ils seront affectés dans des écoles où il serait attendu d'eux d'enseigner le FLE.

> *« Hmm », I feel somehow insecure but sometimes when I need help, I call my dad to help me. » FEG 6*

La majorité des stagiaires, qui ont été affectés en école élémentaire, n'ont pas eu d'encadrant car le français, selon le programme de l'Education nationale, n'est pas enseigné à l'école élémentaire. Par conséquent, ces écoles ne disposent pas d'enseignants de français qui puissent encadrer les stagiaires.

> *« Well, in the primary we don't have French teachers, so in that that case, I don't have a mentor, I am the mentee and the mentor (laughs), because we don't have any French teacher who can help us. We only try to help ourselves from time to time. » FEG 8*

> *« When we went out we had no mentors, we had only one person teaching French and she was also in the JHS an, d we were in the primary school, so she didn't get the time and come and teach for us to see or to mentor us, check our lesson notes and our headmaster wasn't a French teacher, he didn't know French so he didn't know what was wrong with our lesson notes so we were teaching as we felt it should be done, we didn't have the syllabus and other stuffs that will help us… it was some of our mentors in the other subjects who helped us to buy some French books that they deemed right for the kids and we used them. » FEG 11*

> *« We were left to do what we deemed right… what we were taught at college. One of our French teachers who is now on pension, passed by from time to see whether we were on the right track. » FEG 12*

c. Présence de mentor et encadrement suffisant

Sur l'ensemble des enquêtés, seulement trois (FEG 2, 10, 15) ont affirmé avoir eu de bons mentors sans lesquels ils n'auraient pas pu progresser en compétences lors du stage pratique. Ils pensent que leurs encadrants étaient suffisamment disponibles et les ont suivis de façon régulière et constante. Ils

estiment que l'encadrant les a aidés pour la pédagogie, comment enseigner, comment utiliser le matériel, comment employer les méthodes d'enseignement et cela les a vraiment aidés à améliorer leur enseignement :

> *« Oh… quand j'enseigne, elle vient se mettre derrière la classe pour me surveiller s'il y a des choses à corriger ou ajouter, elle m'arrête et elle me corrige et ensuite elle me redonne la parole donc à chaque fois quand j'enseigne, elle est avec moi. Avant d'aller en classe, elle me demande de faire ce qu'il y a faire, elle m'aide à corriger la fiche et des fois elle me laisse préparer mais elle corrige avant que j'entre en classe. » FEG 2*

> *« Je pense que si tous les professeurs… les mentors de français pouvaient faire cela avec les stagiaires, ça serait bien. » FEG 2*

> *« Yes, because the problems that I was facing on how to teach the subject, my mentor helped me on it, as to how to teach the subject, the TLMs to use and how to us the methods of teaching, using role play and others to help the children get involved in the learning because in teaching it's not only the teacher, it's both the pupils and the teacher interacting, so it has really helped to improve on my teaching. » FEG10.*

FEG 15 a été très satisfaite par le suivi de son mentor et ainsi elle lui doit tous ses acquis car il l'a vraiment aidée à mieux faire son stage.

> *« Well, it was a great help to us, because if it wasn't for her, we wouldn't have known certain thing, and if it wasn't for her guidance and directions we would have taught the children something that will confuse them. » FEG 15*

d. Insuffisance de supervision des tuteurs

La moitié de nos enquêtés environ, soit 6 sur 15, non pas eu de supervision extérieure en FLE de la part des tuteurs pendant l'année de stage ; six seulement en ont eu une au cours de l'année, les trois autres en ont reçu deux en moyenne.

> *« I didn't have any supervision in French. » FEG 14*

> *« It was really, really bad. We waited for them for about a week, we had a clue that they will be coming. We waited for them, they didn't come, and we called them several times to come but they didn't. And we complained to them that as French teachers, without supervision in French… on campus you didn't have the chance to teach for somebody to correct you in French, you went out and there was not mentor to check and help you… in fact, it's really bad, it didn't make you… you are just doing what you know, whether it's right or wrong, you are just doing it. » FEG 11*

Pour la plupart d'entre eux, il était inacceptable de n'avoir aucune voire qu'une seule supervision en FLE, matière de spécialité, alors même que dans les matières supposées être sous-dominantes, ils pouvaient en recevoir plusieurs.

> *« It not good, it's not… doesn't help us because if we were supervised in French that is when we would know that all that we did with the help of our mentors, this is what we*

have been able to achieve but we were not supervised in French, so we didn't know if what we did… was it the real thing or not… we don't know. » FEG 15

Selon ces enquêtés, le fait de ne pas avoir de supervision ni d'évaluation en français est quelque chose à laquelle ils ne s'attendaient pas, car il faillait qu'ils sachent si leur performance correspondait aux attentes ou pas.

«Yeah I don't know my mistakes, but once I was teaching when a teacher in WESCO demonstration school was passing by, he stopped by and saw my teaching, he made some comment, he said I should pronounce the words correctly, my writing, I should make sure that my commas, the accents, and also the date, he said the date, the using of « le » is outdated so when am writing the date, I should omit the « le ». So these are the suggestions he made while I taught, he came in and said he was a French teacher and that he had these suggestions to make. » FEG 10

Ils ont exprimé leur insatisfaction par rapport à la problématique :

« I am not happy about it, it doesn't really portray what you have actually become, so as at now… as I sit here now, I don't really know whether I have improved or not, based on what I did in college and what I did for the teaching practice, I don't know if… I have improved because there was no supervision. » FEG 9

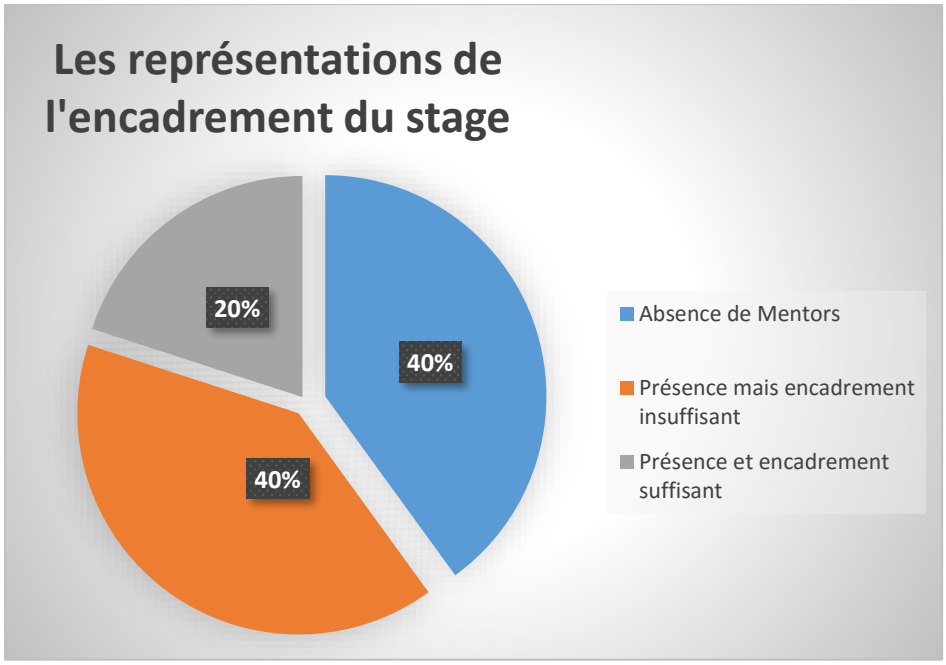
Cet enquêté nous révèle avoir eu pourtant quatre supervisions dans les autres matières.

FEG 7 nous fait part de son angoisse sur la fin de l'année de stage sans supervisions qui l'a conduit à se plaindre jusqu'à la semaine du stage quand ses plaintes ont retenu l'attention d'un tuteur qui s'est finalement rendu dans son établissement pour l'évaluer.

« Je me suis plaint auprès d'un professeur de français et je lui ai dit qu'en tant qu'élève en français, je n'ai pas eu de supervision en français donc ce n'était pas. Il m'a dit que non, il viendrait lui-même pour me superviser, alors je me suis préparé et il est venu m'évaluer en supervision. » FEG 7

Sur l'ensemble des représentations liées à l'encadrement, les problématiques qui ont été le plus évoquées sont l'absence de mentor, leur indisponibilité, le suivi insuffisant des encadrants ainsi que l'absence de supervision suffisante des tuteurs extérieurs.

Figure 4 Représentation de l'encadrement



2.8. Représentations du post-stage

a. Absence de dépouillement et évaluation des pratiques

Selon leurs discours, les enquêtés ont souhaité avoir des séances de cours axées sur le post- stage qui permet d'évaluer le stage pratique par des échanges et une remédiation de la part de leurs enseignants, la rédaction d'un rapport de stage en français. D'après eux, la rédaction d'un rapport de stage n'était pas obligatoire, et pour le mémoire de fin d'année, la plupart ont opté pour des thématiques dans les autres matières et une rédaction en anglais. Ils pensent qu'un post-stage est indispensable pour évaluer leurs pratiques et leurs expériences sur le terrain.

> *« I had in mind that you will come back and access yourself on what you want to do… Evaluations on the practice, be given marked based on what we went to do and our experiences… all that would have been great, but no… it doesn't really make you know what you went out to do, you wouldn't understand. » FEG 11*

2.9. Représentations de la professionnalisation de la formation

Pour cette catégorie, nous avons souhaité savoir ce que pensent les futurs enseignants de la professionnalisation ainsi que leurs attentes d'une formation conçue pour les professionnaliser. Nous avions également l'intention de connaître comment la polyvalence a impacté le processus de professionnalisation. Il nous paraissait important ainsi d'avoir leurs impressions générales sur ce processus. Pour présenter leurs représentations, nous avons élaboré les sous-catégories suivantes :

a. Représentations de la professionnalisation

b. Représentation d'un enseignant professionnel

c. Professionnalisation et formation polyvalente

d. Attentes de la professionnalisation

e. Impressions générales de la formation professionnelle suivie

a. Représentations de la professionnalisation

Pour la plupart de nos enquêtés, le concept de professionnalisation renvoie à une formation professionnelle au sein d'une institution qui forme et spécialise les personnes dans un domaine particulier. Ils ont mis l'accent sur l'acquisition de compétences dans le domaine de la profession attendue.

> *« Professionalization means… emm… you are qualified in a certain domain. » FEG 11*
> *«… so professionalization for me, is basically pedagogical, having experience or expertise in a field. » FEG 12*

Pour la plupart d'entre eux, un professionnel est une personne formée dans une institution et qui détient les compétences requises pour la profession :

> *« It's a person who has been through training and has acquired knowledge and skills in teaching to go and impart. » FEG 3*

> *« Si on appelle quelqu'un professionnel, ça veut dire qu'il a acquis certaines choses qui vont l'aider à éduquer. » FEG 5*

b. Représentation d'un enseignant professionnel

Un enseignant professionnel est celui qui a suivi une formation professionnelle et qui dispose d'un nombre de savoir-faire en termes de compétences pour répondre aux exigences de la profession. Leur conception de l'enseignant professionnel tourne uniquement autour de formation et compétence pour exercer. Dans leur cas, ils mettent plus l'accent sur la maîtrise de l'oral car selon eux c'est la base de l'enseignement d'une langue.

> *« A professional teacher […] for me is a teacher who has gone through a training […] who has been trained to go out and teach others […] to have a profession in future. » FEG 4*

> *« […] a professional teacher is someone, or a teacher who has gone through the necessary requirement, having what it takes to be a teacher. At least we have to know how to speak French and understand. » FEG 1*

> *« Enseigner bien, les méthodes qu'il utilise seront différentes de celles d'un enseignant qui n'est pas formé, la manière d'interagir avec les élèves doit montrer quelque chose. » FEG 13*

FEG 7 critique la formation suivie en soutenant que le terrain évolue, mais la formation, elle, n'évolue pas, et il souhaiterait voir les enseignants professionnalisés selon les exigences du terrain et des élèves :

> *« Les tuteurs doivent donc enseigner ainsi, selon les besoins et les problèmes sur le terrain, comme ça, ça coïncide. Je pense que les problèmes sur le terrain changent et évolue tout le temps mais la vieille méthode reste pareil. » FEG 7*

Sur le sujet de l'enseignant professionnel, FEG 11 exprime sa profonde déception car elle attendait une formation professionnelle où les cours sont dispensés en français et qui lui permet, au bout des trois années de formation, de disposer d'un certain nombre d'acquis consolidés pour le futur métier, mais cela a été le contraire. Selon elle, le français ne représente seulement qu'une petite partie de la formation.

> *« (Laughs) […], well when you say you majoring in French […] me for instance, when I chose to do French, I thought everything was in French […] French alone, but we came and saw that it wasn't only French, and that French was just a little part of it. We say we are majoring in French, but most of the other subjects took more hours than French. » FEG 11*

c. Professionnalisation et formation polyvalente

Selon les discours de la majorité de nos enquêtés, la polyvalence a étouffé la spécialisation en FLE. Ils se sont plaints de la multitude de matières qu'ils devaient maîtriser dont le FLE. Leur déception porte sur le fait qu'il est attendu d'eux d'enseigner le français pendant le stage et après l'affectation sur le terrain, mais pour eux, la situation est paradoxale s'apercevant que le FLE n'a pas de place parmi les matières à maîtriser : moins d'heures d'enseignement, manque de ressources et de motivation.

> *« No, we claim… we claim we are learning French to go and teach, because when we get to the field, French is compulsory for us, but in the college, we have other subjects that overtake French, so we have to concentrate on those subjects too, and this distracts us. So the time it's not enough. » FEG 1*

Selon FEG 3, la polyvalence n'a pas aidé à l'apprentissage du français au sein de l'institution de formation, ce que FEG 4 attribue au débordement au niveau du programme de formation qui prévoit la maîtrise, par tous les enseignants, des matières de bases à l'école élémentaire et au collège. Il est estimé également que la polyvalence devrait permettre un équilibre entre les matières mais de ne pas

privilégier d'autres matières au détriment d'autres, surtout qu'il s'agit d'une matière de spécialisation, le FLE.

> *« It did impact the French… (**negatively or positively?)** Negatively, because the time left for French was too small, at least we should have had more time for the French, we rather taught all these subjects which were taking much of our time, we didn't have enough time for French at all. » FEG 6*

> *« Yes I will say for the other subjects… yes the other subjects but not for the French, because if am going out as a French teacher, I should go out like my mentor,… because very soon I will also mentor someone and if I don't know much about the subject, and I don't know what am doing, how am I going to be able to mentor somebody to also become a professional French teacher ? » FEG 3*

d. Attentes vis-à-vis de la professionnalisation

Notre public attend un environnement institutionnel adapté pour l'apprentissage du FLE. Selon la majorité, l'environnement au sein de l'institution de formation ne permet pas d'apprendre le français de façon efficace parce que les étudiants en FLE représentent seulement un petit pourcentage qui se rencontre et ne parle français qu'en classe. Pour certains, les objectifs de la professionnalisation par la formation suivie ne sont pas atteints. FEG 4 et 8 stipulent que la formation devrait donner des compétences de base sur lesquelles ils peuvent développer plus de compétences sur le terrain, malheureusement ce n'est pas le cas.

> *« The training is not all that […] not all that good. Because if we are being trained to go and teach French, they would have helped us to get the kills we need as future French teachers, but we don't have them. » FEG 3*

Quant aux attentes, les futurs enseignants (FEG 5) estiment que la formation professionnelle doit en priorité favoriser l'acquisition des compétences orales suivie des techniques d'enseignement. L'oral est primordial pour un futur enseignant de FLE ce que la formation n'a pas facilité (FEG 8).

> *« Most of the times […]. « er » in the college, the way they train us as French teachers is not the best, the environment is not conducive for the learning […] if we would have some stays in a francophone country I will help us, if you stay there it helps the understanding of the language. » FEG 8*

> *« Ok, I was expecting to […] be able to […] communicate fluently in French, as am done with my internship, at least when I see my fellow French teachers there will be no need speaking English with them, so I expect to communicate fluently in French. » FEG 10*

> *« I was expecting more, to be fluent in the language, as in the speaking. » FEG 14*

e. Impressions générales de la formation professionnelle suivie

Sur leurs impressions sur la formation professionnelle suivie, nous avons appris de la grande majorité de notre public qu'il a reçu une meilleure formation dans les autres matières par rapport au FLE, car ils y ont fourni plus de travail et, même en stage pratique, ils ont enseigné plus d'heures. En conséquence, ils pensent que la formation professionnelle les a plutôt préparés à mieux enseigner les autres matières en anglais que d'être des professionnels de l'enseignement du FLE. La plupart d'entre eux soulignent que la formation ne les a pas professionnalisés à proprement parler, ils se sentent toujours démunis vis-à-vis des compétences pédagogiques et didactiques ainsi qu'en matière d'expression orale, préalable requis pour l'exercice de leur future profession.

> *« I won't say am well professionalised or a professional teacher of French (Laughs loudly) […] if am a professional teacher in French, I should be able to communicate well in the language […] yes. »*

Une minorité avait l'impression que la durée du stage pratique comme étant trop longue étant donné qu'ils manquaient de suivi. Pour eux, il serait mieux de passer moins de temps sur le terrain et d'approfondir davantage le FLE en institution de formation (FEG 1).

Concernant le programme de formation, un excès de matières a été évoqué et estimé inutile pour les futurs enseignants ayant le FLE comme matière dominante. Pour eux, il fallait plus de temps pour le français pour permettre à tous de bénéficier de la formation.

> *« Oui […] parce que moi, je vois que […] bon, on a fait des matières que personnellement, je vois que c'est inutile, parce qu'on voulait être professeur de français, donc il fallait nous donner du temps pour apprendre le français pour pouvoir aller l'enseigner, comme je le disais au début, il y a des collègues ici, ils ont fini la formation, mais ils ne peuvent pas parler français mais s'ils nous donnent beaucoup de temps pour le français, ceux-là peuvent améliorer leur niveau […] à peu près, ils vont être moyens avant d'aller sur le terrain. On a fait les mathématiques, l'anglais, l'information, les autres matières, c'est bon, cela peut nous aider à faire nos choses individuellement, mais par rapport à l'enseignement du français sur le terrain […] moi je vois que c'est inutile de faire toutes ces matières. Si on fait le français pour devenir professeur de français après, alors il faut plus de temps pour apprendre le français. » FEG 2*

> *« Not at all, it is not enough, because we are here to study French, but with our situation here, we have other subjects […] having more credits on the timetable than the French, let's say the French is two periods a week and er […] maths lesson will be 4 periods in a week and so… er… the periods that are allotted to French in a week is not all that good. » FEG 15*

En les questionnant sur les effets de la professionnalisation sur leur pratique, plus de la moitié de notre échantillon indique qu'ils ne sont pas satisfaits et que cette formation n'a pas su leur donner les moyens et les compétences pour faire le travail qui les attendait.

> *« In French… I think in French, I will not say am a professional teacher in French. » FEG 6*

> *« Hmmm… not all that satisfied… (**Why**) because am still having lots of difficulties even though I have been in the training for 3 years. » FEG 8*
>
> *« Yes, I need to, because even if I have been taught to prepare lesson notes I lack many thing to be able to teach well. I don't know most of the methods to use and all that. » FEG 15*

> *« It's a noble profession, but there are so many things that we don't get to help us to go into the teaching very well, especially with the French because you get to a school… for example, if am posted to the primary school, they can tell me they don't do French in the primary school so… it will be very bad, because I have studied French for many years only to be told that I can't teach it. » FEG 11*

> *« I am looking forward to going further, am not satisfied at all. After here, I will do further studies in French to upgrade my level. » FEG 12*

FEG 3 considère que la formation professionnelle était excessivement théorique ce qui ne devait pas être le cas en comparaison à la manière dont l'enseignement est mené au Togo pendant leur stage linguistique de deux semaines : il y a eu plus d'activités qui permettent de communiquer.

> *« Here it's like… it is too theory, they give more theory than practical, but in Togo, it's more interactive, practical, everybody was participating in the class, so it helped us. » FEG 3*

Le sujet de l'évolution constante du terrain a été souligné par FEG 7 et FEG 12. Ces derniers considèrent que le terrain évolue mais la formation n'évolue pas et pour eux, il faudrait former les enseignants selon les exigences du terrain et des élèves :

> *« Les tuteurs doivent donc enseigner ainsi, selon les besoins et les problèmes sur le terrain, comme ça, ça coïncide. Je pense que les problèmes sur le terrain changent et évoluent tout le temps mais la vieille méthode reste pareille. » FEG 7*

Seuls FEG 5 et 13, qui sont d'origine francophones, qui ont fait une partie de leurs études dans un pays francophone et qui avaient une expérience professionnelle en enseignement de FLE avant la

formation, nous ont dit de façon nette et claire que la formation leur convenait et qu'ils n'ont pas de difficultés mais en soulignant qu'ils comprenaient déjà le français et qu'ils pouvaient déjà s'exprimer correctement avant la formation.

> *« Moi, j'avais souvent « bien », mais les êtres humains on n'est pas parfait donc, mais pour moi, c'était bien, je n'avais pas de difficultés, comme je comprenais déjà le français, je pouvais m'exprimer bien, donc personnellement, je n'avais pas de difficultés, ce sont les autres qui souffraient un peu. » FEG 13*

> *« Bon… globalement je pense que nous sommes bien formés. » FEG 5*

2.10. Représentations par rapport aux compétences en expression orale

Pour cette partie, nous avons souhaité recueillir des informations par rapport aux représentations que se font les futurs enseignants vis-à-vis de l'enseignement de la langue orale et de leur propre maîtrise de l'oral. Nous avons pour cela dégagé les sous-catégories suivantes :

a. Maîtrise de l'oral
b. Difficultés à l'oral
c. Effets du séjour linguistique
d. Manque de cours pour l'oral
e. Manque de ressources pour l'apprentissage de l'oral

a. Maîtrise de l'oral

Quant aux représentations qu'ont les futurs enseignants sur leur propre maîtrise de la langue orale, cinq enquêtés (FEG 1, 2, 5, 7, 13**)** sur les quinze rencontrés ont l'impression qu'ils ont une maîtrise suffisante et ainsi ont affirmé qu'ils n'éprouvaient pas de difficultés particulières à parler ou à enseigner le français. Par contre, ces derniers, étant les seuls qui ont soit vécu soit ont eu un contact avec un pays francophone, pensent que leurs compétences à l'oral ne sont pas issues de la formation octroyée en formation initiale, mais plutôt de leurs connaissances et expériences antérieures.

> *« Je dirais que pas tellement, parce que quand on parle de cours de langue orale, il devrait y avoir quelqu'un pour écouter pour développer l'écoute, mais ici… pendant les cours d'oral, on demande seulement à quelques étudiants de parler, et le temps passe très vite qu'à la fin beaucoup n'apprennent rien. » FEG 13*

Certains d'entre eux pensent même que si leur niveau à l'oral leur suffit à enseigner, ils ont toujours des difficultés en grammaire, ce qui leur paraît parfois gênant.

« À l'écrit ça va aussi, des fois pour mélanger les deux langues, parfois ça me pose quelques problèmes, surtout les accents, des fois ça gêne et aussi parfois, la grammaire, l'accord sujet verbe, ça gêne un peu aussi. » FEG 2

Parmi cette catégorie de futurs enseignants, certains ont l'impression que malgré des difficultés en grammaire, ils sont quand même beaucoup mieux que leurs compatriotes qui ne parviennent pas du tout à s'exprimer en français (FEG 5).

b. **Difficultés à l'oral**

Par ailleurs, 10 enquêtés sur 15 (FEG 3, 4, 6, 8,9, 10, 11, 12 14, 15) n'ayant pas de contact avec le français avant la formation, nous ont affirmé rencontrer beaucoup de difficultés au niveau de l'expression orale ce qui pour eux ne montre pas le professionnalisme d'un enseignant de langue. Selon ces enquêtés, enseigner une langue étrangère ne consiste pas en la seule maîtrise de son enseignement mais aussi de pouvoir le parler couramment Selon eux, ceci est primordial car elle motive les élèves et les encourage à apprendre la langue…

*« As you are a teacher of the language, you have to be a very good in the language, because the children can ask any questions at all times and if you are not able to answer it shows that you are not… « emm » (**competent**) yes. » FEG 8*

Parmi ces futurs enseignants, certains, estiment pouvoir lire, comprendre et écrire (avec erreurs), mais en expression orale, ils n'ont pas les compétences.

« To me, my problem is how to speak but for the writing, and other things, I don't have much problems. » FEG 3

« Yeah, I have problems, writing alone… well I make mistakes, when you speak, I understand, I can read, but me speaking it fluently is a problem. » FEG 4

« I have difficulties… and those difficulties… well, I can read French very well, but with the understanding, I have some problems, sometimes I don't get the right understanding of what I read. » FEG 8

D'autres nous disent qu'ils parviennent à enseigner le français sans beaucoup de difficultés, par contre, ils n'arrivent pas à parler ni à écrire correctement.

« When it comes to its teaching at least am happy I can teach, even if I cannot speak that fluently, but when it comes to teaching, I am able to teach it well. » FEG 9

Selon ce public, la formation théorique et la formation pratique ne leur a pas donné l'occasion de pouvoir acquérir des compétences en expression orale. FEG 12 nous révèle que son niveau en expression orale est insuffisant pour celui d'un enseignant de FLE, ainsi elle souhaite payer de ses propres ressources pour se former à l'Alliance française après son affectation définitive, afin de s'améliorer. Selon elle, il lui faudrait au moins deux ou trois ans de formation pour obtenir un niveau suffisant à l'oral.

> *« I think my fluency is not at the level… it's not very high… am not all that good. »*

Lors de notre entretien avec FEG 15, nous lui avons demandé sur la fin de l'entretien de nous dire quelques mots en français sur son expérience en institution, mais cette dernière a souri pendant un moment et nous a dit ceci : *« that's the problem am talking about here, (laughs again) that is the problem […] the speaking is a problem. » FEG 15*

c. Séjours linguistiques

Selon l'ensemble de nos enquêtés, la durée (deux semaines) du séjour linguistique effectué au Togo était extrêmement insuffisante pour améliorer leur oral. Certains estiment que leur niveau avant le séjour n'a pas connu une véritable amélioration pendant le stage ni après celui-ci.

> *« I will say that the French I came here with is the same French am going back with… because we don't have… because at first there were some machines there (**language lab ?**), yes but now there is nothing so… it's difficult. » FEG 1*

d. Manque de préparation suffisante pour l'oral

Selon les discours de dix futurs enseignants en difficulté, ils éprouvent également des problèmes à l'écrit ce qu'ils attribuent, pour la plupart, au manque de préparation en formation pré-stage ainsi qu'au cours peu approfondis reçus au lycée. Ils nous font comprendre qu'ils ne reçoivent pas de cours pour l'oral mais qu'ils passent un examen d'expression orale en fin de formation.

> *« We had orals… once a year tutors will come from the institute, they give us texts that we read through and then the next day we face a panel to answer questions on the text… » FEG 14*

Ils nous informent que les cours où ils éprouvent des problèmes à l'oral proviennent du fait qu'en arrivant à la formation ils ont un niveau trop faible et connaissent ainsi beaucoup de difficultés en français. De plus, ils nous indiquent qu'ils n'ont pas reçu de cours d'expression orale au lycée.

e. Absence de ressources pour l'apprentissage de l'oral

Nos enquêtés attribuent leurs difficultés à l'oral au manque de ressources matérielles et au manque de supports pédagogiques suffisants pour l'apprentissage et la maîtrise de cette langue. L'ensemble des futurs enseignants rencontrés nous a fait entendre leur insatisfaction de la durée du stage linguistique qui est seulement de deux semaines ainsi que le manque de laboratoire au sein de l'institution pour leur permettre de mieux apprendre l'oral.

2.11. Représentations de la formation par rapport à l'exercice du futur métier

Quant aux représentations que les enseignants entretiennent au sujet de la formation reçue vis-à-vis de l'exercice de la future profession, les avis ont été divers. En effet, les uns pensent être prêts (une minorité) pour la future profession, les autres pas, mais tous les avis se résument dans les catégories ci-dessous :

a. Suffisamment préparé et prêt pour l'enseignement du FLE
b. Pas assez préparé mais souhaite enseigner le français (enjeu professionnel)
c. Pas assez préparé et pas prêt à le faire

Tableau 24 La formation et l'exercice du futur métier

Enquêtés/sous-catégories	**Suffisamment préparé + souhaite enseigner**	**Pas assez préparé + souhaite enseigner**	**Pas assez préparé (e) + ne souhaite pas enseigner le FLE**
FEG 1		X	
FEG 2	X		
FEG 3		X	
FEG 4		X	
FEG 5	X		
FEG 6		X	
FEG 7	X		
FEG 8			X
FEG 9		X	
FEG 10		X	

FEG 11			X
FEG 12		X	
FEG 13	X		
FEG 14	X		
FEG 15			X
TOTAL	**5**	**7**	**3**

a. Suffisamment préparé et prêt pour l'enseignement du FLE

Sur l'ensemble des quinze futurs enseignants rencontrés, cinq d'entre eux pensent que la formation, même si elle présente des lacunes évoquées dans les autres catégories thématiques, les a suffisamment préparés pour leur future profession et ainsi se sentent prêts à aller sur le terrain pour l'enseignement du FLE. Chacun d'entre eux souhaite qu'on lui donne l'occasion d'enseigner le FLE quand ils seront affectés sur le terrain. Ces enseignants affirment disposer des compétences qu'il leur faut pour commencer leur carrière.

> *« Moi je pense que je suis bien prêt pour l'oral. Pour l'enseignement ce n'est… pas mais je dirais qu'on apprend tous les jours alors si je pars sur le terrain, je vais m'améliorer. Mais je suis confiant que je peux enseigner et aider les élèves à apprendre le français. » FEG 2*
>
> *« Je suis prêt, je me mens assez formé pour aller sur le terrain faire face à ce métier très attendu. Je souhaiterais continuer mes études plus tard en français pour devenir, si possible… avoir un master, doctorat, tout ça en français, je suis sûre que je vais pouvoir le faire, je vais continuer. » FEG 13 (ven)*
> *« Le travail d'un professionnel, c'est ce que j'attends de cette formation, mais je veux dire que même si je n'ai pas eu de mentor, je dirai que je suis bien préparé d'une manière ou d'une autre pour entamer cette profession qui m'attend. » FEG 7 et rajoute ceci : « Dans n'importe quel établissement où je me retrouverai, je vais insister qu'on me donne le français parce que pour moi enseigner le français… ».*

Cet enquêté rajoute qu'il n'attribue pas le fait de se sentir prêt pour sa profession à la seule formation reçue mais aussi à ses acquis avant d'entrer en formation qui ont joué un rôle indispensable dans son apprentissage. Il nous révèle qu'il s'en est sorti grâce à ses connaissances antérieures et que pour lui les autres qui n'ont pas les mêmes acquis rencontrent des difficultés.

> *« Oui, je me dis que si c'est que je n'avais pas déjà des bases en la matière, euh… j'allais regretter parce que je me plains beaucoup pour mes collègues qui n'ont pas le niveau que moi j'ai. Je suis censé venir apprendre comment faire la chose alors qu'il n'y a pas… personne qui est déjà doué dans la matière pour m'aider à faire cela… » FEG 7*

b. Pas assez préparé mais souhaite enseigner le français (enjeu professionnel)

Une majorité des enquêtés nous ont informés qu'ils ne se sentaient pas suffisamment préparés, ainsi considèrent-ils qu'il leur manque les compétences requises et suffisantes pour faire face à leur future

profession. Pour ces futurs enseignants, il faut un certain niveau pour être autonome dans l'enseignement du FLE ce qu'ils estiment manquer. Sur les dix enquêtés de cette catégorie, trois ne souhaitent pas enseigner le FLE une fois affecté sur le terrain. Les futurs enseignants mettent l'accent sur les désavantages de la formation polyvalente qui n'a pas laissé suffisamment de place à la formation de la langue française. Ils estiment qu'ils ont été mieux formés dans les autres matières et donc se sentiraient plus à l'aise d'enseigner une autre matière.

Par contre, les sept autres, nous disent que malgré le fait qu'il leur manque les compétences qu'ils attendaient de la formation pour l'exercice de leur métier, ils aiment la langue française et souhaitent l'enseigner et chercher un moyen pour s'améliorer au fur et à mesure sur le terrain. Pour ces derniers, plusieurs possibilités doivent être envisagées afin de réussir à enseigner le français quand ils arriveront sur le terrain. Les premiers se sentent démunis de compétences nécessaires et attendent d'être affectés dans une école où ils seront aidés par un enseignant de FLE sur place. D'ailleurs ils pensent que vu la pénurie d'enseignants de français dans le pays, ce souhait est loin d'être réalisable.

> *« Hmm… am just praying that when I go there, I should get somebody to help me, sine am not all that good in the French, I have to get somebody to help when I start teaching. » FEG 1*

> *« I was even planning, if I can get a… any French teacher, like someone who will help me, I can study with so that I can get some help. » FEG 4*

> *« It's a noble profession, but there are so many things that we don't get to help us to go into the teaching very well, especially with the French because you get to a school… for example, if am posted to the primary school, they can tell me they don't do French in the primary school so… it will be very bad, because I have studied French for many years only to be told that I can't teach it. » FEG 11*

Pour les seconds, suivre une formation pour progresser est indispensable, dans le sens où il y a la possibilité d'être affecté dans une école où les élèves ont un niveau plus élevé qui demandera des compétences pour faire face. En leur demandant s'ils se sentaient prêts à l'exercice de la profession, sept d'entre eux nous ont fait comprendre qu'il était nécessaire de s'améliorer car ils ne souhaitaient pas abandonner l'enseignement du français.

> *« (Silence)… well I think I have to further, I have to do further studies so that I can attain more skills in the domain. I think I need to upgrade myself, though as I said… it is not something funny, on the certificate am a professional but reality am not, so I still need to upgrade myself if I want to become a professional, and in the upgrading its not just obtaining certificate but learning more about French. » FEG 9*

> *« I am looking forward to going further, am not satisfied at all. After here, I will do further studies in French to upgrade my level. » FEG 12*

D'autres nous disent que vu leur situation, même s'ils veulent enseigner le FLE, ils ne souhaitent pas être affectés dans un collège, car leur niveau ne dépasse pas l'enseignement en élémentaire aux élèves débutants et ils n'ont pas d'élèves ayant déjà des connaissances en français :

> *« Frankly no… no, even though I have the basic words, basic constructions… I don't think I have the level to teach in such place where the pupils are sometimes quite good. » FEG 12*

Pour FEG 6, même si elle ne se sent pas suffisamment préparée, elle souhaiterait enseigner le FLE car c'est en enseignant qu'elle pense s'améliorer :

> *« Yes but at least… the ABCD and the little, little things, I can do it. » FEG 6*

Mais si jamais elle se trouvait dans une école où les élèves ont un niveau suffisant en FLE, elle aurait très peur d'aller en classe :

> *« I will… I will even feel scared… even to come to the class and teach… scared because I may pronounce some words wrongly or make mistakes. »*

L'amour pour la langue est évoqué plusieurs fois par nos enquêtés comme le facteur central qui les maintient dans la formation et de vouloir enseigner le FLE malgré les manquements à l'oral et à l'écrit, ils pensent qu'ils peuvent aller sur le terrain et faire de leur mieux. Ils pensent avoir un fort besoin de s'améliorer car ils n'ont pas acquis les connaissances et compétences.

> *« No, not by the program but rather my personal motivation… and the love for the language. » FEG 12*

c. Pas assez préparé et ne souhaite pas enseigner le français (enjeu professionnel)

Les enquêtés qui ne souhaitent pas enseigner le FLE pour des raisons liées au manque de préparation suffisante et l'absence de compétences pour exercer le métier, nous révèlent leurs sentiments à travers les discours ci-dessous :

> *« No, not really, not really prepared, if I could have the chance, I would want to learn more before going to teach… because, I don't think I have much French to teach. I might even change it when I go out to teach. » FEG 15*

> *« Well… I will go in for social studies and (laughs) for now I will go in for social studies and then upgrade myself and feel convinced before I will think of teaching French in such schools. » FEG 15*

> *« I feel more prepared in other subjects than in French, so personally, I will say wouldn't be comfortable teaching French, because right now… I didn't have anybody to guide me and show me my rights and wrongs… I will totally accept the other subjects that I feel prepared in, I know how to teach it, than to go and teach French that I had nobody to tell me what is right or wrong. » FEG 11*

2.12. Conceptions d'une formation professionnelle idéale

Par cette catégorie, nous avons cherché à recueillir les conceptions de notre échantillon sur ce qu'une formation professionnelle représente pour eux. Cherchant à comprendre ce que, pour ces derniers, serait une formation professionnelle idéale ou celle qu'ils estimeraient adaptée pour les besoins du terrain. Ce qui nous estimons nous permet de mieux comprendre les failles que notre public constate de la formation suivie et ce que ces derniers proposent en guise d'amélioration de la formation. Les avis ont été divers, mais l'ensemble des réponses ont porté sur des manquements au niveau de la préparation pré-stage, le stage et le post-stage. Selon les discours de notre public, nous avons pu dégager les sous-catégories suivantes.

f. La maîtrise de la matière

Parmi l'ensemble des enquêtés, quatre d'entre eux (FEG 1, 7, 8, 11) ont mis l'accent sur la maîtrise de la matière. Pour eux, il est indispensable que la formation professionnelle propose d'augmenter le temps de formation et permette aux formés de maîtriser la matière tant du point de vue disciplinaire que didactique. Ils pensent qu'une formation dite professionnelle doit permettre un approfondissement du contenu de la matière.

> *« Bon, comme je l'ai dit dès le début, c'est que cette manière de former des professeurs dans une langue qui n'est pas la nôtre euh… C'est un peu médiocre, parce que je l'ai déjà dit, cela doit être une période qui devrait permettre aux enseignants en formation de d'abord pouvoir saisir la matière et être en position de la transmettre à une autre personne, alors que cette période même, n'est pas suffisante pour permettre à l'élève* ***(l'élève-maître****), l'élève maître ce que j'allais dire, d'acquérir la langue elle-même et acquérir la méthodologie. Il va falloir augmenter le temps de formation en français car je vois en institution que les autres matières sont privilégiées au détriment du français lui-même* ***(OK)****, cela fait que vraiment, la formation elle est très insuffisante. » FEG 7*

L'idée de porter une attention particulière à l'enseignement et la maîtrise de la langue a été évoquée à plusieurs reprises par certains de nos enquêtés (FEG 1, 8, 11). Ils proposent qu'il faille instaurer la rédaction d'un rapport de fin de stage en français et qu'il y ait un espace d'échange après le stage (FEG 11). Ils estiment que pour une formation professionnelle les cours étaient trop théoriques et qu'il faut plus d'activités en dehors de la salle de classe ainsi que plus de pratiques dans des conditions qui permettent aux stagiaires d'apprendre leur profession.

> *« Je pense que pour que l'apprentissage du français soit intéressant, il faut faire moins de théorie et plus de pratique, le programme doit être moins théorique ; il faut les séances de cinéma, théâtre, des clubs, organiser des groupes de danse en faisant ceci l'apprentissage du français ne sera pas ennuyeux, parce que les gens aiment le français,*

mais son enseignement… le fait qu'il soit trop limité à la salle de classe… je trouve que ça peut décourager les gens. » FEG 13.

Cet enquêté fait une comparaison entre la formation en FLE du Ghana et celle de la Côte d'Ivoire qu'il a suivie :

« En Côte d'Ivoire les cours étaient très intéressants, il y avait des séjours dans des pays anglophones au moins trois fois avant la fin de la formation, mais ici il n'y a rien. »

Un autre enquêté fait la proposition suivante :

«… French students should be made to go out there to observe other French teachers, not once but regularly. » FEG 14

g. Temps de formation en FLE

Une majorité des enquêtés, voir dix sur quinze critique le temps alloué à la formation théorique et pratique au sein des institutions qui les forment. Selon eux, le temps qui est réservé aux cours de FLE est très insuffisant pour les former et il en va de même des horaires alloués à l'enseignement du FLE dans les établissements scolaires où s'effectue le stage pratique. Ils font écho du besoin d'augmenter les horaires car cela impacte leurs parcours d'apprentissage négativement.

« We need to do more of the French and reduce the other subjects to give us enough time to concentrate on the French. I realised that there are many aspects of French that we can learn, such as reading and vocabulary. » FEG 8

« Je pense que cette formation, comme elle est, n'est pas mal, si on devrait changer quelque chose, ça va être du côté du nombre d'heures attribuées à l'enseignement de français dans la formation » FEG 2

« It can be improved by increasing the number of French periods we do, more time for the French, as we are here we only have 3 times of French a week, as French students, so I think we should have more French periods on our timetables as French students. We should have at least 4 times a week and tutors and mentors to help us. » FEG 10

La majorité a été très concernée par le fait qu'on les forme à toutes les matières de bases que certains trouvent contraignantes.

h. Structuration de formation théorique et pratique

Quant à la structuration de formation, vis-à-vis de la formation théorique et pratique, cinq enquêtés (FEG 1, 3, 5, 14, 15**)** pensent que la formation devrait être structurée de manière à ce qu'il y ait un lien entre la théorie et la pratique, les deux devraient être complémentaires. De plus, il ne faut pas former par un programme pour l'enseignement au collège et affecter les formés en école élémentaire

pour effectuer leur stage. Soit on les forme en conformité des exigences de la pratique, soit on les affecte au collège ce qui selon eux correspond à leurs attentes.

Pour eux, si l'Education nationale souhaite affecter les FLE à l'école élémentaire, il faudrait concevoir un programme et des manuels pour que les stagiaires puissent faire leur stage.

i. Séjours linguistiques

Selon leurs discours, les enquêtés nous font part de leurs attentes d'un séjour linguistique au sein d'une formation professionnelle de langue étrangère. Pour ces derniers, l'immersion linguistique de deux semaines dans un pays francophone n'était pas suffisante pour connaître une langue. Ils pensent donc qu'une formation professionnelle en langue étrangère doit prévoir une place considérable pour les séjours linguistiques, élément indispensable pour l'apprentissage de langue. Les séjours linguistiques devraient faire partie intégrante de la formation professionnelle des enseignants de langue.

> *« I think since we are in Ghana, at the end of every year, they should create an opportunity for us, even if we will have to pay a bit, to go to a francophone country to, maybe in Africa here, or where ever, so that we spend some time with people who, "er "… I think when we find ourselves with people who are speaking French and don't speak our language it will help a lot, because I remember when we went to Togo during the training, that was what helped a bit with my orals. We found ourselves with the natives, we spoke French most of the times, when I go out and I want to buy I speak French so I think if they had done something like this, at the end of each year, 1st year and 2nd year, not just once, because they organised it for us only at the end of the 1st year, we to Togo and come back… » FEG 3*

j. Financement

Le financement de la formation a été évoqué par la grande majorité des enquêtés. Pour ce public, le gouvernement doit financer la formation y compris les dépenses des stages pratiques à l'extérieur de l'institution, afin de permettre aux futurs enseignants d'arriver à subvenir à leurs besoins ainsi que de réussir à se procurer du matériel de base pour l'enseignement.

> *« A présent, la formation n'est pas financée donc on souffre beaucoup pour manger, payer le loyer, acheter des matériels… si l'institution peut nous aider… on fait aussi des photocopies parce qu'ils n'ont pas beaucoup de livres donc parfois il faut faire des copies pour les cours, parfois on fait pour la moitié de classe et tout ça, c'est de votre poche. »FEG 2*

k. Ressources humaines et matérielles

Un autre élément a été évoqué dans le cadre des propositions d'amélioration, il se rapporte aux ressources humaines et matérielles. La majorité est d'avis que pour former des enseignants de langue étrangère, il faudrait du matériel comme des ordinateurs, des téléviseurs, des postes de radio, l'accès à internet, des guides sur comment enseigner en institution de formation pour mieux apprendre la langue. Ils pensent que le nombre d'enseignants de FLE en institution de formation est insuffisant et cela ne permet pas d'apprendre tous les aspects du FLE. Non seulement ils veulent du matériel pour la formation théorique, mais aussi suffisamment de supports pédagogiques pour l'enseignement lors des stages pratiques.

l. L'encadrement

La majorité des enseignants pensent que l'encadrement, pendant le stage pratique est un élément important dans le cadre de la formation. Ils pensent que les tuteurs de FLE devraient les aider à surmonter leurs difficultés et non pas les critiquer quand ils en ont.

> *« Well, we are learners, they are our teachers, they know better than us, instead of them taking time to correct us when we are wrong, they will rather criticise us, which is not the best. » FEG 1*

Ils sont d'avis que les futurs enseignants doivent obligatoirement avoir des mentors pendant le stage pratique qui les accompagnent tout au long de l'année à pouvoir tirer le meilleur de leur stage.

m. Incitation et motivation pour les apprenants de français

Pour nos enquêtés, afin de maintenir l'intérêt et la motivation des enseignants de français, trois futurs enseignants (FEG 3, 11 et 12) ont proposé qu'il serait intéressant dans une telle formation que le gouvernement mette en place des initiatives pour motiver les étudiants à choisir et à apprendre la langue française. Ils ont aussi parlé de la nécessité de créer un centre de formation qui accueille uniquement les futurs enseignants de FLE pour leur permettre de mieux apprendre la langue.

n. Autres

FEG 11 pense qu'il n'y a pas suffisamment d'entraide parmi les étudiants. Pour cet enquêté, certains futurs enseignants sont francophones et maîtrisent mieux la langue mais refusent d'aider leurs compatriotes qui sont en grandes difficultés.

Pour FEG 12, il est indispensable que les futurs enseignants s'auto-forment et s'auto-motivent, sans se reposer uniquement sur la formation car elle présente beaucoup de lacunes.

En conclusion, nous retenons que pour ces futurs enseignants, une formation professionnelle idéale en langue étrangère, c'est celle qui met l'acquisition de compétences tant en expression orale qu'en pédagogie et didactique de la langue au centre des apprentissages. Pour la majorité d'entre eux, la formation qu'ils ont reçue ne met pas l'accent de la professionnalité au centre des intérêts, c'est-à-dire que le dispositif de formation ne prévoit pas des stratégies qui leur permettent d'apprendre la langue d'où le manque de compétences à l'issue de leur formation.

3. Analyse de contenu des données des futurs enseignants : Togo

Dans cette partie, nous présentons les résultats des enquêtes réalisées auprès des futurs enseignants togolais mais avant cela, nous présentons le tableau récapitulatif de quelques spécificités de ce public.

Tableau 25 variables d'identification des futurs enseignants togolais

Enquêtés	**Sexe**	**Tranche d'âge**	**Lieu et durée de l'entretien**	**Profile d'entrée et institution de formation**	**Contact avec un pays anglophone avant la formation**	**Nombre d'années d'expérience professionnelle avant la formation**
FET 1	F	25- 30	Institution de formation 43 minutes	Licence et Maîtrise d'anglais + concours ENS	oui des séjours	Deux ans d'expérience professionnelle en enseignement d'anglais
FET 2	F	25-30	Institution de formation 41 minutes	Licence, Maîtrise + concours ENS	non	Un an d'expérience professionnelle en tant que secrétaire bilingue
FET 3	M	25-35	Institution de formation 43 minutes	Licence + concours ENS	non	Pas d'expérience professionnelle en enseignement. Un an d'expérience en tant que surveillant en milieu scolaire
FET 4	M	35-40	Institution de formation 42 minutes	Licence, Maîtrise + concours ENS	oui des séjours	Cinq ans d'expérience professionnelle en enseignement de l'anglais
FET 5	M	25-35	Institution de formation 1 heure	Licence + concours ENS	non	Quatre ans d'expérience professionnelle en enseignement de l'anglais
FET 6	M	25-35	Institution de formation 56 minutes	Master Anglais + concours ENS	non	Deux ans de cours particulier dans l'enseignement de l'anglais
FET 7	M	25-35	Institution de formation 56 minutes	Licence + concours ENS	oui	Cinq ans d'expérience professionnelle en enseignement de l'anglais en tant que volontaire
FET 8	M	25-35	Institution de formation 44 minutes	Licence + concours ENS	non	Pas d'expérience professionnelle
FET 9	M	25-35	Institution de formation 55 minutes	Maîtrise + concours ENS	non	Un an d'expérience professionnelle en enseignement de l'anglais et du français
FET 10	F	25-35	Institution de formation 47minutes	Maîtrise + concours ENS	non	Trois ans d'expérience professionnelle en enseignement de l'anglais Un an en tant que coordinatrice de projet
FET 11	M	25-35	Institution de	Licence +	non	Trois ans d'expérience

			formation 46 minutes	concours ENS		professionnelle dans l'enseignement de l'anglais
FET 12	M	25-35	Institution de formation 43 minutes	Licence, Maîtrise + concours ENS	non	Quatre ans d'expérience professionnelle en enseignement de l'anglais
FET 13	F	25-35	Institution de formation 44 minutes	Maîtrise + concours ENS	non	Pas d'expérience professionnelle en enseignement
FET 14	F	25-35	Institution de formation 43 minutes	Maîtrise + concours ENS	non	Quatre ans d'expérience professionnelle en enseignement de l'anglais
FET 15	F	25-30	Institution de formation 45 minutes	Licence + concours ENS	non	Pas d'expérience professionnelle en enseignement de l'anglais

Légende : FET = Futur Enseignant Togolais, ENS = Ecole Normale Supérieure

Cette partie contient les résultats des enquêtes menées auprès des futurs enseignants d'anglais au Togo, résultats de notre enquête sous forme de tableaux, de graphiques et de texte écrit illustréextrait de discours de nos enquêtés.

3.1. Choix de la formation

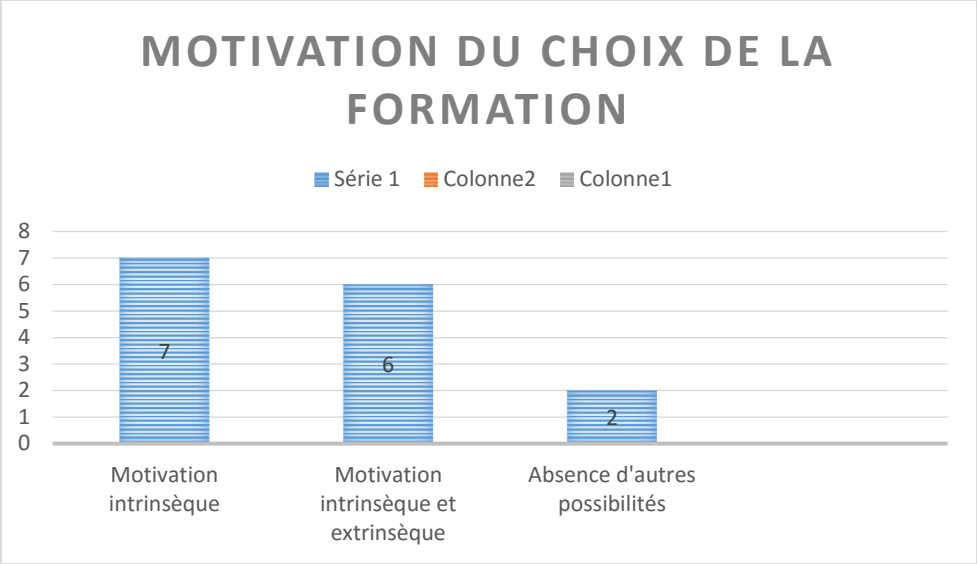
Nous avons en premier lieu souhaité connaître les différentes raisons qui ont motivées le choix de la formation ainsi que de la profession enseignante. En fonction des réponses sur la thématique du choix de la formation et le métier, nous avons pu élaborer les trois sous-catégories suivantes :

a. Motivation intrinsèque

b. Motivation intrinsèque et extrinsèque

c. Absence d'autres possibilités

Figure 5 Motivation du choix de la formation



a. Motivation intrinsèque

Sur l'ensemble des enquêtés, treize ont fait le choix de la formation, ainsi que la profession par pure passion et amour pour la langue anglaise et le désir de faire de l'enseignement leur profession. Même si ces derniers nous disent qu'ils ont l'impression que la profession n'allait pas être facile d'après leur vécu de trois mois sur le terrain, ils révèlent leur envie et leur passion pour la profession qui les attend. Selon leurs discours, nous comprenons que l'amour pour la langue et le désir d'enseigner passent avant tout.

> *« Ma vocation était de devenir un enseignant un jour, c'est-à-dire essayer d'échanger ou de partager les connaissances acquises avec les autres. » FET 9*
>
> *« Mon choix… bon c'est un choix que j'avais déjà…que j'ai eu depuis mon enfance donc c'est n'est pas un hasard, c'est… (**Un désir**), oui voilà c'est ça. Oui… cette profession… je mettrai en pratique ce que j'ai appris à l'école, pour pouvoir faire de cette formation… ou bien de cette carrière une meilleure. » FET 11*
>
> *« Moi, j'ai choisi d'être enseignant d'anglais parce que c'est une langue qui m'intéressait beaucoup depuis le collège, bon depuis le collège, j'aimais bien l'anglais et les enseignants que j'ai eus m'ont beaucoup impressionnés en anglais, et j'ai décidé que si un jour je pouvais être professeur d'anglais ça serait bien, c'est pourquoi j'ai choisi. » FET 3*

La plupart d'entre eux attribue l'origine de leur motivation pour le choix de leur future profession à leurs anciens professeurs d'anglais. Selon ces derniers, les enseignants d'anglais qu'ils ont eus au collège et au lycée avaient un bon niveau en anglais et enseignaient tellement bien qu'ils ont souhaité être comme eux. Leur choix est donc en partie motivé par l'image qu'ils avaient de leurs enseignants

d'anglais. Nous avons perçu l'engouement ainsi que la fierté que ces futurs enseignants ont par rapport à leur futur statut d'enseignant d'anglais.

> *« C'était mon professeur d'anglais en 6e, donc elle m'avait tellement impressionnée que j'avais cette envie-là de m'exprimer comme elle. » FET 10*

> *« J'ai la passion pour la langue grâce à mon ancien professeur. J'ai eu la motivation de devenir professeur d'anglais sur le campus. » FET 6*

> *« Bon… ce que moi je peux dire ce que depuis… depuis même au collège j'aimais l'anglais et ceci, c'est grâce à mon professeur d'anglais vous savez hé… à l'école votre professeur peut faire pour vous influencer à faire anglais tout comme lui, à lui ressembler alors donc depuis le « CEG » j'avais un prof d'anglais qui était très élégant, si tu le voyais… sincèrement parlant (Rires) vous désirer être prof comme lui quoi… être comme lui. » FET 4*

b. Motivation intrinsèque et extrinsèque

Dans la même catégorie de futurs enseignants, six d'entre eux (FET 1, 2, 3, 4, 8 et 15), ayant choisi la langue ainsi que son enseignement par passion et amour, ont une autre motivation qui est plutôt extrinsèque. Ils nous font comprendre que même s'ils aiment la langue, leur choix était influencé quelque part par sécurité de l'emploi, surtout dans un pays qui recense beaucoup de chômage sur le plan national, ainsi ils ont considéré le fait que la formation leur garantira un emploi stable.

> *« Vu qu'il n'y a pas assez d'opportunités j'ai choisi ce métier. » FET 2*

Pour d'autres, le fait que la langue anglaise est parlée partout dans le monde et que son apprentissage offre des opportunités au niveau de l'accès à l'emploi, ils ont fait ce choix.

> *« C'est une motivation, vu comment l'anglais a pris la première place et souhaite aussi aider mes frères et sœurs à pouvoir aussi s'orienter. » FET 8*

Pour FET 1, à part le choix par amour, il souhaite aider la jeune génération à apprendre l'anglais afin de contribuer au développement du pays.

> *« C'est pour aussi contribuer au développement de mon pays et aider mes jeunes frères et sœurs aussi. » FET 1*

Le choix de FET 4 est aussi motivé par le fait qu'il enseignait sans formation et qu'il lui fallait une formation professionnelle.

> *« Je manque de pédagogie, donc toute la nécessité d'être formé » et aussi « le diplôme professionnel et d'être reconnu par l'État. » FEG4*

Pour FET 13, ses études universitaires en anglais l'ont également motivé à passer le concours pour la formation des enseignants et devenir enseignant d'anglais, le choix s'est fait entre le journalisme et l'enseignement mais aujourd'hui il trouve que l'enseignement peut être aussi « gratifiant » que les autres professions.

c. Absence d'autres possibilités

Sur l'ensemble des futurs enseignants, seuls deux nous ont dit aimer l'anglais mais n'ont pas fait le choix de la formation ni de l'enseignement, mais au fur et à mesure ils ont appris à aimer l'enseignement de l'anglais grâce à l'expérience sur le terrain de stage. D'ailleurs, après leur expérience du stage, ils pensent que le métier n'est pas facile.

> *« Vu qu'il n'y a pas assez d'opportunités dans le pays j'ai choisi ce métier. » FET 2.*

Cet enquêté aime l'anglais et l'enseignement, mais il aurait souhaité une autre profession que l'enseignement.

L'idée de départ pour la plupart de nos enquêtés n'était pas l'enseignement, mais plutôt faire de l'anglais pour devenir diplomate ; arrivés à l'université, ils n'ont pas trouvé de place dans la filière diplomatique.

> *« Mon ambition pour aller au lycée c'était pour faire de l'anglais et devenir diplomate. Pour moi il fallait faire anglais et devenir ambassadeur. » FET 7*

Il est d'ailleurs très content de son choix car il comprend qu'il aime l'enseignement :

> *« Vraiment je suis très content parce que je suis arrivé à un niveau pour comprendre que je suis très à l'aise quand je suis en train de donner une connaissance à quelqu'un. »*

Nous constatons que la majorité de nos enquêtés disposent d'un sentiment très positif envers la langue anglaise et de son enseignement.

3.2. Études et expérience professionnelle avant la formation

Par cette catégorie, nous souhaitions prendre connaissance du niveau d'études et de l'expérience professionnelle dont notre public disposait avant la formation et aussi de se renseigner sur le parcours linguistique par rapport à la langue qu'ils apprennent. Nous avons, selon leurs propos, dégagé trois dimensions qui nous permettent de présenter les résultats.

a. Niveau d'études avant la formation

b. Vécu ou études dans un pays de la langue avant la formation

c. Expérience professionnelle avant la formation

Tableau 26 Récapitulatif des différents parcours de notre échantillon.

Enquêtés/sous-catégories	**Niveau d'études**	**Vécu ou études dans un pays de la langue**	**Expérience professionnelle**	**Expériences en enseignement d'anglais**
FET 1	Maîtrise	non mais a une famille au Ghana	2 ans	oui anglais
FET 2	Maîtrise	non	1 an	non
FET 3	Licence	non	1 an	non
FET 4	Maîtrise	non mais fait des visites souvent au Ghana	5 ans	oui anglais
FET 5	Licence	non mais va souvent au Ghana	4 ans	oui anglais
FET 6	Licence	-	2 ans	oui cours particuliers
FET 7	Licence	non mais mère ghanéenne	5 ans	oui anglais
FET 8	Licence	non	non	non
FET 9	Master	non mais a quelques membres de sa famille au Ghana		
FET 10	Maîtrise	non	3 ans	oui anglais
FET 11	Licence	non	3 ans	oui anglais
FET 12	Maîtrise	non	4 ans	oui anglais
FET 13	Maîtrise	non	non	non
FET 14	Maîtrise	non	4 ans	oui anglais
FET 15	Licence	non	non	non
TOTAL	**7 Licences, 7 Maîtrises, 1 Master**	**9 -, 6 + (des séjours courts)**	**3 – 12 + (entre 1 et 5 ans)**	**7 - 8 +**

a. Niveau d'études avant la formation

Quant au niveau d'études avant la formation, les discours montrent que sept futurs enseignants sont entrés en formation avec le diplôme de Licence qui est le prérequis minimum pour la passation du concours d'admission. Par contre, d'autres avaient des diplômes plus élevés. Sur le reste, sept autres sont titulaires d'un diplôme de Maîtrise et un futur enseignant détient un diplôme de Master.

« Je suis détenteur d'un master en littérature africaine anglophone et une année d'expérience en enseignement d'anglais et de français. » FET 9

b. Vécu ou études dans un pays de la langue avant la formation

Concernant le vécu, le contact régulier ou encore des études dans un pays anglophone, neuf enquêtés n'ont jamais vécu, ni fait d'études ou n'ont eu de contact avec un pays anglophone. Par contre, les six autres enseignants ont des contacts réguliers avec le Ghana (pays anglophone) grâce aux liens de parenté, ou des liens sociaux dont ils y disposent.

« Non, je n'ai jamais franchi les frontières du Togo, j'ai fait toutes mes études ici. » FET 11

« J'ai quelques membres de ma famille là-bas, certains sont à Volta Region, certains à Akusé et d'autres à Accra. » FET 9

« Oui, ma mère est Ghanéenne mais mon père est Togolais. » FET 7

c. Expérience professionnelle avant la formation

Au sujet de l'expérience professionnelle des futurs enseignants avant l'entrée en formation, nous nous sommes rendu compte que sur les quinze enquêtés, douze ont eu une expérience professionnelle dans différents domaines compris entre un et cinq ans, dont huit en enseignement de l'anglais.

« J'ai commencé à enseigner en tant qu'enseignant volontaire puisque ma vocation s'est tracée déjà. » FET 4

« … au même moment, quand je faisais le taxi moto, les soirs et les week-ends j'enseignais, j'enseignais dans un complexe, primaire, collège, lycée, les soirs… dans une école privée. » FET 5

« … après l'université, j'ai été au chômage pendant 5 ans, je faisais du volontariat dans l'enseignement. » FET 7

Selon leur propos, seuls trois enquêtés ne disposaient d'aucune expérience professionnelle avant la formation.

Sur l'ensemble, nous retenons que la majorité des enseignants ont un diplôme supérieur à la Licence et possèdent au moins une année d'expérience en enseignement de l'anglais. Aucun des enquêtés n'a vécu de façon permanente ni fait une partie de ses études dans un pays anglophone. Par contre, six d'entre eux affirment visiter le Ghana de façon régulière et leurs visites leur permettent de pratiquer la langue.

3.3. Représentations du rôle et apports de la préparation pré-stage

S'agissant des représentations par rapport au rôle de la formation pré-stage, nous avons élaboré cinq dimensions qui nous permettent d'analyser ce que pensent les futurs enseignants vis-à-vis des apports de la préparation pré-stage. L'objectif de cette catégorie est de savoir si cet aspect de la formation leur a été bénéfique.

a. Cours théoriques et méthodologiques
b. Aspects pratiques : observation et enseignement entre pairs
c. Le pré-stage a doté de compétences suffisantes pour le stage

Tableau 27 Degré de satisfaction de nos enquêtés par rapport à la formation pré-stage

Enquêtés/sous-catégories	**Cours théoriques et méthodologiques**	**Aspect pratique : Observation**	**Aspect pratique : Enseignement entre pairs**	**Le pré-stage les a-t-il doté de compétences pour le stage ?**
FET 1	+	++	++	++
FET 2	+	++	++	+
FET 3	++	++	++	++
FET 4	+	+-	+-	+-
FET 5	+	++	++	++
FET 6	++	++	++	++
FET 7	++	++	++	++
FET 8	++	++	++	++
FET 9	+	++	++	++
FET 10	++	++	++	++
FET 11	++	++	++	+
FET 12	+-	+-	+-	+-
FET 13	++	++	++	++
FET 14	++	+	+	+
FET 15	+-	++	++	+-
TOTAL	**8 (++), 5 (+), 2 (+-)**	**12 (++), 2 (+-), 1 (+)**	**12 (++), 2 (+-), 1 (+)**	**9(++), 3 (+), 3 (+-)**

Légende : ++ = très utile, + = peu utile, +- = pas tout à fait utile

a. Les Cours théoriques et méthodologiques

Questionnés sur l'utilité et l'efficacité des cours théoriques et méthodologiques de la formation pré-stage par rapport à ce qu'ils ont vécu sur le terrain de stage, huit futurs enseignants pensent que les cours reçus avant d'aller en stage étaient très utiles par rapport à leur pratique de stage. Ils trouvent

que la formation pré-stage était utile pour leur futur métier car ils ont pris connaissance des différentes méthodes d'enseignement et quelques stratégies d'enseignement ainsi que comment préparer les fiches pédagogiques.

> *« C'était une bonne expérience, et très utile pour le stage qui nous attendait. » FET 11*

Selon leurs discours, les cours qui les ont le mieux aidés durant le pré-stage sont ceux reçus sur la psychologie de l'enfant et la méthodologie de l'enseignement de l'anglais. Pour eux, les cours de psychopédagogie ont aidé également à faire face aux classes pléthoriques, ce qui était une des problématiques pendant le stage.

> *« Nous avons reçu des cours sur la psychologie de l'enfant, ce cours m'a tellement impacté. Cela nous a permis d'avoir des connaissances sur le comportement des enfants. » FET 6*

> *« Le nombre d'élèves dans une classe, quoi, dans une classe on peut avoir 75 à 100 élèves, quoi, donc la psychopédagogie nous a aidés. » FET 8*

Mais cinq enquêtés sont d'avis que les cours étaient moyens, c'est-à-dire que ceux-ci leur ont permis de faire leur stage, mais ils ne l'ont pas qualifié de « très utile » car ils estiment qu'ils étaient incomplets.

> *« […] il y a pas mal de méthodes, stratégies qu'on a eues ici et je pense ça serait plus perfectionné sur le terrain. » FET 7*

> *« Quand même, on nous a fait des cours de méthodologie, comment préparer une fiche. » FET 1*

Deux autres enquêtés pensent que la formation méthodologique n'était pas tout à fait utile par rapport aux exigences du terrain. Pour l'un, certains cours étaient absents et pour l'autre les cours étaient, ni approfondis ni suffisants.

> *« … ce qu'il faut dire… il faut reconnaître qu'on n'a pas eu assez de formation… je veux dire l'essentiel avant d'aller en stage, c'est-à-dire, quoi, il y a certains cours qu'on n'a pas eus… on devrait les faire avant d'aller en stage, mais compte tenu du temps et les problèmes techniques de l'administration de l'ENS. » FEG 12*

> *« Avant même qu'on ne parte sur le terrain, notre Dame là, Madame X nous a dit qu'il y a des cours qu'on devait recevoir avant d'aller enseigner, parce que moi-même, j'avais jamais enseigné, il y a certaines choses, les méthodologies, des stratégies, la manière de faire, au moins pour commencer le stage, mais on n'a pas eu cette chance-là, mais sur le terrain comme on a des encadreurs, donc moi j'ai appris de mon encadreur. » FET 15*

Pour les enquêtés qui ont exprimé un avis favorable par rapport aux cours théoriques et méthodologiques avant le stage, ceux-ci ont donné lieu aux séances d'observation dans le collège d'application, ce qui leur a permis d'approfondir la préparation de la fiche pédagogique, car les

tuteurs ainsi que les enseignants du collège d'application où s'effectuent les séances d'observation, corrigeaient les fiches, ce qui leur apportait plus de compétences vis-à-vis de la préparation de leur propre fiche pédagogique.

> *« On prépare nos fiches et on soumet ça à notre formatrice Madame X elle corrige notre fiche, on les présente aux enseignants sur le terrain, ils corrigent aussi et on intègre les corrections. » FET 7*

Au total, treize d'entre eux ont un avis favorable ou quasi favorable envers la préparation au niveau des cours en général et deux autres pensent que ces cours n'étaient pas assez pointus, absents ou encore insuffisants.

b. Aspects pratiques : observation et enseignement entre pairs

Pour cette dimension, nous avons souhaité connaître les conceptions des futurs enseignants sur les aspects pratiques de la formation pré-stage[46] et comment ces derniers les perçoivent en termes d'apport. Selon leurs discours, pour l'aspect pratique avant le stage pratique, ces derniers ont eu des séances d'observation, des cours d'essai pour les volontaires, ainsi que l'enseignement entre pairs. Toutes ces séances étaient encadrées par des tuteurs de l'école normale ainsi que par des enseignants dans le collège d'application formés à l'ENS. Les sessions d'observation ont permis aux futurs enseignants de regarder les enseignants dans une situation de classe.

Selon douze enseignants sur les quinze enquêtés, les aspects pratiques cités ci-dessus leur ont paru très importants et utiles pour le stage pratique, car cela leur a permis d'avoir une première mise en scène de leurs acquis théoriques et de dépasser la peur avant de se rendre sur le terrain de stage. Ceux qui n'avaient aucune expérience en enseignement ont tous loué cet aspect de la formation car selon eux cela les a beaucoup aidés.

> *« C'était une bonne expérience, comme je l'avais dit, moi je n'avais jamais enseigné donc c'est au cours de ces séances de cour d'essai que j'ai à peu près acquis quelques notions d'enseignement avant de commencer mon stage. » FET 3*
> *« Par exemple, moi, je n'avais jamais enseigné avant, donc à travers les séances, j'ai eu à avoir certaines procédures par rapport à comment enseigner… » FET 8*

La partie enseignement entre pairs, faite à travers les exposées en cours, leur a permis de dépasser la peur de se tenir devant un public. Ils nous ont révélés, surtout pour ceux qui n'avaient aucune expérience professionnelle, que cet aspect pratique de la préparation pré-stage les a aidés à prendre confiance en eux.

[46] Les aspects pratiques comprennent l'enseignement entre pairs et l'observation sur le terrain qui mènent sur des cours d'essai dans certains cas.

> *« C'était la première fois que je tenais la craie devant les élèves, ça m'a aidé puisque, au moins pour la première d'être devant les élèves j'ai su comment rester au tableau, utiliser le tableau, comment être… parler, comment donner la parole aux enfants, les choses comme ça… faire les activités, bon ça m'a beaucoup aidé. » FET 13*

Ils se sont également exprimés très favorablement par rapport aux échanges qui ont eu lieu après chaque séance d'observation, les enseignants entre pairs et les cours d'essai. Les échanges sur leur expérience vécue après les sessions d'observation leur ont semblé très utiles car cela représentait un espace qui leur permettait de poser des questions auxquelles ils n'ont pas eu de réponses.

> *« Après l'observation, on s'est trouvé en institution avec les professeurs en question et on échange, on voit ce que telle ou telle personne a fait et on amende les insuffisances. » FET 1*

> *« Oui, ça nous a apporté énormément de bien, parce que ces cours d'essai ne sont pas limités de simple cours d'essai mais quand nous avons fini, comme nous avons fait en observation, on va arriver en classe avec Madame X encore pour la critique et remédiation. » FET 5*

Une autre chose a été soulevée par FET 9 et 11 qui évoquent la manière dont les aspects pratiques étaient structurés. Les séances d'observation ont débouché sur l'enseignement entre pairs qui ont finalement donné lieu aux cours d'essai. L'enseignement entre pairs a précédé les cours d'essai afin que ceux qui allaient enseigner pendant les cours d'essai puissent s'entrainer à leur cours, une chose qu'ils trouvent cohérente.

Par contre deux futurs enseignants (FET 4 et 12) pensent que la préparation pré-stage n'était pas tout à fait utile car cela ne leur a pas apporté ce qu'ils attendaient pour le stage pratique.

> *« En partie oui, euh…, parce qu'il y a un cours qu'on a fait avec un des inspecteurs ici, qui s'appelle les instructions officielles, bon ça aussi ça m'a permis, puis qu'on avait eu à photocopier certains documents et ça m'a aidé dans la préparation des fiches, mais si je dis en pratique… non… parce qu'il y a certains cours qu'on a reçus dans la théorie qui étaient différents de ce que nous voyons sur le terrain. » FET 12*

c. Le pré-stage a doté de compétences suffisantes pour le stage

Par ce sous-thème, nous avons souhaité recenser les conceptions de nos enquêtés afin de savoir si la préparation pré-stage les a aidé pour le stage pratique. Selon les discours recueillis, un ensemble de neuf enseignants s'expriment très favorablement à ce sujet. Ces derniers sont d'avis que la préparation reçue avait un rapport avec ce qu'ils ont vu sur le terrain. Cela les a dotés de compétences de base pour leur permettre d'être suffisamment prêts pour aller sur le terrain. Selon eux, le pré-stage a permis de développer les compétences pour affronter un public d'élèves, être à son écoute, l'amour des élèves et l'humilité intellectuelle entre autres.

> *« Oui il y a un lien, franchement il y a lien. Ce que nous avons appris avant d'aller en stage, je trouve un vrai lien. Ça nous a permis de voir mieux lorsqu'on était sur le terrain… » FET 9*

> *« Même avec le peu qu'on a pu faire ici, nous sommes arrivés sur le terrain, il y avait des encadrants qui se remettaient en cause, heu…, ils se posaient des questions, avant de partir du terrain certains de nos encadrants photocopiaient nos fiches pédagogiques. » FET 5*

Les six autres enseignants se partagent en deux catégories dont l'une (trois enseignants) pense que les cours étaient utiles mais pas suffisants pour les préparer correctement. D'ailleurs, ils ont pu réussir leur stage.

> *« Je crois qu'avant de partir sur le terrain de stage nous avions eu deux cours seulement et parmi les deux cours il y a un cours qui a un peu de lien sur le terrain puisqu'on nous parlait des stratégies, les méthodes, des approches. » FET 4*

Les trois autres ont une représentation négative par rapport à la suffisance de la préparation. Ils pensent que les cours n'étaient pas suffisants et ne les ont pas dotés de compétences suffisantes pour le stage. Par contre, FET 4 pense qu'il a pu très bien enseigner pendant le stage grâce à ses connaissances antérieures et non pas aux apports de la préparation pré-stage.

> *« Moi je me sens à l'aise, quand je suis allé sur le terrain, je me sentais à l'aise, j'ai déjà des connaissances dans l'enseignement. » FET 4*

La majorité des enquêtés ont un rapport positif des cours reçus avant d'aller sur le terrain de stage.

3.4. Limites du pré-stage

Nous avons évoqué quelques limites du pré-stage dans la partie précédente mais nous souhaitons les préciser à travers cette dimension. Nous avons souhaité recueillir des informations sur les aspects de la formation qui ont freiné la préparation pré-stage et qui ont ainsi entravé le bon déroulement des pratiques des stagiaires. Nous avons dégagé les sous-catégories suivantes pour nous permettre de classifier les différentes conceptions sur le sujet.

a. Absence de cours de didactiques
b. Problèmes au niveau de l'observation et enseignement entre pairs
c. Manque de ressources humaines et matérielles
d. Absence de séjour linguistique

Voici les détails des sous-catégories ci-dessus.

a. Absence de cours de didactiques

La majorité des enquêtés, à savoir treize sur quinze, pense que même s'il y a eu des cours utiles pendant la formation pré-stage qui les ont beaucoup aidés, cette préparation n'a pas suffi, car ils n'ont pas eu des cours de didactiques qui auraient pu les aider à mener à bien leur stage ; arrivés après coup, cela a eu des effets négatifs durant le déroulement du stage.

> *« En fait avant le stage, il y avait certains cours qu'on devrait faire qui vont nous permettre d'appliquer sur le terrain mais le fait est qu'on n'a pas programmé les personnes qui devaient nous enseigner, par exemple les techniques d'enseignement autre là… On devait les voir avant d'aller en stage. » FET 1*

> *« Je ne peux pas dire que c'est suffisant, normalement on devait faire la didactique, mais on ne l'a pas fait, pour moi normalement c'est là où on devait commencer, la didactique de l'enseignement, on avait seulement fait comment préparer une fiche pédagogique en anglais et on avait aussi fait les stratégies d'enseignement mais la didactique même on n'a pas fait. » FET 3*

Dans leur discours, ils ont manifesté leur insatisfaction car ces derniers pensent que leur stage aurait pu mieux se dérouler s'ils avaient reçu lesdits cours au préalable. Selon eux, les seuls cours de littérature et de grammaire ne suffisent pas pour aller sur le terrain, car la didactique est la discipline dont ils avaient le plus besoin pour leur stage ainsi que pour leur future profession. Selon eux, ils attendaient des cours complets et approfondis sur la didactique afin de réussir à acquérir un savoir-faire suffisant pour l'enseignement. Pour nos enquêtés, les cours de didactique sont fondamentaux, certains les nomment « les cours essentiels », « la matière fondamentale » ou encore « la base de l'enseignement ».

> *« La matière fondamentale qui a manqué c'est la didactique… la didactique… elle nous a parlé de la didactique et la méthode d'enseignement et de la pédagogie. Nous avons commencé mais vu le timing et des contraintes administratives… ça ne nous a pas permis d'aborder beaucoup de choses avant d'aller en stage, mais Madame nous a parlé un peu de tout avant d'y aller. » FET 5*

> *« Normalement la didactique, qui est la base de l'enseignement, on n'en a pas fait avant de partir en stage, donc c'est maintenant qu'on est en train d'en faire. » FET 8*

> *« Non il n'y avait pas, on a juste effleuré ça, car les inspecteurs qui devaient venir dispenser les cours de didactique n'étaient pas venus ; ce sont des inspecteurs qui viennent d'ailleurs pour dispenser les cours mais ils n'étaient pas présents. » FET 9*

Venir en formation après une Licence d'anglais n'est que pour apprendre à enseigner et non pas à apprendre la grammaire et la littérature, car selon eux ces cours ont déjà été suivis à la faculté d'anglais et parfois par les mêmes enseignants qui les dispensent à l'école normale.

> *« … puisque nous sommes venus essentiellement pour apprendre comment enseigner mais nous sommes allés sur le terrain de stage sans avoir fait les cours de didactique » FET 2*

> *« Je pense que si nous avons découvert certaines choses avant le stage on serait plus intéressés… nous avons eu des choses qui nous ont intéressées, vraiment mais on ne savait plus comment les utiliser, on le souhaiterait bien, mais on n'a plus cette chance d'aller vers les élèves et mettre en pratique ces méthodes d'enseignement que nous avons appris après le stage. » FET 11*

Selon FET 2, certains cours du pré-stage n'avaient pas d'utilité et de lien par rapport aux exigences du stage pratique :

> *« Je pense que c'est quelques cours seulement, il y a des cours qui ne sont pas très utiles à mon avis si nous avons déjà une licence d'anglais. » FET 2*

Certains disent que le manque de cours de didactique d'enseignement a eu des effets négatifs sur leur pratique pendant le stage. Ce sont plutôt les futurs enseignants qui n'avaient pas d'expérience en enseignement avant la formation qui ont exprimé cette profonde insatisfaction par rapport au phénomène et les ennuis que cela a engendré sur leur pratique.

> *« … il fallait vraiment les faire avant le stage car pour nous c'est difficile. Peut-être ceux qui ont enseigné avant… eux ils sont habitués mais toujours il y a quand même des nouvelles choses qu'on apprend sur l'enseignement. » FET 15*

Cet enquêté nous dit que les cours préparatoires pour le stage n'étaient ni suffisants ni adaptés et ne leur ont pas permis d'être à la hauteur de leur stage pratique.

FET 7 et 10 partagent l'avis de FET 15 sur les problèmes engendrés par le manque de formation suffisante avant le stage pratique.

> *« Oui, par exemple… je prends mon exemple, l'enseignement du vocabulaire, comment enseigner le vocabulaire, on n'avait pas appris avant de partir d'ici, ce qui a fait que quand j'ai commencé le stage j'avais des difficultés… bon quand j'ai enseigné le vocabulaire là-bas mon encadreur m'avait dit que comment j'ai enseigné le vocabulaire ce n'était pas ça et donc par son aide, maintenant, je suis parvenu à le faire. » FET 10*

> *« Il y a beaucoup de choses qu'on n'a pas eues avant d'aller sur le terrain, l'enseignement des disciplines, les activités (listening et writing), on n'a pas eu les cours de didactique donc ça nous a pas vraiment aidé pendant le stage. » FET 7*

b. Problèmes liés à l'observation et enseignement entre pairs

Certains enquêtés ont évoqué des problématiques liées à l'aspect pratique de la préparation pré-stage. Ils nous ont informés que le temps alloué à l'observation n'était pas suffisant car seulement deux jours ont été réservés pour celui-ci, ce qui n'a pas permis à tous les futurs stagiaires de faire le

maximum et de bénéficier des séances. En effet, ils estiment que les cours d'essai qui interviennent pendant lesdites séances étaient fondamentaux vis-à-vis du stage pratique mais la plupart d'entre eux n'ont pas eu l'occasion d'en participer vu les contraintes temporelles existantes par rapport au temps de formation, et même ceux qui ont eu l'occasion d'intervenir n'ont effectué qu'une partie d'un cours et non un cours entier.

> *« Vraiment ça ne nous a pas trop beaucoup aidé parce que, euh…, le temps est aussi restreint, donc je dirais qu'on a deux jours d'observation avant d'aller en stage et sur ces deux jours, puisque nos cours sont basés sur trois activités, par exemple, vocabulaire, grammaire, « writing », « reading comprehension », donc on prend trois stagiaires qui font les trois activités qui comprennent le cours, donc tout le monde n'a pas pu passer. » FET 7*

Par rapport à l'enseignement entre pairs, FET 2, 4, 6, 7, 11, 14, révèlent que les séances n'étaient pas très bénéfiques pour la plupart des formés car celles-ci étaient uniquement réservées aux étudiants qui étaient censés dispenser un cours pendant les cours d'essai[47]. Par conséquent, la majorité des futurs enseignants n'ont pas eu l'occasion d'y participer, selon FET 4 seulement une dizaine de futurs enseignants sur la cinquantaine en ont eu l'occasion.

> *« Ce n'est pas tout le monde qui a eu l'occasion d'enseigner devant les enfants ! » FET 4*

> *« La majorité devrait avoir une expérience de donner au moins un cours sur une activité avant qu'on ne parte sur le terrain. » FET 6*

> *« Ceux qui n'ont jamais tenu la craie auront des difficultés sur le terrain… » FET 4*

Leur souhait était que tout le monde puisse avoir l'occasion de faire part de ces séances jugées fondamentales pour le stage.

c. Manque de ressources humaines et matérielles

Les avis ont été unanimes sur le manque de ressources humaines et matérielles dans l'institution de formation. Ces derniers font écho de l'état déplorable de leur institution, les coupures d'électricité courantes, le manque de salles de ressources et de bibliothèques de langue qui pourrait leur permettre de lire et de progresser en anglais. Ils attendent, pour la plupart, un laboratoire de langues et des livres de pédagogie actuels pour l'enseignement de l'anglais. Certains ont évoqué l'état de leurs dortoirs qu'ils caractérisent de non conforme à leur statut de futurs enseignants dont certains caractérisent de « chambre des fous ».

[47] Les étudiants qui ont dispensé un cours pendant l'enseignement entre sont les mêmes qui ont participé au cours d'essai pendant l'observation selon nos enquêtés.

> *« Et puis comme nous sommes dans des chambres, nous sommes entassés, quand nous sommes arrivés il n'y avait rien dans la chambre, seulement le lit… tous nos ustensiles de cuisine nos affaires dans la chambre… Quand tu rentres là-bas c'est comme si… ce sont des fous y habite »*

Ils nous informent qu'ils n'ont pas de cantine au sein de l'établissement ce qui fait qu'ils sont obligés de se rendre au bord de la rue matin, midi et soir pour manger. Ils trouvent ce phénomène minant par rapport à leur image de futurs enseignants en école normale supérieure. Cette absence de facilités qui puisse leur permettre de mieux apprendre et à réussir leur formation était fortement critiquée.

L'ensemble des futurs enseignants a fait écho du manque extrême de ressources humaines au sein du département d'anglais. Selon leurs discours, ils disposent d'un seul enseignant sur place au département d'anglais qui est à la retraite depuis un an, mais qui est resté pour leur apporter son soutien en attendant. Il existe d'autres enseignants, qu'ils nomment « missionnaires », qui viennent des universités pour dispenser des cours (des modules de cours) selon des horaires précis, mais il suffit qu'il y ait un empêchement pour que le module soit reporté ou annulé.

d. Formation surchargée

Selon eux, le manque de ressource humaine engendre des difficultés au niveau des cours car les enseignants missionnaires sont partagés entre leurs cours à l'université et ceux de l'institution. Pour cause, ils viennent parfois selon leurs disponibilités par rapport à leurs fonctions universitaires. Par conséquent, il peut y avoir deux missionnaires qui viennent dans la même semaine et, une fois sur place, chacun doit finir son module en deux semaines ou parfois en quelques jours, ce qui rend l'apprentissage difficile et qui surcharge les cours.

> *« Il y a des programmes on doit faire sur 2 ans mais on les réduit sur 1 an ou 1 mois, disons des cours des missions… les missionnaires qui font une matière qui devrait être faite en… peut-être 2 ans, en 1 semaine. Il faut voir, c'est un problème… Le temps ne nous a pas suffi avant d'aller en stage. » FET 8*

La durée de la formation leur semble un peu courte pour couvrir l'essentiel de la formation.

e. Contraintes institutionnelles liées à la durée de la préparation et les matières enseignées

Une des limites qui a été évoquée par l'ensemble des enquêtés est l'insuffisance du temps imparti pour la préparation du pré-stage, car certains ont constaté des faiblesses sur le terrain. Cette insuffisance du temps a également engendré le manque d'approfondissement des cours reçus selon notre public. Selon leur discours, ils se sont rendu compte qu'ils leur manquaient certaines compétences pour assurer pleinement leur fonction de stagiaire.

> *« Si jamais… dans les générations à venir, on pouvait accorder un bon moment pour faire la théorie avant d'aller sur le terrain ça va permettre aux élèves stagiaires…*

d'être… comment dirais-je… sur le terrain, d'avoir une qualité avant d'aller sur le terrain. » FET 11
« Oui il faudrait plus de temps parce qu'on a fait seulement 4 semaines avant de partir pour le stage donc ça là il y avait beaucoup de choses qui nous manquaient. » FET 1
« On a eu des cours quand même, mais on n'a pas assez développé ces cours avant d'aller en stage. » FET 8
« Le temps n'a pas été suffisant puisque nous n'avons pas pu faire la didactique et aussi pour nous montrer beaucoup de choses avant d'aller en stage. » FET 2

Les effets de la préparation pré-stage suffisant ont impacté la performance de certains stagiaires, notamment ceux qui n'avaient pas d'expérience avant la formation.

f. **Manque de compétences adéquates pour effectuer le stage**

La majorité de nos enquêtés nous ont fait comprendre qu'ils se sentaient prêts à se rendre sur le terrain pour exécuter leur stage pratique malgré les insuffisances au niveau des cours. Cependant, ayant enseigné pendant cinq ans avant la formation, FET 4 pense que les cours qu'ils reçoivent à ce stade de la formation ne correspondent pas aux besoins du terrain.

« Les cours qu'ils nous donnent, ce ne sont pas les cours que nous avons besoin sur le terrain, et que les cours de méthodologie et didactique n'étaient pas dispensés, on n'a pas fait la méthodologie « how to teach English ! » … avant d'aller sur le terrain, raison pour laquelle certains collègues ont des problèmes. » FET 4

Par contre quatre enseignants (FEG 11, 12, 14, 15) nous ont révélé qu'ils avaient un sentiment d'insécurité et se sentaient démunis à l'issu de la préparation pré-stage et auraient voulu plus de préparation avant le stage pratique. Certains cours qu'ils estimaient essentiels, qui auraient pu leur permettre d'être à l'aise pendant le stage, n'ont pas été dispensés pendant le pré-stage comme le souligne FEG 4, ce qui ne les a pas aidés à faire face à des situations difficiles lors de la mise en pratique.

« Je vous avais dit que nous n'avons reçu que les cours sur la méthodologie de l'enseignement et les instructions officielles… ça nous a aidé sur le terrain, mais après, nous avons remarqué que… que nous avions besoin de certains cours qui allaient nous permettre à être à l'aise sur le terrain de stage, mais n'a pas été fait, puisque arrivés sur le terrain, nous nous sommes rendu compte qu'il y a beaucoup de choses qu'on ne comprenait pas… Oui… bon, ceci nous a laissé perdre certaines stratégies d'enseignement sur le terrain dont on avait besoin mais comme je disais, c'est seulement au retour que nous avons commencé ces cours… on devait avoir ça avant d'aller en stage pour consolider notre stage. » FET 11

Pour eux, il n'y avait pas suffisamment de lien entre la formation théorique reçue et la pratique sur le terrain. FET 12 et 14 nous révèlent que les cours théoriques n'avaient pas assez de rapport avec le stage. Pour FET 15, les cours reçus avant d'aller en stage n'étaient pas adaptés pour le terrain, les cours de didactique n'étaient dispensés qu'après le stage.

« […] moi-même, j'avais jamais enseigné, il y a certaines choses, les méthodologies, des stratégies, la manière de faire, au moins pour commencer le stage, mais on n'a pas eu cette chance-là, mais sur le terrain comme on a des encadreurs, donc moi j'ai appris de mon encadreur. » FET 15

3.5. Représentations de l'apport du stage et du post-stage

Nous souhaitons indiquer que, l'ensemble des enquêtés ont effectué leur stage au niveau collège dont certains en collège d'application et d'autres dans des villes proches ou lointaines de l'institution en fonction de leur choix. Le stage a duré trois mois dans ces établissements scolaires publics. La majorité des stagiaires ont fait entre huit et douze heures de cours par semaine selon les réglementations en vigueur, qui stipulent un minimum de huit heures de cours d'anglais et de trois heures de français. Chacun d'eux a eu un encadrant qui l'a suivi pendant le temps du stage. Les séances de cours, dans le cadre des retours de stage, ont été prises en charge par la professeure d'anglais sur place dans l'institution de formation.

3.5.1. Représentations positives du stage pratique

Enquêtés sur les représentations de l'apport du stage pratique, les futurs enseignants ont partagé leurs différents avis et conceptions au sujet du stage pratique. Les thèmes ci-dessous, élaborés en fonction des propos de notre public, vont servir à présenter leurs représentations positives vis-à-vis du stage.

a. Première expérience de l'enseignement et une préparation initiale pour le futur métier
b. Affectation
c. Processus d'intégration : Observation et Formation en administration de l'école
d. Effectifs dans les normes 5 dont 4 en collège d'application
e. Acquisition de compétences
f. Post-stage

a. Première expérience de l'enseignement et une préparation initiale pour le futur métier FET

Selon la majorité de nos enquêtés, malgré les insuffisances, le stage pratique leur a permis d'acquérir un certain niveau de savoir-faire et savoir être pédagogiques. Ces derniers pensent que le stage leur a permis d'avoir une première expérience de leur future profession. Ils nous disent avoir appris à mieux enseigner, à préparer une fiche pédagogie, à gérer une classe et des élèves, ainsi qu'à collaborer avec d'autres enseignants.

> *« Ça m'a permis d'acquérir beaucoup de connaissance sur le contact avec les élèves, apprendre le métier d'enseignant, préparation des fiches pédagogiques. » FET 2*

Pour FET 3, le stage a été indispensable, car il n'avait pas d'expérience en enseignement, il ajoute avoir beaucoup appris sur le terrain.

> *« Je peux dire que c'est sur le terrain que j'ai appris ça, grâce à mon encadreur, donc c'est un acquis pour moi, et il y a beaucoup de choses que j'ai apprises, comment transmettre le savoir, comment gérer la classe… tout ça là, j'ai appris tout ça là-bas. » FET 3*

Certains d'entre eux pensent que le stage était une bonne expérience sur le plan de la prise de conscience des réalités du terrain qui leur échappaient surtout pour ceux qui n'avaient aucune expérience en enseignement avant la formation.

> *« Le stage m'a permis de voir la réalité sur le terrain, donc je sais les sortes de problèmes qui m'attendent et je me prépare aussi. J'ai beaucoup appris du stage. » FET 1*

b. Représentations positives de l'affectation

Les avis sur l'affectation ont été divers et révèlent des conceptions que les stagiaires ont du système d'affectation, lieu de stage ainsi que de leurs propres conditions sociales, familiales et financières. Pour la plupart des enquêtés, le système d'affectation mis en place par l'institution (choix libre : les stagiaires choisissent leur lieu de stage à condition qu'il y ait un encadrant sur place) est très adapté car cela leur permet de choisir un lieu de stage prêt de leur domicile familial ou celle des connaissances pour faciliter leur vie au quotidien (ex. gratuité de logement, nourriture, etc.) vu les contraintes financières auxquelles ils font face.

> *« J'ai effectué mon stage à 400 km d'ici dans un collège, près de la famille pour réduire les dépenses. » FET 1*

> *« Pendant…, euh, des périodes de stage, il y a des difficultés, il faut être près des proches pour certaines recherches… » FET 8*

Les représentations étaient positives également pour ceux qui ont choisi leur lieu de stage près de l'institution de formation. Ils ont pu bénéficier d'un logement quasi gratuit dans les locaux même de l'institution ce qui était une bonne chose et un soulagement financier (FET 2 et 5).

c. Représentations des effectifs

Sur les effectifs, nous avons recensé cinq futurs enseignants sur quinze (FET 1, 2, 3, 4, 6) ayant des représentations positives, dont quatre ont effectué leur stage dans un collège d'application. Ils nous

informent avoir eu des effectifs qu'ils estiment dans les normes et nous disent que ces derniers sont moins élevés dans les collèges d'application, une moyenne d'environ 55 élèves par classe. Ils trouvent ces effectifs adaptés pour l'enseignement contrairement à ceux de leurs collègues qui ont eu une centaine d'élèves par classe.

> *« Oh comme c'est un CEG d'application nous avions des effectifs bas, c'était normal, donc ça tournait autour de 36 et 40… par rapport à où j'étais en tant qu'enseignant volontaire avant de venir ici, dans les classes vous allez avoir 100 élèves, 132, 140 et même 150 ! » FET 4*

> *« J'avais trois classes, 4ème, 6ème, 5ème de 56, 62 et 52 élèves simultanément. La taille des classes est normale. » FET 2*

Par contre, un enquêté n'a pas effectué son stage dans un collège d'application mais a eu des effectifs identiques qu'il trouve adapté également. Ces derniers affirment que les effectifs ont eu des effets positifs sur leur fonctionnement pendant le stage.

d. Processus d'intégration en début de stage : observation et formation en administration de l'école

Dans le cadre de la mise en route du stage pratique, un grand nombre de nos enquêtés (FET 1, 2, 8, 10, 11, 12, 13, 14**)** nous ont fait part de leur appréciation par rapport aux processus d'intégration engagés par les établissements scolaires de stage. Pour ces derniers, les processus engagés leur ont permis une intégration souple dans l'établissement et aussi d'avoir un aperçu des classes et du fonctionnement en place.

La première chose a été la mise en place d'une semaine entière réservée à l'observation des cours d'anglais et de français avant le commencement de leur fonction. Cela leur a permis d'observer l'enseignement de leur mentor pendant toute une semaine. Cette première semaine d'observation leur a permis de voir comment l'enseignant gère les élèves et les cours pour ensuite savoir comment procéder à leur tour.

> *« En début de stage, la première semaine était consacrée à l'observation, on a observé sa manière d'enseigner et prendre des notes. À la fin de la semaine, il nous a demandé de préparer une fiche pédagogique sur un chapitre donné, il regarde le travail, il corrige et on a commencé notre enseignement la semaine qui a suivi. » FET 1*

> *« Dès les premières semaines, ça me posait des problèmes, mais après l'observation… et après une semaine de pratique, je me suis mis dans la peau des enseignants. » FET 8*

Lors du stage pratique, ils ont apprécié la mise en place des cours sur l'administration de l'école. Tous nos enquêtés disent avoir reçu entre quatre et sept séances de cours de ce genre dans leurs

établissements scolaires respectifs, dispensés par le chef d'établissement. Cette formation sur l'administration de l'école leur a permis d'apprendre comment diriger une école.

> *« Nous avons eu 7 séances de cours d'administration dispensés par le chef d'établissement, ce que je trouve très utile. » FET 2*

> *« Oui, le directeur nous a appris comment administrer… L'administration de l'école, il nous a eus pendant 8 heures. » FET 8*

Les échanges réguliers avec le directeur de l'école ainsi que son suivi ont été utiles.

> *« On nous convoquait de temps en temps pour nous entretenir avec le directeur, sur la vie scolaire, sur notre future profession. » FET 11*

e. Acquisition de compétences grâce au stage

Les représentations ont été plutôt positives par rapport aux apports du stage pratique. Ils se sont exprimés majoritairement favorablement par rapport aux compétences qu'ils ont acquises pendant leur stage (FET 2, 4, 6, 7,8, 10, 11, 13, 15). Pour les uns, il leur a permis d'acquérir des compétences dans la gestion de classe et des conflits, d'accroitre le contact avec les élèves, s'améliorer en vue de la préparation de fiches pédagogiques ainsi que l'acte d'enseigner lui-même.

> *« Ça m'a permis d'acquérir beaucoup de connaissance sur le contact avec les élèves, apprendre le métier d'enseignants, préparation des fiches pédagogiques. » FET 2*

> *« Comme je l'avais dit, moi, je n'ai jamais enseigné et je pense qu'au jour le jour, tu apprends des choses nouvelles pour ton enseignement et pour ta vie aussi, comment régler des petits problèmes aussi avec les élèves, donc le stage a été très bénéfique pour moi, j'ai trouvé ça bénéfique. » FET 15*

Pour les autres, le stage a été utile car ils ont pu se tenir devant des élèves et aussi apprendre la patience, enseigner, collaborer avec des collègues, connaître les réalités du terrain par rapport à la future profession, ainsi qu'agrandir la confiance en soi. Le stage a été une belle occasion de mettre en œuvre les connaissances acquises en formation ainsi que l'application des nouvelles méthodes d'enseignement, telle que la méthode active.

> *« Même les élèves ont dit qu'on s'énervait, donc il faut se maîtriser parce que quand tu t'énerves tu perds le fil. Je pense aussi que le stage m'a permis de prendre certains aspects des choses qu'on a apprises à l'école normale, les méthodes, les techniques, et je vois, ça nous a permis de faire mieux que ce qu'on faisait avant. » FET 7*

À force de communiquer régulièrement en anglais, la maîtrise de l'expression orale est une des choses bien appréciées par l'un de nos enquêtés qui trouve que son niveau s'est amélioré.

> *« Après l'enseignement de trois mois, ce que j'ai le plus acquis, c'est que j'ai maîtrisé la langue orale. » FET 8*

Pour ceux qui avaient de l'expérience dans l'enseignement avant la formation, le fait d'avoir renoué contact avec les élèves était encore un plus.

> *« J'ai eu encore cette occasion de revivre la communication avec les enfants… avec les élèves. » FET 10*
> *« Sincèrement, je peux dire que j'ai eu des plus aussi concernant l'enseignement et souvent on en finit jamais d'apprendre, donc je peux dire que j'ai eu un peu de plus dans ma vie. » FET 4*

f. Post-stage

Dans le cadre de cette recherche, le post-stage représente les semaines qui suivent le stage pendant lesquelles le dépouillement et l'analyse des pratiques sont réalisés.

Selon les futurs enseignants, la première semaine qui a suivi le retour de stage a été dédiée au « brainstorming », à tout ce qui s'est déroulé (les difficultés sur le terrain, les erreurs, les contraintes, et ce qui a été apprécié du stage) est répertorié. C'était un temps où chacun devait parler de son expérience et cela permettait de savoir ce que les autres ont vécu dans leurs écoles respectives. Les quinze enquêtés, à l'exception de FEG 4, pensent que le post-stage a été très utile car l'espace d'échange mis en place pour discuter des difficultés rencontrées a donné lieu à plusieurs propositions de solutions et des pistes d'amélioration de leurs pratiques.

> *« Après le stage, on est revenu en institution. On a discuté des problèmes et de toutes les difficultés que nous avons rencontrées auxquels, avec l'aide de notre prof, nous avons essayé d'y remédier en classe. » FET 1*

> *« Impeccable, mais il y avait des points à corriger… C'est ce que je dis, qu'on avait failli en didactiques sur le terrain… » FET 8*

> *« La période post-stage a été très importante parce que ça nous a permis de relever certaines incertitudes… il y a certaines choses… comme je disais, sur le terrain l'encadreur fait ceci, toi, tu ne vois pas… ce n'est pas ce que tu as appris… maintenant tu dois dire à ton encadreur… bon on a pu en parler lors des séances post-stage… » FET10*

Ils pensent que le post-stage a été une expérience enrichissante qui leur a permis de connaître les erreurs commises sur le terrain, comment mieux faire face quand ils seront sur le terrain au début de leur carrière. Cet aspect de la formation leur a apporté beaucoup de connaissances et a été également un temps de travail important. Grâce aux retours de la tutrice, ils ont appris comment réagir face à certaines situations pédagogiques et psychologiques, cela leur a permis d'apprendre des expériences des autres.

« Cette partie de la formation était très utile et ça nous permettra de mieux faire les choses quand on sera sur le terrain… maintenant qu'on sait. » FET 15

« … personnellement j'ai appris de nouvelles choses des expériences des autres, ce que je n'avais pas ici comme expériences, je les ai entendues après le stage. » FET 3

La rédaction d'un rapport de stage en anglais a été évoquée parmi les points positifs du post-stage. Les futurs enseignants pensent que le fait d'avoir rédigé en Anglais après la pratique leur a permis tant de s'améliorer en Anglais que d'exposer leurs difficultés et ce qu'ils en attendaient.

« C'est très utile parce qu'il faut corriger ce qui est fait, donc nous on a fait des propositions parce qu'on a constaté qu'il y avait des failles quelque part, même pour les difficultés pour lesquelles on a fait des suggestions pour les corriger à l'avenir, parce que sans ça l'institution ne peut pas corriger sa façon de former. » FET 7

Par contre, FET 4, qui dit avoir eu beaucoup d'expérience auparavant dans l'enseignement de l'anglais, pense que le post-stage a été médiocre, car il a déjà acquis suffisamment d'expérience et donc attendait plus par rapport à ce qui a été fait.

« En gros c'est bon quand même (sourires). Pour ceux qui n'ont jamais tenu la craie, je crois que c'est bon, mais pour moi, bon… même cette formation que nous sommes en train de faire ici, moi je ne vois pas si ça me bénéficie puisque moi je vois que… il faut insister surtout sur la pédagogie et la didactique. Sinon ce n'est pas… » FET 4

3.5.2. Représentations négatives du stage pratique

Grâce aux propos de nos enquêtés, nous avons pu rassembler ces sous-thèmes qui nous permettent de présenter leurs représentations négatives du stage.

- **d.** Le financement
- **e.** Manque de support pédagogique
- **f.** Effectifs élevés et ses effets
- **g.** Durée du stage
- **h.** Temps alloué
- **i.** Difficultés de la mise en œuvre des cours
- **j.** Stage difficile
- **k.** Autres

a. Le financement

Le problème de financement était une difficulté évoquée par l'ensemble des enquêtés. Ils nous ont fait comprendre, au sujet du financement, qu'ils reçoivent des aides mensuelles pendant la période de leur formation. Par contre, pour le stage pratique hors institution, il fallait recevoir une somme de 5000 francs CFA (équivaut à 9€) comme prime de stage, mais qu'ils n'avaient toujours pas perçu au moment de notre entretien, après le stage.

> *« Je crois avoir entendu parler de 5000 FCFA par mois comme prime de stage. Oui exactement, c'est grave et on ne le donne pas, c'est quand on a fini la formation, qu'on va maintenant aller sur le terrain qu'on va donner les 5000 FCFA… qui seraient donnés après la formation. » FET 7*

> *« En fait on nous a dit que nous allions avoir 5 000 FCFA par mois comme prime de stage, mais malheureusement, jusqu'ici on n'a pas reçu nos primes… » FET 11*

La plupart des futurs enseignants pensent que l'absence de financement suffisant a entravé le bon déroulement de leur stage pratique et a eu des effets négatifs sur leurs pratiques individuelles. Selon certains futurs enseignants, le manque de financement les a obligés à choisir des destinations, parfois lointaines et non voulues, dans le but de vivre avec la famille ou des proches afin de bénéficier de leur soutien. Certains d'entre eux (FET *3, 5, 7, 10, 11, 14)* estiment que cette contrainte du choix du lieu de stage en fonction de la proximité de la domiciliation d'un ou des membres de la famille est conditionnée par le manque de financement était gênante.

> *« Vu que les dépenses de stage ne sont pas assurées, ils nous ont conseillé de choisir un endroit où on sera un peu à la famille pour réduire les dépenses : le loyer, le transport et la nourriture. » FET 3*

> *« Je suis obligée d'aller en famille puisque nous n'avons pas de logement, si je dois aller quelque part, comment je vais me débrouiller pour manger, pour me loger ? » FET 14*

Ces derniers affirment recevoir des aides financières mensuelles qui leur sont encore versées pendant le stage pratique, mais la somme n'est pas suffisante s'il faut vivre hors de l'institution dans le cadre du stage : louer une chambre, payer les charges, la nourriture, le matériel pédagogique ainsi que les photocopies à effectuer pour les cours, pour cause il leur fallait une prime de stage suffisante. Pour eux, la vie sur le terrain était difficile en l'absence de financement suffisant. Ils font écho des moyens très limités vis-à-vis des dépenses du stage qui restent à leur charge.

> *« Par mes propres moyens et les aides mensuelles de l'Etat que j'avoue n'étaient pas du tout suffisantes… » FET 3*

> *« Moi j'ai la passion pour enseigner mais s'il n'y a pas de moyens on ne peut rien faire. Moi c'est un ami qui m'aidait de temps à autre et parfois je partais en cours le ventre vide. » FET 6*

b. Manque de ressources matérielles et supports pédagogiques

Les futurs enseignants ont fait écho du manque de ressources matérielles et de supports pédagogiques dans les établissements scolaires du stage ce qui a rendu la mise en œuvre des compétences acquises en formation très difficile. Ces manquements ont entravé le bon déroulement du stage et leur ont fait vivre des conditions difficiles. D'après leurs discours, les établissements ne disposent pas de livres d'anglais et ceux qui en disposent n'ont pas le nombre suffisant pour les élèves. Ils nous ont dit, pour la plupart, que les seuls supports pédagogiques dont ils disposaient étaient le tableau noir et la craie.

Souvent, dû au manque de livres, plusieurs élèves partagent un ouvrage et cela provoque du bruit, des problèmes de discipline et de bavardage ; cela empêche d'appliquer les méthodes d'enseignement préconisées.

> *« Nous avons manqué de matériels, entre autres… aujourd'hui l'époque de TIC, j'ai fait mon stage dans la capitale, dans une école où il n'y a pas de matériel informatique du tout, du tout, peut-être qu'il se limite au secrétariat, pas d'ordinateur même pour faire une simulation amener les enfants à s'habituer à l'outil informatique. » FET 4*

> *« Pour le problème de documentation par exemple, je programme des activités qui sont basées sur les livres comme « read and look at » et sans livre, on ne peut pas faire cette activité et cela empiétait sur mon programme, il faut recopier le texte au tableau mais le temps est insuffisant pour copier un texte entier au tableau. » FET 1*

> *« On se trouve obligé de faire autre chose que d'appliquer la méthode qui correspond à l'activité enseignée… (Rires) » FET 2*

> *« Au niveau des matériels, c'est dur parce que les enfants n'ont pas de livres, ils n'ont pas de matériels… Même pour la lecture et autres, il faut regrouper les enfants… Au moins 10 par livre, il faudra voir ces conditions qui sont très décourageantes. » FET 8*

En tant que stagiaires, nos enquêtés nous ont fait comprendre que l'enseignement n'était pas ce qu'ils attendaient car le travail était plus pénible vu les conditions sur le terrain. Il était difficile de faire cours de langue sans le minimum de supports pédagogiques.

> *« L'institution vraiment… l'appui ici est presque zéro, quoi, comparé aux difficultés que nous avons sur le terrain, et aussi vous venez il n'y a pas de livres pour l'enseignement, on te demande de faire des photocopies… » FET 7*

> *« Ahhh, c'était difficile, surtout au moment de la lecture s'il faut regrouper les élèves, ça fait perdre le temps normalement si tout le monde avait un livre ça ira vite… on lit de suite… mais avec le manque de livre là, ils doivent se regrouper. » FET 3*

Non seulement il n'y avait pas de livres pour les élèves, mais il n'y en avait pas non plus pour certains enseignants. Pour la plupart, le livre de l'enseignant était souvent disponible dans les écoles mais celui de l'élève ne l'était pas. Ces derniers devaient trouver leurs propres livres et matériels

pour travailler. Certaines écoles disposaient même d'une copie de livre pour les enseignants. D'après eux, une copie du livre d'enseignant suffit ; par contre, s'agissant de ceux des élèves, il est nécessaire de procéder à des photocopies sur leurs fonds propres.

> *« Moi j'ai eu qu'une copie du livre de l'enseignant et une copie de celui de l'élève donc c'est avec ça qu'on préparait les cours. » FET 2*
> *« La craie, là oui ! Mais le reste, rien ! C'était à nos propres moyens de les acheter, malgré nos moyens très limités. Au moins, il faut un cahier d'évaluation et autres, mais c'est nous qui devons tout acheter. » FET 4*

Nos enquêtés nous ont révélé que dans ces conditions où il manquait de matériels et de financement, ils ont même manqué de la craie de couleur qui devait leur permettre de dessiner et faire illustrations au tableau pour faire comprendre les concepts enseignés.

> *« Il faut prendre la craie blanche pour dessiner une mangue mûre, qu'est-ce qui montre que c'est une mangue mûre ? » FET 6*

> *« Bon, ça n'allait pas du tout, s'il n'y a pas de craie de couleur pour attirer l'attention des enfants sur les nouveaux mots… vocabulaire, s'il n'y a pas de livre pour que les enfants puissent lire… et avec leurs effectifs, alors ça n'allait pas, tu peux dire mais les enfants ne vont pas suivre. » FET 13*

FET 7 fait référence aux règlementations officielles par rapport aux effectifs des classes qu'il estime hors des normes.

> *« Je trouve que c'est trop, si on s'adapte aux textes officiels, on reconnait qu'une classe devrait avoir 40 élèves. » Mais se sent privilégié car il dit que « j'étais même étonné quand je suis arrivé dans l'établissement de stage que les effectifs n'étaient pas au-delà de 100, j'étais content parce qu'il y a des écoles où cela fait 2 fois de ce que moi j'ai eu. »*

Sur les quinze enquêtés, une dizaine a affirmé avoir eu des problèmes au niveau des ressources matériels et des supports pédagogiques pour permettre de rendre leur stage efficace et de mettre en œuvre une diversité de méthodes d'enseignement. Par conséquent, le stage a été laborieux de manière générale.

c. Effectifs élevés et ses effets

Le phénomène des effectifs élevés a été évoqué par la grande majorité des enquêtés, soit dix enquêtés sur quinze (FET 1, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15). Ces derniers pensent que la capacité numérique des classes était au-delà des normes car leurs compatriotes qui ont effectué leur stage pratique dans les collèges d'application ont eu des effectifs plus bas. Les classes pléthoriques ont eu des effets négatifs sur le bon déroulement du stage d'après ces enquêtés. Selon leur discours, ces derniers ont géré des classes, dont les effectifs se situaient entre 70 et 138 élèves, dans lesquelles la dispense des cours était difficile.

« J'avais 3 classes… 3 classes m'ont été données par mon encadreur, j'avais en 6e 120 élèves et quelques, plus je ne me souviens pas exactement mais dans chaque classe j'avais plus de 100 élèves. » FET 11
« En 6e, j'avais 138 élèves et en troisième j'en avais 108, donc j'avais 2 classes. » FET 13

Selon nos enquêtés qui s'expriment défavorablement par rapport aux effectifs, ils affirment que les salles de classe ne sont pas suffisamment larges pour accueillir tous les élèves correctement installés. Par conséquent, les élèves sont serrés les uns aux autres, ce qui ne laisse pas suffisamment de place pour la circulation interne. L'enseignement est rendu moins souple dans ces conditions. Ils disent également que les effectifs et le manque de livres ou de supports pour tous ces élèves les ont empêchés d'être à la hauteur de leur stage.

« J'avais une classe de 6ème B qui faisait 108 élèves, une classe de 4ème qui faisait 96 élèves et une classe de 4ème A, qui faisait 97 élèves… les bancs étaient tellement rapprochés que les élèves même ne pouvaient pas se déplacer, ils devaient se suivre l'un après l'autre pour pouvoir sortir et pour rentrer. » FET 4

« Hmmm, c'est très difficile, même avec les 80 élèves, eux, c'était en 4ème mais… ils sont grands mais ils sont très difficiles à maîtriser, tu es obligé de faire des choses pour attirer leur attention, et puis ça va… mais 98 élèves en 6ème c'était dur… » FET 15

Sur l'ensemble des enquêtés, la majorité nous fait part de leur insatisfaction par rapport aux effectifs élevés des classes auxquelles ils avaient affaire. Il était impossible de faire cours dans de telles conditions selon eux.

Comme évoqué précédemment, les futurs enseignants mettent l'accent sur les effets de l'état des salles de classe dans lesquelles ils exercent leur fonction sur l'emploi de méthodologies d'enseignement adaptées. Les salles sont petites, les rangées sont serrées, aussi n'y a-t-il pas moyen de se déplacer au fond de la classe ou entre les rangs et l'enseignant est forcé de rester au niveau du tableau.

« Les classes sont très serrées, parfois même on n'arrive pas à marcher droit il faut marcher de façon latérale, se faufiler entre les bancs quoi. » FET 6

L'aménagement des salles rend l'utilisation des certaines méthodes peu agréable : le travail en groupe etc. Il est ardu d'appliquer les méthodes interactives de façon efficace.

« J'ai utilisé les méthodes actives, j'essayais de temps en temps d'impliquer les élèves, c'était difficile mais j'essayais. » FET 9

« En 6ème j'ai utilisé l'approche communicative… C'est l'interaction… une seule fois j'ai essayé de faire un travail de groupe… en petits groupes, mais… non… ça n'a pas marché… Ça ne marche pas. » FET 12

« La condition des classes met en difficulté… cause beaucoup de problèmes pour la gestion de la classe. » FET 10

Ils pensent que ce phénomène ne permet pas d'exercer leur fonction correctement, car ils ne parviennent pas à atteindre les objectifs de l'enseignement ce qui pour certains représente un échec.

« Ça fait que même l'enseignement n'est pas crédible, ce n'est pas crédible, parce que vu les conditions, il y a des activités quand tu les programmes tu ne peux pas les réaliser (à voix haute). » FET 7

d. Difficultés de la mise en œuvre des connaissances acquises

Les futurs enseignants nous font part de leurs conceptions par rapport à l'enseignement de la langue pendant le stage pratique. Nos enquêtés nous ont parlé de l'enjeu de la mise en œuvre des connaissances acquises qui est étroitement lié au manque de ressources et de supports pédagogiques au sein des établissements ainsi que les conditions liées aux effectifs.

Pour FET 3, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 15, il était difficile d'appliquer les connaissances acquises et les méthodes recommandées pour l'enseignement de langues. Ils pensent qu'ils étaient en mesure de transmettre la connaissance acquise en formation, mais les conditions dans les établissements du stage ne leur ont pas permis de le faire efficacement.

« Bon, oui on a fait de notre mieux, on ne pouvait pas faire autrement, on a fait avec les moyens du bord mais ça a passé quand même, on a fait l'essentiel. » FET 3

« Si les matériels sont au nombre, on pouvait appliquer ce que nous avons appris, mais vous êtes face à 70, 80, 100, et parfois 150 élèves comment vous allez faire pour dispenser un cours et faire comprendre dans de telles conditions, vous criez et criez ! » FET 6

« Une pratique que tu fais devant une classe de 30 élèves n'est pas la même chose que devant 98 élèves… ça influence et très négativement. » FET 15

Pour ceux qui se sont prononcés sur le sujet, la plupart pensent qu'ils n'ont pas pu exercer leur fonction en rapport avec ce qu'ils avaient appris en formation.

« Si je dois dire que j'ai fait à 60 % même c'est trop parce que par rapport aux niveaux et aux conditions ce n'était pas possible. » FET 7

« Les conditions étouffent la mise en œuvre des séances, ça ne favorise pas non plus la pratique. » FET 9

« C'était un problème aussi, puisque déjà les effectifs, c'est-à-dire, il faut tenir compte du temps… on a 55 minutes pour un cours, on arrivait parfois à faire un cours mais ce n'était pas toujours le cas… » FET 11

Les futurs enseignants font un rapprochement des conditions qu'ils estiment défavorables sur le terrain à la difficulté de la mise en œuvre des connaissances acquises en formation. Un phénomène qu'il estime rendre la pratique difficile et notamment pour les collègues qui n'avaient pas d'expérience en enseignement avant la formation.

e. Durée du stage et temps alloué par séance de cours

La majorité des enquêtés pensent que le temps alloué au stage pratique (trois mois) était insuffisant. Ils sont d'avis que les trois mois sont passés très vite compte tenu de la semaine d'observation et du temps d'adaptation, il aurait fallu augmenter la durée du stage pour permettre aux futurs enseignants de vivre la pratique plus longtemps et de terminer le programme prévu.

« Je pense aussi que le temps imparti pour le stage est insuffisant car nous n'avons pas pu finir le programme. » FET 2

Pour eux, le temps prévu pour le stage n'est pas suffisant car il faudrait plus de pratique que de la théorie.

« Le temps prévu pour le stage n'était pas suffisant… à mon avis comme on devait aller sur le terrain, on devait avoir plus de temps de pratique que de théorie. […] Le moment où on maîtrisait les choses c'est en ce moment devait revenir, donc ce n'est pas trop ça, ce n'est pas trop ça. » FET 7

« Le temps imparti est encore trop court, moi je pense que… toute une année scolaire qu'on doit… on prend une classe et fait jusqu'à la fin de l'année pour voir le résultat final, les trois mois, je trouve que ce n'est pas encore ça… trois mois pour lancer les gens pour leur futur métier… longues années… ce n'est pas assez. » FET 13

f. Stage difficile

Le stage a été défini par certains de nos enquêtés comme très ardu et surtout pour ceux qui n'avaient jamais eu d'expérience en enseignement de langue. À travers nos échanges, nous avons compris que les futurs enseignants étaient déçus de la situation vécue sur le terrain. Les différentes problématiques évoquées plus haut les ont mis dans des difficultés qui ont posé des barrières au bon déroulement de la formation pratique indispensable pour la future profession.

« Ce n'ait que la frustration mais qu'est-ce qu'on peut faire ? Je m'étais frustré (émotions fortes)…J'étais très gêné… parce que la manière dont j'étais préparé pour aller travailler, je suis arrivé, vu les conditions, ça a dénaturé mon travail mais qu'est-ce que je peux faire ? Face à cette situation ? Rien… » FET 12

« C'était ma première fois d'enseigner surtout au début, c'était difficile, c'était difficile, avec la gestion de la classe, la gestion des élèves parce qu'ils font du bruit, donc c'était difficile au début mais avec le temps, euh, j'ai essayé surtout avec les conseils de mon encadreur, j'ai essayé de les maîtriser un peu, et ça a passé. » FET 3

Pour nos enquêtés, l'ensemble des difficultés rencontrées sur le terrain n'ont pas permis d'optimiser et de tirer le plus de bénéfice du stage pratique.

« Les conditions n'étaient pas ce qu'il fallait pour un stagiaire pour exercer ses responsabilités. » FET 1

g. Autres

D'autres contraintes évoquées par les futurs enseignants par rapport au stage pratique étaient :

- Le temps alloué par séance de cours insuffisant ne leur permet pas de réaliser et d'atteindre les objectifs fixés. Certains nous ont dit avoir enseigné douze heures par semaine au lieu de dix. Ils estiment que ceci est une contradiction selon les réglementations en vigueur qui stipulent que les stagiaires doivent effectuer un maximum de dix heures de cours.
- La durée d'une séance de 55 mn évoquée par les futurs enseignants n'est pas suffisante. Pour eux, le temps nécessaire à la tenue d'un cours, selon leur formation, prévoit trois activités par séance, mais il ne leur suffit pas. Pourtant l'évaluation du stage est faite en fonction de la mise en œuvre de ces trois activités durant le cours.

  « Il faut passer 3 activités principalement et en dehors de ça il faut faire les appels, contrôle des présences et autres et tout ça là. » FET. 14

  « Après on va vous demander pourquoi vous n'avez pas fait 3 activités. » FET 6

- Problèmes d'indiscipline de la part des élèves envers les stagiaires et même envers les encadreurs eux même ont beaucoup perturbé leur pratique selon nos enquêtés. Les élèves venaient en cours en retard des heures après le début des cours.

  « Beaucoup d'enfants sont très indisciplinés jusqu'à même ils vont au-delà sur nos encadreurs aussi, nous les stagiaires si on… c'est-à-dire si on traite nos encadreurs de la même manière, hmm, ça serait grave. »

3.6. Représentations du rôle de l'encadrement

Quant aux représentations de l'encadrement dont les futurs enseignants ont partagé leurs ressentis durant leur stage pratique, les discours ont permis d'élaborer les dimensions suivantes :

a. Suivi des mentors
b. Suivi des tuteurs et inspecteurs

c. Profil des mentors
d. Ecart entre méthode d'enseignement des encadrants et celle des stagiaires

a. Suivi par les mentors

Concernant le suivi des mentors pendant le stage pratique, nous avons recueilli des avis différents, favorables et défavorables, par rapport à l'encadrement fourni par les mentors. Sur l'ensemble des enquêtés, à savoir dix sur quinze (FET 1, 2, 3, 5, 6 7 8 10 11 12), pensent que l'encadrement assuré par les mentors était très utile et bénéfique sur le plan pédagogique et didactique. Selon eux, les mentors les ont aidés et soutenus tout au long du stage. De plus, ils leur ont réservé un accueil chaleureux et des séances d'observation pour la première semaine qui les a bien aidés à s'intégrer et à s'apprêter à l'enseignement. Ils ont joué le rôle de guide par rapport à l'aide pour la préparation et la correction des fiches ainsi que la surveillance des cours.

> *« Il nous a bien accueillis, il n'y avait pas de problème, il me corrigeait systématiquement les erreurs que je commettais dans mes actions. […] Un apport incontournable : j'ai appris beaucoup de choses et je trouve que c'était indispensable pour la réussite du stage pratique. » FET 1*

> *« Bon… pour être honnête, arrivé mon encadreur m'avait déjà donné certaines directives et ensemble, on préparait les cours et aussi, du peu que j'avais, j'ai rajouté aussi et je pense que ça m'a permis de donner une prestation quand même bien. » FET 7*

Les stagiaires, qui ont donné un avis favorable par rapport à l'encadrement, trouvent que le fait d'échanger avec leur mentor après chaque séance de cours était indispensable, car cela permettait de prendre conscience des erreurs et des défauts au niveau du contenu des cours rapidement afin d'y remédier. Ils ont révélé que l'encadrement a permis de découvrir de nombreuses choses qui auraient dû être faites en institution de formation. Ils pensent avoir bénéficié d'un suivi très régulier pendant toute la durée du stage pratique.

> *« Il m'apporte son expérience et sa contribution, quelque part en enseignant aussi, il me demande comment j'ai pu acquérir ces expériences aussi, et puis je lui donne la procédure… Comment faire… Parce qu'au fur et à mesure que j'enseignais, j'avais intégré aussi ce qu'on a appris ici. » FET 8*

> *« C'était comme une maman et sa fille. » FET 10*

> *« Bon, selon moi, ça a été meilleur parce qu'il ne m'a jamais laissé seul, et n'a jamais cessé de me donner des conseils jusqu'à la fin du stage. » FET 8*

Pour FET 12, l'encadrement du mentor correspond bien à ses attentes car il a pu apprendre l'enseignement de certains aspects de la grammaire qu'on ne lui a pas appris en formation.

« Si aujourd'hui j'arrive à bien enseigner le vocabulaire, la grammaire, la présentation des cours, c'est grâce à mon encadreur, donc j'ai appris de lui et ça, c'est un plus, et je vois que le stage… la formation même c'est le stage… » FET 12

Par contre, cinq futurs enseignants (FET 4, 5, 13 14 15**)** pensent que l'encadrement fourni ne correspondait pas tout à fait à leurs attentes. Selon eux, leurs encadrants n'ont pas donné le meilleur d'eux-mêmes. Ils ont constaté une attitude d'insouciance voire du manque d'intérêt de collaborer avec eux. FET 4 nous révèle ceci de son expérience avec son mentor :

« Je peux dire… (hésitations), très souvent quand je préparais les cours, moi je suis très humble, je viens je lui montre, voilà ce que j'ai préparé et il essaie de jeter un coup d'œil et il dit c'est bon. C'était inquiétant, je me disais, pourquoi chaque fois quand je prépare le cours il me dit « c'est bon, c'est bon, c'est bon » ? […] Le jour que madame devait m'inspecter, c'est Madame X qui m'a inspecté, et ce jour-là il a essayé de toucher, remanier quelque chose sur ma fiche, en disant ça là, la manière dont je l'ai fait c'est pas bien il faut changer ; et après j'ai remarqué que c'est sur le point qu'il a remanié là, c'est là que madame a dit « non » que je ne devais pas le faire que ce que j'ai fait là-bas en cours ce n'est pas bien. » FET 4

« Bon, ce stage ne m'a pas appris grand-chose parce que l'encadreur sous lequel on m'a mise, elle n'était pas ouverte, je ne sais pas comment dire, on n'a pas eu à faire les fiches ensemble, je prépare ma fiche, je la lui apporte elle regarde et il me dit « ok lets go and see » c'est ce qu'il me dit. » FET 14

Pour cette future enseignante, l'encadrement n'était pas satisfaisant, elle attendait une collaboration et des critiques constructives de la part de son mentor, mais cette dernière a seulement critiqué sans chercher à apporter des solutions ce qui a rendu le stage très difficile pour elle. Elle attendait un suivi suffisant par rapport à la préparation des fiches pédagogiques, à la surveillance des cours ainsi que la création d'un espace qui permette d'échanger après les cours. Ces choses ont été absentes, à la place, le mentor l'obligeait à faire comme elle et n'était pas prêt à collaborer, ce qui a provoqué des désaccords entre eux.

« […] il y a eu une fois un malentendu, il avait fait un cours sur, heu…, je donne une phrase exemple : « tomorow am going to play football » et il a mis comme titre de la leçon « the simple future » (prononciation erronée), et moi j'ai fait le même cours mais je n'ai pas donné ce titre et après ça il m'a accusé de pourquoi je n'ai pas donné ce titre-là ? Et j'ai dit par rapport aux documents que j'ai consulté ils n'ont pas donné le titre « simple future ». Que non, que je ne devais pas, que non, non, (très agitée) il a commencé à me dire que sur le terrain c'est autre chose, d'oublier notre formation (à haute voix). » FET 14

« Oui je suis obligée de faire comme ça… je ne sais pas, mais après le stage quand on a discuté de nos expériences, j'en ai parlé, sinon je n'ai pas eu de problème sauf cette dame-là qui était difficile… bon, moi je faisais ce qu'elle veut. » FET 15

FET 4 nous dit que le stage pouvait bien correspondre aux attentes de ceux qui n'avaient pas d'expérience d'enseignement avant la formation.

« En gros c'est bon quand même (sourires de façon sarcastique). Pour ceux qui n'ont jamais tenu la craie, je crois que c'est bon, mais pour moi bon… ça va. » FET 4

Cette sous-catégorie montre qu'une grande majorité des futurs enseignants perçoivent l'encadrement comme très suffisant et bénéfique.

b. Suivi par les tuteurs

La visite d'un tuteur servait à évaluer la pratique du stagiaire, à donner des conseils, à corriger les failles par rapport à leur pratique. La majorité de nos enquêtés pensent que cet encadrement est indispensable car cela a permis de rectifier les erreurs. Contrairement à cette idée, notre public est d'avis que le suivi dont ils ont bénéficié de leurs tuteurs ou des inspecteurs selon les cas, n'a pas été suffisant. Ils nous ont révélé qu'ils sont venus les superviser une fois pendant la période du stage (trois mois). Pour eux, les tuteurs, étant les enseignants qui les ont formés, étaient les mieux placés pour les superviser et les évaluer à travers des visites régulières, car certains de leur mentor n'étaient pas en accord vis-à-vis de leurs méthodes d'enseignement de l'anglais et ne voyaient pas l'intérêt de les utiliser. Dans leurs discours, l'ensemble des enquêtés ont montré leur insatisfaction par rapport à la présence insuffisante de leurs tuteurs pendant le stage pratique.

« Oh, non, non, non, moi je n'ai pas eu, une seule fois qu'elle est venue pour m'inspecter c'est fini… moi je vois que ce n'est pas suffisant, parce que… avant même qu'on ne parte d'ici ils nous ont dit qu'il y a des… des… comment ils ont appelé ça ? …. des visites de soutien mais nous, on est à côté ici près de l'école normale, cela devait être fait mais… » FET 4
« Malheureusement, j'ai eu une seule visite, il devait y avoir plusieurs avant l'évaluation mais compte tenu du manque de personnels. » FET 7

« Non ce n'est pas suffisant, ce n'est pas suffisant, si on peut programmer pour que l'inspecteur revienne voir si après les remarques le candidat a pu performer ou bien s'il a pu progresser… il faut une seconde fois, mais ça n'a été fait qu'une seule fois, et au cours d'une seule séance. » FET 11

Par contre, une grande majorité d'entre eux trouvent que la seule visite, dont ils ont bénéficié, était très utile pour la suite de leur pratique, même si elle reste insuffisante. Cette visite leur paraît donc importante pour combler quelques difficultés pédagogiques.

Ils sont d'avis que les tuteurs et les inspecteurs les connaissent mieux que leur mentor. Ils estiment que les premiers les ont formés et donc savent plus spécifiquement ce qu'ils attendent de leur pratique.

« Plus de visites des tuteurs ça aurait pu nous aider à acquérir plus de compétences. » FET 2

« Bon, parce que j'aurais souhaité avoir plus de visites mais… ; il faillait plus de visites parce que 55 minutes ne suffisent pas pouvoir tout voir. » FET 10

« Je trouve qu'une fois n'était pas suffisant mais vu que nous sommes nombreux il faudra faire en sorte de voir tout le monde, sinon j'ai eu 3 fois sur les 3 mois aurait été mieux. » FET 1

c. Représentations du profil des encadrants

Dans notre étude théorique, nous avons appris qu'il existe deux catégories de mentors sur le terrain, ceux qui sont formés professionnellement en école normale supérieure et ceux qui n'ont pas reçu de formation professionnelle, mais qui ont acquis de l'expérience sur le terrain. La question du profil académique et professionnel des mentors a retenu l'attention de nos enquêtés. Cette dimension nous permet de savoir si le niveau de formation des mentors a eu des incidences sur l'encadrement fourni et dans quelle mesure cela pouvait représenter une difficulté sur le terrain. Plusieurs avis ont été recueillis en fonction de leur performance vis-à-vis de leur niveau de formation.

Ceux qui ont bénéficié de l'encadrement d'un mentor formé estiment avoir bénéficié d'un suivi suffisant. On ressent le désir profond des enquêtés d'être suivi par un mentor formé à l'Ecole normale ou encore dans une école de formation professionnelle des enseignants.

« J'aimerais signaler que ce ne sont pas tous les mentors qui sont formés pédagogiquement, moi j'ai eu la chance d'en croiser un qui est formé en école normale. » FET 2
« J'ai eu la chance de tomber sur un ancien normalien de qui j'ai appris beaucoup de choses. » FET 12

La majorité, soit dix futurs enseignants sur quinze (FET 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15), étaient encadrés par des mentors qui n'avaient pas suivi une formation professionnelle auparavant. Ces derniers soutiennent que cette formation est requise, et même indispensable pour ceux qui encadrent les futurs enseignants. Ils pensent que ces enseignants démunis de formation professionnelle ont des lacunes et même contredisent et s'opposent aux nouvelles méthodes d'enseignement de la langue.

« … ils sont de deux types, soit un normalien, soit un chevronné, quand on a à faire à des chevronnés, ils photocopient les fiches des stagiaires, parce que ça leur permet aussi d'améliorer leurs stratégies d'enseignement dans l'avenir, certains carrément… ont… ont reconnu de façon honnête et intellectuelle et vraiment… il faut que chaque enseignant passe par la formation professionnelle. » FET 5

« Je sais qu'il y a certaines choses que j'aurai pu apprendre si c'était quelqu'un qui est passé par ici (l'école normale). » FET 10

Ils sont d'avis que les encadrants devraient être formés par l'Ecole normale car ils trouvent qu'au lieu de transmettre aux stagiaires la bonne manière de travailler, ce sont les stagiaires qui la leur apprennent dans certains cas.

> *« Ce n'est pas très grave, mais ces professeurs-là ne pourront pas vous corriger quand vous commettez des erreurs et c'est ça qui est dangereux. » FET 9*

> *« Les professeurs qui sont déjà sur le terrain, certains n'ont pas reçu de formation, donc ils font ce qui leur plaît, nous, notre formation, nous apprenons beaucoup de choses que nos encadreurs ne savent pas, donc avant de quitter ici, on nous a dit de ne pas remettre en cause ce que nos encadreurs disent, donc… il y a… il y a beaucoup de choses… » FET 13*

Les futurs enseignants pensent que les stagiaires doivent être suivis obligatoirement par des mentors formés, ainsi l'institution de formation devrait insister sur ce fait pour les années à venir.

> *« Mais ce qu'il faillait nous dire c'est qu'il faut ceux qui sont passés par l'école normale, car ici il y avait certains, vu qu'on ne les a pas formé, donc quand nous sommes arrivés, il y avait certaines choses qu'on faisait auxquelles ils étaient nouveaux. » FET 7*

Par contre, FET 8 et 9 pensent le contraire car leurs mentors ne sont pas formés mais ont un bon niveau oral et plusieurs années d'expérience, ainsi ils ont appris beaucoup de choses auprès d'eux.

> *« Bon… il n'est pas passé par une école de formation, mais c'est quelqu'un qui a fait le Ghana avant de vernir au Togo. » FET 9*

d. Écart entre les méthodes d'enseignement des encadrants et des stagiaires

Nos enquêtés nous ont fait part d'un problème qui a gêné leur fonctionnement pendant le stage pratique. Cela concerne le manque de lien entre ce qu'ils ont appris en formation et ce qui est fait par les mentors qui les ont encadrés, surtout ceux qui n'ont pas suivi de formation professionnelle. Selon ces derniers, certains d'entre eux ont collaboré mais d'autres n'ont pas voulu accepter que les stagiaires préparent leurs fiches pédagogiques selon les acquis de la formation ou appliquent les nouvelles méthodes d'enseignement qu'ils considèrent comme une perte de temps.

> *« […] je peux dire que sur le terrain nous nous sommes rendues compte que certains professeurs utilisent toujours les méthodes traditionnelles, ce que les anciens, les anciens utilisaient, donc il y a certains qui ne sont pas sortis des écoles de formation professionnelle. Quand nous étions arrivés sur le terrain on a constaté qu'il y a vraiment une différence dans la chose. » FET 1*

> *« Il y avait des différences, et on leur expliquait que c'est la manière dont on nous a enseigné mais eux, ils n'avaient pas eu ça. » FET 7*

Ce phénomène a engendré des moments de tension et de désaccord entre des stagiaires et leurs mentors, car chacun était convaincu de sa pratique et voulait insister sur sa mise en œuvre. Les stagiaires veulent employer les nouvelles méthodologies pour l'enseignement de la langue mais certains de leurs mentors n'y voient pas d'intérêt.

> *« Donc tu viens parfois et tu es en conflit avec ton encadreur, puisque toi, tu veux dire ceci et lui il veut dire cela. » FET 7*

> *« Par exemple comment faire une fiche, si tu prépares ta fiche, l'encadreur va te dire ce n'est pas comme ça qu'on fait, alors qu'à l'école normale on nous a appris comment faire une fiche. Encore, à l'école si on apprend des chants aux enfants, les encadreurs nous disent que les chants ne sont pas importants. » FET 13*

Selon la plupart de nos enquêtés qui ont été suivis par des mentors non titulaires d'un diplôme professionnel, vu les tensions, ils se sont décidés finalement à suivre les instructions de leurs mentors, craignant que s'ils fissent le contraire, ces mentors pouvaient envoyer des rapports négatifs sur leur stage, ce qui aurait des incidences sur leurs résultats de fin de formation.

> *« Donc ce que je fais, je fais tout ce qu'elle me demande et le jour où je suis seule, je fais ce que je connais. » FET 15*

> *« Quand je suis arrivée, quand je faisais le cours il n'était pas d'accord mais quand j'ai commencé à faire ce que lui il veut… il n'y avait pas de problèmes. […] Ils vont envoyer des rapports sur nous donc arriver là-bas… il y a toujours ce sentiment de jalousie… donc arriver là-bas ce qu'ils nous diront, c'est de juste les respecter. » FET 13*

Nous retenons, d'après les discours, que le profil des mentors a eu des incidences sur l'encadrement fourni, du point de vue didactique et méthodologique. En effet les futurs enseignants qui ont été suivis par des mentors formés professionnellement par l'institution de formation expriment leur satisfaction par rapport à la prestation des derniers.

3.7. Représentations de la professionnalisation de la formation

Pour cette catégorie, nous avons souhaité recueillir des informations sur ce que savent et pensent les futurs enseignants de la professionnalisation ainsi que de s'informer sur leurs attentes d'une formation qui est conçue pour les professionnaliser. Nous avons également voulu connaître comment la polyvalence a impacté le processus de professionnalisation. Il nous paraissait important ainsi d'avoir leurs impressions générales sur le processus de professionnalisation engagé dans le cadre de la formation professionnelle suivie. Nous présentons les représentations par le biais de ces dimensions

I. Représentations de la professionnalisation

m. Représentation d'un enseignant professionnel

n. Professionnalisation et formation polyvalente

o. Attentes de la professionnalisation

p. Impressions générales de la formation professionnelle suivie

a. Représentations de la professionnalisation

Quant à la professionnalisation, la plupart de nos enquêtés pensent qu'elle se rapporte d'abord à la formation professionnelle, qui permet l'acquisition de compétences pour l'exercice d'une profession dans un domaine particulier. Beaucoup d'entre eux ont mis l'accent sur le fait d'être formé dans une école de formation spécifique au domaine. Ils rajoutent que la professionnalisation des enseignants leur permet d'utiliser les nouvelles méthodes d'enseignement.

> *« Changer la manière de faire, les manières anciennes et… introduire des nouvelles choses, bon, les nouvelles stratégies d'enseignement pour… parce que… par exemple nous au CEG, la façon dont on nous a enseigné… c'était déchirant et ce que l'on doit faire maintenant… parce qu'on nous enseignait mais ce n'était pas les stratégies qu'on apprend aujourd'hui, c'était des méthodes traditionnelles. » FET 3*

Avoir la maîtrise et les compétences par rapport au domaine enseigné :

> *« La professionnalisation c'est d'avoir la maîtrise sur quelque chose par exemple vous voulez être un enseignant, il faut que vous ayez la maîtrise de l'enseignement, connaître les contours de l'enseignement, surtout de l'enseignement de la matière que vous êtes supposé enseigner. » FET 6*

> *« Ça veut dire que maintenant je ne suis plus un enseignant ordinaire, comment les autres qui n'ont pas suivi la formation, c'est-à-dire je suis outillé maintenant, c'est-à-dire je sais où je vais maintenant… je dois être à l'aise dans mon travail. » FET 12*

> *« C'est donner plus de compétences pour bien exercer ta profession. » FET 14*

Pour la plupart d'entre eux, en tant que futurs enseignants, il s'agit de maîtriser la méthodologie et la didactique dans le domaine de l'enseignement. Pour d'autres, elle permet de préparer une personne à maîtriser son domaine, ce qui doit distinguer cette personne et celle qui n'est pas formée. De plus, le fait de pouvoir employer une pluralité de méthodes, de stratégies et de techniques d'enseignement de la matière concernée, le fait de pouvoir adapter l'enseignement en fonction de la situation.

Ils montrent que l'enseignant professionnalisé est considéré comme un praticien flexible capable de s'adapter à chaque événement.

> *«… tu peux faire une très bonne prestation dans le domaine, c'est ça un professionnel… professionnaliser… ma manière d'enseigner l'anglais est différente de la manière d'une personne qui n'est pas formée au centre de formation professionnelle, parce que moi, à mon niveau, je ne me cantonne pas uniquement sur une seule stratégie, une seule*

technique d'enseignement, mais je varie les méthodes et techniques… j'adapte les stratégies par rapport à la situation qui est devant moi. » FET 5

Sur l'ensemble des enquêtés, 14 associent la professionnalisation à la formation professionnelle et à l'acquisition de compétences adaptées à l'exercice d'une profession. Un autre enquêté (FET 8), n'a pas tout à fait compris le concept de professionnalisation. Il pense quand même qu'il s'agirait de maîtriser des savoirs pour faire un métier. Les idées les plus récurrentes sont la formation professionnelle en institution et la détention de compétences professionnelles requises.

b. Représentation d'un enseignant professionnel

Nous avons posé des questions sur les caractéristiques de l'enseignant professionnel afin de recueillir des données sur les représentations par rapport à ce dernier. Pour notre échantillon, un enseignant professionnel est celui qui maîtrise les méthodes d'enseignement et, dans leur cas, celui qui maîtrise la langue anglaise, qui a la capacité de l'enseigner et de faire apprendre, qui dispose de compétences en termes de gestion de classe.

« Celui qui a suivi une formation professionnelle dans le domaine de l'éducation qui lui permet d'exercer son métier en transmettant son savoir et qui a la maîtrise de la pédagogie. » FET 2

« Un enseignant professionnel, c'est quelqu'un qui connaît… qui connaît tout d'abord son métier, les méthodes d'enseignement et qui est capable de les appliquer sur le terrain pour qu'un savoir soit transmis. » FET 3

« C'est le fait de maîtriser les contours de l'enseignement, d'avoir une nouvelle image de l'enseignement, de ne pas aller dire aux enfants… de chercher à comprendre les enfants… de maîtriser… la fonction enseignante… » FET 13

Un enseignant professionnel est perçu par certains de nos enquêtés comme un professionnel compétent et autonome qui comprend toutes ses actions et ses pratiques et qui sait quoi faire, à quel moment : adapter son enseignement.

« C'est celui qui arrive à pratiquer son enseignement… Il ne fait pas de bricolage, aller par-ci par-là, et revenir… Ne sachant comment s'y prendre, ou bien, comment transmettre le message, donc avec cette professionnalisation on est maintenant dans le bain pour exercer le métier librement… Sans problème. » FET 8

Selon les discours, tous les enquêtés associent la professionnalisation à la formation professionnelle et à la possession de compétences et stratégies adaptées pour l'enseignement.

c. Attentes vis-à-vis de la professionnalisation

Enquêté sur leurs attentes par rapport à la formation professionnelle et à la professionnalisation, les représentations ont été diverses mais se rapportent toutes à l'idée de compétence sur plusieurs plans.

Parmi les attentes évoquées, les éléments qui ont été les plus cités se rapportent à la bonne maîtrise de l'oral, de la didactique et de la pédagogie de l'enseignement (FET 1, 2, 3, 4), de la maîtrise de l'expression orale et de la maîtrise de la discipline (FET 2, 7, 10) ; l'accent est mis sur la pratique (FET 3, 4), sur l'acquisition de plus de ressources matérielles dont des supports pédagogiques pour l'enseignement de la langue (FET 3, 7), de la communication, de la relation interpersonnelle, de la gestion de classe (FET 8, 9), et enfin plus d'enseignants spécialisés en formation de formateurs sur place en institution (FET 8, 9).

> *« La bonne maîtrise de la matière que nous allons dispenser, la bonne maîtrise des stratégies pour transmettre les connaissances, la bonne maîtrise de choix, la bonne maîtrise des relations interpersonnelles et la bonne maîtrise du système éducatif… » FET 9*
>
> *« Ça ne nous aide pas trop, il faut des formateurs pour aider à se professionnaliser, il faut des enseignants formés spécifiquement par l'ENS. » FET 3*
>
> *« Je vous dis, votre entretien, si finalement vous avez passé votre entretien en anglais, vous allez voir qui est qui, qui arrive à s'exprimer (…) Il faut insister surtout sur la pédagogie et la didactique. » FET 4*
>
> *« Il faudra préparer les futurs enseignants à la maîtrise de la langue orale par des séjours linguistiques et un laboratoire de langues. Nous prononçons mal, donc il fallait qu'on ait ce contact-là pour corriger certaines choses. […] Il y a des choses qu'on a besoin pour rendre l'enseignement de cette langue mieux, mais voir l'environnement restreint que nous avons ici, ça manque beaucoup, beaucoup de choses. Donc le cadre n'est pas trop propice pour permettre d'acquérir des compétences suffisantes. » FET 7*

d. Impressions générales de la formation professionnelle suivie

Pour cette partie, nous avons souhaité connaître les opinions générales que les futurs enseignants ont de la formation suivie jusqu'au stade où on les a rencontrés. Ces derniers ont évoqué différentes problématiques qui ont fait que la formation, de façon globale, n'a pas su répondre à leurs attentes. Ils considèrent que même s'il y a eu des avantages et des apports, les manquements n'ont pas permis l'optimisation de la formation selon eux. Tous les problèmes évoqués sur les difficultés rencontrées sur le terrain sont réévoqués dans l'impression générale de la formation.

La plupart d'entre eux ont évoqué le manque de pratique suffisante, car la durée du stage a été trop courte. Ils souhaitaient avoir plus de temps de pratique pour consolider leurs acquis théoriques ainsi qu'un terrain de stage adapté leur permettant de tirer le maximum de bénéfice de ce stage.

> *« Ce que nous recevons en formation, si on doit la mettre en pratique c'est au-delà, il faut du matériel, si on a ça, on peut impartir la connaissance aux élèves mais comme on n'a pas les matériels, juste parler, parler comme ça ne donne rien. » FET 6*

> *« On doit mettre l'accent sur ce qu'on va faire avec les élèves, comment enseigner, la didactique, la pédagogie… » FET 13*

Les effets de l'absence de cours de didactique ont été évoqués par les quinze enquêtés comme un problème majeur qui les a empêchés de mieux faire leur stage pratique.

> *« Ce qui m'a aidé c'est le fait d'être tombée sur un mentor qui est formé pédagogiquement ce qui m'a permis d'apprendre chez lui. » FET 2*

De plus, ils ont signalé que la plupart des cours reçus n'avaient pas de rapport avec l'enseignement car la plupart sont les cours qui sont déjà vus en Licence. Certains d'entre eux associent cette problématique au profil des enseignants qui les forment. Pour eux, la plupart des enseignants qui les ont formés en Licence sont les mêmes qui viennent les former à l'École normale ce qui explique la nature extrêmement académique de leur formation : ils les forment comme ils le font à l'université. Ils estiment qu'il leur fallait des enseignants formés pour encadrer les futurs enseignants et non pas des professeurs « normaux ».

> *« Il y a beaucoup de cours qui n'ont pas de rapport avec le terrain. Je pense qu'il faut que les cours de didactique et de pédagogie soient renforcés et approfondis. » FET 2*

FET 4, 6 13 et 14 pensent que la professionnalisation n'est pas réussie cars ils ont beaucoup moins de pratique et les cours dispensés leur paraissent trop théoriques.

> *« Bon, pour moi, on n'est pas assez professionnalisé, parce que les cours didactiques qui nous permettent de mieux enseigner n'étaient pas faits avant le stage. Aussi, notre prononciation n'est pas standard, pas de laboratoire de langues pour s'entraîner. On manque de matériels sur le campus qui empêche l'apprentissage et le temps pour le stage est trop court. » FET 6*

Par contre, FET 5 pense que sur l'ensemble, la formation était efficace car elle a participé à la progression et l'acquisition de compétences.

> *« Au niveau contenu et pratique, je pense que nous avons… bon, j'ai bien progressé dans ma manière de faire, même les chefs d'établissement nous ont aussi donné des cours sur l'administration de l'école… scolaire, aussi les conseils, les corrections, remplir les bulletins… je peux dire que nous avons beaucoup appris… beaucoup lors du stage. » FET 5*

Il ressort, dans l'impression générale sur la formation, le problème du manque de ressources matérielles en institution et sur le terrain. Ce manque n'a pas permis de progresser comme il aurait fallu en Anglais, car le matériel nécessaire pour l'apprentissage était absent.

« Il n'y a pas de livres, dictionnaires, c'est-à-dire tout ce qui peut nous procurer de l'information concernant l'enseignement de la langue anglaise… une langue étrangère pleine évolution ; c'est ça… le problème c'est ça. » FET 11

Même si nos enquêtés ont évoqué des représentations positives sur certains aspects de la formation, leurs représentations sur l'ensemble de la formation suivie ne sont pas tout à fait positives car ils estiment que ces problèmes ci-dessous ont impacté de façon négative le bon déroulement de leur formation et surtout la formation pratique.

3.8. Représentations par rapport aux compétences en expression orale

Par cette catégorie thématique, nous avons souhaité recueillir des informations par rapport aux représentations que se font les futurs enseignants vis-à-vis de l'enseignement de la langue orale et leur propre maîtrise de l'oral. Nous avons, pour ce faire, dégagé les sous-catégories suivantes des discours recueillis :

a. Bonne maîtrise
b. Difficultés
c. Séjours linguistiques et des cours pour l'oral

Les détails des sous-catégories ci-dessus sont les suivants :

a. Maîtrise de la langue

Nous nous sommes rendons compte que la maîtrise de l'expression orale est récurrente dans les propos de nos enquêtés. Sur la question de la maîtrise de la langue, nous avons souhaité savoir comment les futurs enseignants se représentent par rapport à leur niveau de performance surtout à l'oral et à l'écrit. La majorité de notre échantillon, à savoir douze futurs enseignants sur quinze (FET 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14), estiment avoir un niveau suffisant en Anglais. Pour cet échantillon, l'oral, la compréhension et l'écrit ne posent pas de problème et ils disposent d'un niveau correct pour exercer leur métier en toute confiance.

« Moi personnellement je n'ai aucune difficulté en anglais pour suivre les cours ou comprendre. » FET 7

« J'ai le niveau oral suffisant pour affronter mon futur métier. » FET1

« Non, moi particulièrement, je n'ai pas de difficultés. » FET 9

« Non je me sens suffisamment à l'aise à l'oral pour dispenser mes cours. » FET 9

Ces enquêtés pensent que leur niveau en anglais est justifié car ils en ont fait depuis l'université et donc il est normal qu'ils puissent écrire, parler et comprendre. Ils attribuent leurs acquis aux études universitaires et l'expérience professionnelle antérieure.

> *« … puisqu'à l'université, déjà la formation se fait en Anglais ce qui fait qu'arrivée ici, ce n'est pas aussi difficile que ça. » FET 3*

Par contre ces derniers, exceptés FET 5 et 7 qui se considèrent comme bilingues, nous ont révélé unanimement une inquiétude en ce qui concerne la prononciation, bien qu'ils réussissent à s'exprimer aisément, ils doivent attendre d'avoir un certain niveau en prononciation.

> *«… Il y a des difficultés, il y a des difficultés, en ce qui concerne la prononciation de certains mots, il y a certains mots qu'on prononce et après on se rend compte que ce n'était pas la prononciation. » FET 10*

> *« Comment vous vous exprimez, nous quand nous voyons, ça nous intéresse mais comment faire pour… » FET 4*

Pour cause, FET 4 pense, qu'en tant que professeur d'anglais formé professionnellement, il serait mieux d'arriver à s'exprimer correctement en anglais mais certains de ses collègues n'ont pas le niveau suffisant même si ces derniers n'éprouvent pas de difficultés à l'écrit, selon lui.

> *«… bon moi je vous ai dit que moi je suis bien par rapport à certains, c'est-à-dire en expression, il y a des gens qui n'arrivent pas mais pour rédiger ils sont capables, mais pour s'exprimer il y a des problèmes. »*

> *« On doit bien maîtriser la langue et être des modèles pour les autres qui n'ont pas suivi cette formation. » FET 4*

Parmi ces futurs enseignants, FET 11 nous révèle qu'il rencontre quelques difficultés mais à l'écrit ; par contre, cette difficulté lui pose énormément de problèmes pour son apprentissage.

Quant à FET 12, il n'éprouve pas de difficultés proprement dites pour suivre les cours, rédiger et parler, mais il a des difficultés à comprendre les accents des Anglais et des Américains, car il n'a jamais utilisé les matériels audiovisuels en anglais pendant tout son cursus scolaire et universitaire.

Sur les quinze enquêtés, douze pensent qu'ils ont un niveau suffisant en anglais pour l'exercice de leur future profession. Ils attribuent ces acquis à leur formation universitaire et expérience professionnelle. Ceux qui disposent d'expérience dans le domaine de l'enseignement pensent que l'expérience leur a permis de progresser en Anglais.

b. Difficultés à l'oral

Concernant la maîtrise de l'oral, trois futurs enseignants (FET 6, 13, 15) estiment rencontrer des difficultés en anglais surtout à l'oral. FET 6 attribue ses difficultés au manque de bonnes bases en anglais pendant ses études scolaires. Selon lui, sa performance est « très moyenne » ou peut-être en dessous de la moyenne.

> *« Je n'ai pas eu de bonnes bases en anglais dès la classe de 6e car notre enseignant n'avait pas un bon niveau. » FET 6*

Par contre, il apprécie la formation en cours en ce qui concerne les interactions et les débats réguliers en anglais mis en place par les collègues. Il nous révèle que c'est grâce à cet espace d'échange régulier en anglais entre collègues qui l'a aidé à s'améliorer à l'oral.

> *« C'est lorsque je suis arrivé ici que la langue s'est un peu rétablie… En exerçant, j'ai relevé mon niveau, sur le plan grammatical et oral. » FEG 6*

Il rajoute cette expression pour résumer l'importance de faire des efforts soi-même

> *« Un musclé qui ne travaille pas, s'atrophie ».*

FET 15, qui n'avait aucune expérience professionnelle avant la formation, nous dit qu'elle rencontre quelques difficultés au niveau de la langue écrite, mais beaucoup plus de difficultés à l'oral car elle manque de préparation dans le cadre de la formation suivie (absence de laboratoire de langues, séjour linguistique, etc.), ce qu'elle trouve indispensable pour la maîtrise de l'oral.

> *« Bon… sur les cours, je les comprends ça va… en anglais ça va, moi je pense que ce dont on a besoin maintenant c'est l'expression orale même, c'est l'expression orale… sinon, comprendre, suivre, rédiger, il n'y a pas de problème… selon moi, c'est l'expression orale qu'il faut vraiment améliorer. » FET 15*

FET 13, tout comme FET 15, estime que son niveau en anglais est suffisant pour enseigner aux élèves du collège, car ces derniers ne disposent pas d'un niveau élevé. Cependant, elle se sentirait mal à l'aise de se tenir devant un anglophone et de discuter en anglais.

> *« Pour les élèves, il n'y a pas de problème, il faut être bon à l'oral et être à l'aise devant tout le monde, ceux qui sont d'un pays anglophone par exemple… donc être à l'aise pour moi c'est pas devant les élèves, mais devant tout anglophone. » FET 15*

> *« Devant les élèves oui… mais devant les autres il me faut une formation supplémentaire à l'oral. Devant les enfants, oui… Devant les autres, vraiment… (Rires). » FET 13*

c. Manque de cours ou séjours linguistiques pour l'apprentissage de l'oral

L'ensemble de notre échantillon togolais a fait écho des manquements au sein de l'institution qui a des effets pervers sur l'apprentissage et la maîtrise de l'oral. Ils se sont plaints de l'absence de

séjours linguistiques, le manque de supports audio- visuels, de livres actuels qui pourraient les aider à mieux apprendre à maîtriser l'oral.

> *« Nous n'avons pas de cours proprement dit qui nous entraîne à l'oral mais nous faisons tous les cours en anglais ; nous mettons l'accent sur l'oral, car nous avons des évaluations orales. » FET 2*

Cet enquêté pense que l'oral est la première chose sur laquelle l'accent devrait être mis car la pédagogie, selon elle, est importante mais l'oral passe avant.

> *« Si tu as la pédagogie et tu n'arrives pas à t'exprimer dans la langue que tu vas enseigner ça ne peut pas aller, donc il faut avoir l'oralité d'abord accompagnée de la pédagogie et la didactique. » FET 2*

Il est attendu de nos enquêtés une maîtrise de l'oral et de l'écrit, car ils passent des examens dans les deux aspects dans le cadre de la formation qui ne prévoit pourtant pas une préparation suffisante, ce qui selon eux devrait être le cas.

> *« Ici il y a certains professeurs d'anglais qui viennent faire les cours, pour faire les évaluations, c'est en deux phases, il y a l'oral qu'on fait comme présentation en classe pour qu'ils puissent mesurer notre capacité à l'oral et pour l'autre partie serait l'écrit, donc il y a au moins l'oral, mais cette présentation seule n'est pas suffisante. » FET 7*

Sur l'oral, FET 4 pense qu'il faut coupler la formation d'un stage linguistique dans un pays anglophone dans le but de les aider à mieux parler la langue comme des professionnels du domaine.

> *« Sincèrement, la fois passée, un professeur était arrivé, un de nos formateurs, c'est un doyen de l'université de Lomé, il nous a dit que sincèrement nous avons besoin d'un stage pratique dans un pays anglophone… » FET 4*

Même si la majorité de nos enquêtés pensent que leur niveau en anglais est suffisant, ils mettent quand même l'accent sur le besoin de cours dans le cadre de la formation qui les préparent à la maîtrise de l'oral. Selon eux, les cours reçus pendant leurs études universitaires n'ont pas su les préparer suffisamment à l'oral, notamment à la prononciation faute du manque de ressources.

> *« La plupart d'entre nous ici, nous sommes passés par l'université, mais la formation universitaire que nous avons reçue n'était pas suffisante pour qu'on puisse s'exprimer correctement. » FET 4*

Pour combler cette difficulté, nos enquêtés nous ont révélé qu'ils ont toujours organisé des échanges et des débats quotidiens autour de sujets d'actualité et parfois leurs exposés, présentés en anglais, afin de compenser l'absence de cours et de préparations à l'oral. Pour eux, ce dispositif interne les a énormément aidés à progresser tant à l'oral et qu'à l'écrit.

> *«… on doit parler l'anglais entre nous sinon, ici, il n'y a pas un cours spécifique qui nous forme à l'oral. » FET 6*

De façon globale et pour résumer les données sur la maîtrise de l'oral, l'ensemble de notre échantillon affirme avoir le niveau suffisant pour l'exercice de leur future profession, mais ils ont des besoins en prononciation et la compréhension de différents accents anglais, surtout celui des Anglais et des Américains. Sinon, la majorité d'entre eux affirme qu'ils se sentent à l'aise en enseignant.

3.9. Représentations de la formation par rapport à l'exercice du futur métier

Quant aux représentations que ce public entretient au sujet de la formation reçue vis-à-vis de l'exercice de la future profession, les réponses ont porté sur deux avis distincts. Les uns pensent être suffisamment prêts et souhaitent enseigner le français vu les acquis professionnels qu'ils estiment posséder dans le domaine. Les autres, à savoir une minorité, pensent que la formation ne les a pas suffisamment préparés mais qu'ils sont quand même prêts à l'exercice de leur future profession.

a. Assez préparé et prêt pour l'enseignement de l'anglais
b. Pas assez préparé mais souhaite enseigner le français (enjeu professionnel)

Tableau 28 Représentations de la formation par rapport à l'exercice du futur métier

Enquêtés/sous-catégories	**Assez préparé** **Souhaite enseigner**	**Pas assez préparé** **Souhaite enseigner la matière**
FET 1	X	
FET 2		x
FET 3	X	
FET 4	X	
FET 5	X	
FET 6	X	
FET 7	X	
FET 8	X	
FET 9	X	
FET 10	X	
FET 11	X	
FET 12	X	
FET 13		x
FET 14	X	
FET 15		x
TOTAL	**12**	**3**

a. Assez préparé et prêt pour l'enseignement du FLE

Demandés si la formation les a suffisamment préparée au futur métier, la grande majorité, à savoir douze futurs enseignants sur quinze, a donné un avis positif. Ils pensent que la formation, même si sa durée a été très courte et que, pour certains, le stage pratique a posé des problèmes, les a assez préparés à affronter la profession qui les attend.

> *« Oui je pense qu'elle est adaptée pour mes besoins, d'autant plus qu'actuellement, si je vais sur le terrain pour enseigner, je me suis déjà rendu compte que les 3 ans que j'ai déjà passés, il y a des choses que je faisais… et quand je me suis lancée sur le terrain aujourd'hui je ne vais plus les faire, donc la formation est indispensable. […] Ohhh oui, je suis prête pour le terrain, car la formation m'a beaucoup aidé pour développer plus de compétences. […] Ce métier c'est un métier que j'aime, et donc… je suis même pressée… je suis prête. » FET 10*
> *«… personnellement la formation que nous avons suivie ici, ça me rassure déjà que la profession serait fructueuse. » FET 11*

Pour appuyer les réponses de nos enquêtés, nous avons voulu également savoir si notre échantillon souhaitait insister sur l'enseignement de l'anglais ou ferait le choix du français vu que ces derniers ont été formés à la bivalence. Ceci était censé nous permettre de voir si vraiment notre échantillon se sentait confiant pour l'enseignement de l'anglais. Nous nous sommes rendues compte que l'ensemble de nos enquêtés ne souhait pas enseigner l'autre matière (le français), ils ont été unanimes sur l'enseignement de l'anglais sauf obligation de la part de l'établissement d'affectation. Ils ont fait écho du fait qu'ils n'étaient pas suffisamment formés pour enseigner le FLE malgré le fait que cela était prévu dans le programme de formation.

> *« C'est comme mettre la lettre B à la place de la lettre A dans un mot, alors on me demande de faire un travail auquel je ne suis pas formé, quel sera le résultat, est-ce que je ferais mieux ce travail par rapport à ma dominance ? » FET 5*

> *« S'il y a la pression du directeur de l'établissement, ça, je le ferai par obligation, sinon j'aurais voulu que ça soit l'anglais et l'anglais seul. » FET 6*

> *« Le français, bien sûr que j'ai fait le français à l'école, mais trop de vocation en anglais et j'ai négligé le français donc… C'est maintenant que je me force pour faire intervenir certaines missions, sinon le français… Franchement parlant… C'est non. » FET 8*

Pour FET 9, la formation a été efficace dans l'ensemble et l'a suffisamment préparé pour la profession qui l'attend mais les problèmes sur le terrain de stage ont eu des effets négatifs sur l'ensemble.

> *« Oui elle est bonne. Mais c'est le terrain qui a influencé les résultats, c'est-à-dire les problèmes ont perturbé un peu. » FET 9*

FET 14 se sent également prêt pour le métier qui l'attend et attribue ses compétences en partie à son expérience professionnelle avant la formation.

« Je me sens à l'aise puisque j'ai déjà fait le terrain je connais les difficultés auxquelles j'étais confrontée là, je serais plus à l'aise quand je serais sur le terrain. » FET 1

b. Pas assez préparé mais souhaitent enseigner l'anglais

Sur l'ensemble des enquêtés, trois enseignants (2, 13,15) ne se sentent pas suffisamment préparés pour l'exercice du futur métier car ces derniers estiment que le stage est intervenu avant la maîtrise de la pédagogie et la didactique. Pour FET 2, le stage devrait être placé vers la fin de la formation afin de permettre aux futurs enseignants, surtout ceux qui n'ont pas d'expérience professionnelle antérieure, de mieux comprendre ce qui est attendu d'eux sur le terrain. Cependant, il souhaite enseigner le français une fois affecté sur le terrain.

« Si on me présente une autre matière, je ne ferai pas je veux enseigner l'anglais et le français. » FET 2

Pour FET 13, la formation ne l'a pas suffisamment préparé pour le terrain ce qui fait que le début de sa carrière sera difficile.

« La première année on sera… bon en faisant toujours recours aux cahiers, on sera un peu motivé mais après quelque temps, quand on sera bien imbibé dans les choses cet appétit va venir… » FET 13

La formation, selon cette enquêtée, ne correspond pas vraiment aux besoins du terrain, ainsi, elle estime qu'il faudrait aller sur le terrain et étudier les phénomènes et les adapter à la formation professionnelle.

« Par rapport à ce qui nous attend sur le terrain, elle n'est pas très efficace parce que les réalités sur le terrain sont très différentes de ce que nous faisons ici. » FET 13

Pour FET 15, elle se sent prête pour le futur métier au niveau théorique, mais au niveau pratique, il lui manque des compétences car la formation était trop théorique. Pour la question « est ce que vous vous sentez prête à aller sur le terrain ? », elle a juste dit *« ça va »* d'un air triste.

Malgré les nombreuses plaintes, aucun de nos enquêtés ne souhaite abandonner l'anglais pour une autre matière une fois sur le terrain.

3.10. Conceptions d'une formation professionnelle idéale

Pour cette catégorie, nous avons cherché à recueillir ce qu'une formation professionnelle représente pour nos enquêtés, à comprendre ce que serait une formation professionnelle idéale. Ainsi pourrions-nous mieux comprendre les failles constatées de la formation suivie et les propositions

d'amélioration qu'ils auront à apporter. Les avis ont été divers par rapport à l'image qu'ils se font d'une formation adaptée, mais l'ensemble des réponses a porté sur des manquements au niveau de la formation.

a. La maîtrise de la matière

Selon leurs discours, notre échantillon nous fait comprendre qu'une formation professionnelle mise en place pour les futurs professeurs de langues doit privilégier la préparation à la maîtrise de la matière surtout l'aspect oral, car un enseignant de langue doit fondamentalement maîtriser la langue qu'il enseigne. Ils préconisent ainsi de mettre l'accent sur les cours qui les préparent à l'oral. FET 1 et 6 pensent que la maîtrise de la matière est indispensable pour l'exercice de leur future profession.

b. Privilégier les cours de pédagogie et de didactique

La plupart de nos enquêtés pensent que la formation professionnelle doit également mettre l'accent sur les cours de pédagogie et de didactique des langues. Pour eux, certains cours suivis pendant leur formation pré-stage n'ont pas été utiles sur le terrain. Etant tous titulaires d'une Licence d'anglais, ils estiment avoir déjà disposé à l'université de cours similaires dispensés durant la formation, ils attendaient donc des explications davantage ciblées sur l'enseignement même de la langue et n'ont pas une multitude de cours théoriques qui n'ont pas de lien direct avec le terrain.

> *« Il faudrait qu'on nous donne que l'essentiel pour le terrain. Ça gaspille le temps et l'argent pour le pays. » FET 5*

c. Durée de la formation

La durée de la formation a été un questionnement abordé par une majorité de nos enquêtés qui pensent que la durée d'un an n'était pas suffisante pour permettre une maîtrise et une préparation satisfaisante pour la future profession. Si la formation était strictement axée sur la pédagogie et la didactique, le temps pourrait suffire, mais le fait d'ajouter de nombreux cours théoriques n'a pas permis de maîtriser l'essentiel. Ils proposent que le temps de formation pré-stage soit suffisamment long pour permettre aux formés d'avoir plus de cours de didactique et de la pédagogie avant d'aller en stage (FET 10, 11, 12, 13, 14, 15). D'après le discours de certains, il faudrait prévoir une prolongation de la durée du stage pratique et une diminution de la formation théorique afin de permettre de mieux préparer les futurs enseignants.

« Si on pouvait élargir la durée de ce stage, et rétrécir le temps de formation ici, je pense que ça serait mieux… » FET 12

« C'est que si tu n'as pas pratiqué la chose, tu n'es pas sûr de toi… bon… si on avait encore 3 mois de stage pour tester ce que nous avons appris maintenant, ça nous a permis d'ancrer ça dans nos têtes et puis… et une fois sur le terrain… » FET 13

d. Structuration de la formation théorique et pratique (1, 9, 12, 13, 14)

La structuration de la formation a été abordée comme faisant partie des éléments essentiels pour la mise en place d'une formation professionnelle des enseignants de langue. Notre échantillon fait écho de difficultés par rapport aux cours reçus avant le stage pratique. Selon eux, les cours qu'ils estiment « essentiels » avant le stage n'ont pas été programmés avant le stage, mais ils ont été dispensés après, ce qui pour eux représente une contradiction dans le bon ordre d'une formation professionnelle.

Pour notre public, une meilleure organisation et une meilleure structuration des programmes permettraient d'inscrire les différents aspects de la formation dans une suite logique et cohérente, tel un cours de didactique avant le stage, etc.

« Pour améliorer la formation je crois qu'il faudrait mettre les cours qui nous préparent pour le stage en début de formation et avant le stage et non pas après celui-ci. » FET 1

« Il faut le dire, il y a certaines choses qu'on devait recevoir avant le stage mais qu'on est en train d'apprendre… bon comme dit, du point de vue substance c'est bon mais… la cohérence… » FET 9

Pour FET 14 et 15, la formation professionnelle idéale devrait être adaptée à la situation du terrain. Ces derniers pensent que l'écart entre les cours reçus et la mise en pratique est très vaste. Ils font donc appel aux autorités afin de prévoir une étude du terrain pour adapter la formation aux réalités connues. Pour cette minorité, la formation qu'ils ont reçue ne correspond pas aux besoins. Il importe d'organiser des séminaires pour les futurs enseignants en formation sur ce qui se passe sur le terrain pour les mettre au courant des exigences et des difficultés avant d'entamer le stage.

« Peut-être il faudrait aller voir les réalités sur le terrain pour savoir quelles méthodes seront adaptées pour le terrain. » FET 14

e. Séjours linguistiques

L'ensemble de notre échantillon a fait écho de l'absence de séjours linguistiques dans le cadre de la formation et de ses effets pervers sur la formation, surtout pour la langue orale en ce qui concerne la prononciation. Ils estiment que la formation professionnelle des enseignants de langue étrangère mérite la mise en place de séjours linguistiques qui permettent aux futurs enseignants de langue de

mieux apprendre et maîtriser la langue avant d'aller sur le terrain. Pour eux, il est indispensable d'organiser des séjours longs et courts tout au long de la formation dans les pays voisins anglophones.

> *« Il faut coupler notre formation d'un stage linguistique dans un pays anglophone, c'est ce que moi je vois. » FET 4*

> *« Un séjour dans un pays anglophone, et puis il faut que de temps en temps on fasse des séminaires sur ce qui se passe sur le terrain… » FET 15*

f. Le financement

Le problème de financement de la formation a également été abordé par tous nos enquêtés. Pour eux, c'est une problématique qui les a beaucoup freinés dans leur fonctionnement pendant le stage. Ils pensent que la formation devrait être financée et bien financée. Pour eux, les dépenses du stage sont très élevées, ce qui mérite du soutien de la part de l'état en ce qui concerne leurs séjours hors campus ainsi que leurs recherches et la rédaction de leurs mémoires de fin d'études qui est fait en partie pendant le stage pratique.

> *« Il faut que l'institution donne des aides pour les recherches et pour la rédaction de nos mémoires, comme on est en train de faire maintenant, l'impression, les recherches au cyber… » FET 8*

Le financement insuffisant, selon nos enquêtés, ne leur a pas permis de réaliser leur stage dans de bonnes conditions. Cela a même eu des effets négatifs sur leur propre enseignement, car il manquait de ressources et de matériels pédagogiques qu'ils n'étaient pas non plus en mesure de se procurer.

g. Ressources humaines et matérielles

Le problème de ressources humaines et matérielles ainsi que de supports pédagogiques tant en institution de formation que sur le terrain de stage a été évoqué par la totalité de notre échantillon. Ces derniers ont montré leur insatisfaction par rapport aux conditions de la formation en institution et du stage pratique. Ils ont proposé la mise à disposition de matériel et de livres pour l'enseignement de l'anglais pour permettre aux stagiaires d'exercer leurs fonctions. FET 5 et 9 proposent qu'on mette à disposition du matériel informatique (NTIC) au sein de l'institution pour faciliter l'apprentissage de l'anglais.

> *« S'il n'y a pas de matériels, on n'arrive pas à appliquer ce que nous avons appris pendant la formation. » FET 1*

De plus, il manque d'enseignants d'anglais dans l'institution même de formation. Une seule enseignante d'anglais est disponible au département d'anglais mais qui, selon eux, est retraitée depuis plusieurs mois. Ils pensent que cette situation n'est pas propice à l'apprentissage, ni à la prise en main de la formation, ni à la bonne maîtrise de compétences. Ils pensent que les enseignants formateurs en formation professionnelle devraient également être formés avant de former de futurs enseignants.

> *« C'est bien mais peut-être ça pouvait être encore mieux parce qu'actuellement le département n'a pas de prof sur place, il faut toujours faire venir des enseignants de l'université et parfois ces enseignants aussi ont des contraintes, et… il y a d'autres qui disent même qu'il ne… (Hésitations), bon, normalement c'est-à-dire ils font des cours aussi comme à l'université, quoi, donc… bon… normalement ça devait être des gens qui enseignent d'une autre manière pour qu'on puisse gagner d'eux, mais des fois ils enseignent comme à l'université… des cours magistraux… » FET 3*

> *« Il ne faut pas que ça soit un enseignant qui vient de quelque part donner des cours pendant une semaine… » FET 8*

Notre échantillon propose au gouvernement d'embaucher plus d'enseignants d'anglais au département et de veiller à ce que ces enseignants soient formés spécifiquement pour former les futurs enseignants.

h. L'encadrement

Parmi ce que les futurs enseignants proposent pour un dispositif de formation des enseignants de langue, l'encadrement des stages pratiques figure dans les discours de plus de la moitié de notre échantillon.

Ils pensent qu'il faudrait que les stagiaires soient encadrés par des enseignants formés à l'École normale qui ont également de l'expérience sur le terrain. Pour eux, le fait d'être encadré par des enseignants non formés professionnellement ne permet pas aux stagiaires de tirer le maximum de bénéfice de leurs stages pratiques.

> *« Je pense que s'il y avait beaucoup d'anciens normaliens sur le terrain, il serait mieux d'envoyer les stagiaires chez eux, comme ça le stage leur sera bénéfique. » FET 13*

Selon nos enquêtés, l'encadrant joue un rôle indispensable auprès du stagiaire, ainsi le fait d'être formé pourrait être un plus pour les stagiaires. Pour eux, le fait d'avoir des enseignants d'anglais formés professionnellement pour l'encadrement des stagiaires diminuerait les tensions entre stagiaires et mentors.

> *« Bon par rapport au stage sur le terrain, j'aurais aimé que tous les étudiants de l'école normale soient envoyés pour leur stage chez les enseignants qui ont déjà fait l'école normale comme ça, on pourrait mieux se comprendre, parce que ceux-là qui n'ont pas fait cette formation, ils nous envient quelque part et ils se disent ceux-là veulent se faire comme des connaisseurs… Ça ne se passe très bien entre nous en fait. » FET 14*

En ce qui concerne la supervision des stagiaires par les tuteurs, notre échantillon a critiqué le nombre insuffisant des visites, qui est d'une visite par stagiaire sur les trois mois de stage. Ils considèrent la supervision comme un aspect important du stage pratique, car c'est le seul moment où les tuteurs et les inspecteurs voient, évaluent et corrigent les failles dans leur pratique, puisque la plupart des mentors n'ont pas la formation requise pour les mettre sur la bonne voie, selon eux. Ils ont remarqué qu'il serait plus judicieux qu'ils soient supervisés par des tuteurs qui les ont formés et non des inspecteurs qui viennent d'ailleurs pour voir et évaluer leur pratique. Ils estiment que ces derniers sont parfois moins au courant des nouvelles exigences qui leur ont été imposées pour l'enseignement, du coup ils sont susceptibles de ne pas être évalué comme prévu.

i. Incitation et motivation pour les futurs enseignants

Les futurs enseignants réclament de meilleures conditions de vie dans l'institution de formation. Ils nous disent qu'il manque de commodités qui rendent la vie sur le campus très difficile. Ils évoquent le manque de restauration sur place et l'absence de cuisine équipée pour préparer leur repas. Ils parlent également des conditions de vie dans les dortoirs, le manque d'espace pour garder leurs affaires.

> *« Ici nous n'avons pas de restauration, lorsqu'on dit un centre de formation qui héberge les formés, il faut que la restauration soit assurée… il faut aussi augmenter les primes de formation. » FET 5*

Pour eux, les conditions de vie dans l'institution de formation, citées tout au long des résultats engendrent des effets négatifs sur leur apprentissage et l'optimisation de leur apprentissage.

4. Analyse de contenu des données : Enseignants ghanéens en début de carrière

Dans cette partie, nous présentons l'analyse des données recueillies auprès des enseignants de FLE en début de carrière au Ghana.

Tableau 29 catégories thématiques retenues pour des enseignants ghanéens en début de carrière

Catégories thématiques : enseignants	**Sous-catégories**
Études et expérience professionnelle avant la formation	Niveau d'études avant la formation Vécu ou études dans un pays de la langue avant la formation Expérience professionnelle avant la formation
Rôle et apports de la formation pré-stage	Cours de grammaire, de littérature et différents ateliers Cours de méthodologie et cours d'essai Stage linguistique (oral) Le pré-stage a doté de compétences suffisantes
Limites du pré-stage	Manque de cours de l'expression orale Manque de ressources matérielles Contraintes institutionnelles Cours peu démocratiques (catégorie émergente
Représentations positives du stage pratique	La mise en œuvre des cours Les effectifs Les conditions dans l'institution du stage Le stage a permis d'acquérir des compétences professionnelles
Limites du stage	Stage en école élémentaire Le français n'est pas valorisé dans les établissements scolaires Manque d'encadrement Horaire insuffisant pour les cours de FLE Manque de ressources matérielles Manque de motivation et niveau insuffisant des élèves Difficultés pour enseigner le français
Représentations de formation suivie par rapport au métier en cours	La formation a doté de compétences pour le futur métier (oui/non/un peu) Stage pratique utile Meilleure formation dans les autres matières Formation théorique utile
Difficultés sur le terrain	Difficultés liées aux compétences pédagogique et didactique Manque de supports pédagogiques Peu d'heures de cours en FLE (et moins valorisé) Surcharge au niveau des matières à enseigner par un enseignant Manque de programme pour l'enseignement en école élémentaire Manque de formation continue
Représentations de la professionnalisation de la formation	Former en institution professionnelle Former à l'acquisition de compétences didactique et pédagogique Maîtrise de la matière/ expression orale Professionnalisation par polyvalence adaptée
Représentations de la professionnalisation spécifique à la formation initiale suivie	Représentations positives Représentations négatives
Représentations par rapport expression orale	Manque de préparation pour l'oral Stage linguistique Difficultés à l'oral Environnement au sein de l'institution ne favorise pas le FLE

Propositions d'amélioration	Pré-stage Stage Post-stage
Choix du métier et perspectives	Motivation intrinsèque Motivation extrinsèque Rester dans la profession Quitter la profession
Catégories émergentes	Faible niveau des élèves Cours dispensés en institution peu démocratique

Nous présentons ici le tableau récapitulatif des variables d'identification des enseignants ghanéens en début de carrière.

Tableau 30 Variables d'identification des enseignants ghanéens

Enquêtés	**Sexe**	**Tranche d'âge**	**Lieu et durée de l'entretien**	**Études et expérience professionnelle avant la formation**	**Nombre d'années d'exercice**	**Contact avec la langue avant la formation**
EG 1 (Bls)	F	25-30	établissement de stage 34 mn	SHS Certificate sans expérience professionnelle	2 ans	Non
EG 2 (Cal)	M	20-25	établissement scolaire de stage 32 mn	SHS Certificate + un an d'expérience professionnelle en enseignement (anglais et maths)	1 an	oui
EG 3 (Mry)	F	30-35	établissement scolaire de stage 36 mn	SHS Certificate + trois ans d'expérience professionnelle en enseignement à la maternelle et six mois d'enseignement du français aux débutants.	3 ans	Non
EG 4 (Mcy)	F	30-35	établissement scolaire de stage 37 mn	SHS Certificate sans expérience professionnelle en enseignement mais, trois ans en tourisme	1 an	Non
EG 5 (Abm)	M	25-30	établissement	SHS Certificate	3 ans	Non

			scolaire de stage 27 mn	sans expérience professionnelle		

EG = Enseignant ghanéen, SHS = Senior high school

4.1. Études et expérience professionnelle avant la formation

Ayant évoqué dans nos hypothèses que les études et les expériences professionnelles avant la formation ainsi qu'un véritable contact avec la langue apprise avant la formation ont un impact sur les représentations des futurs enseignants par rapport à la formation suivie, nous avons voulu savoir, par cette catégorie thématique, le niveau d'études et les différentes expériences professionnelles et personnelles dont disposait notre échantillon avant la formation. Cette catégorie thématique a donné lieu à trois sous-catégories élaborées comme suit :

a. Niveau d'études avant la formation
b. Vécu ou études dans un pays de la langue avant la formation
c. Expérience professionnelle avant la formation

Tableau 31 Études et expérience professionnelle

Sous-catégories / **Enquêté (e)**	**Niveau d'études avant la formation**	**Vécu ou études dans un pays de la langue avant la formation**	**Expérience professionnelle avant la formation**
EG 1	SHS Certificate	Non mais son grand-père est ivoirien avec qui elle parle français	Non
EG 2	SHS Certificate	Non mais vivait à la frontière Ghana/Togo et parlais français couramment à l'âge de 11ans	un an d'expérience professionnelle en enseignement d'anglais et des maths
EG 3	SHS Certificate	Non	3ans d'expérience professionnelle en enseignement à la maternelle et six mois d'enseignement du français aux débutants.
EG 4	SHS Certificate	Non	trois ans sans expérience professionnelle en enseignement mais en tourisme
EG5	SHS Certificate	Non	Non

Légende : EG = Enseignants ghanéens, SHS = Senior high school

Ce tableau montre notre public est tous titulaire d'un certificat intitulé WASSCE (West African Certificate Examination Senior) l'équivalent du Bac togolais. Sur l'ensemble, aucun d'entre eux n'avait ni fait ses études, ni vécu dans un pays francophone. Cependant, un parmi eux a vécu près la frontière Ghana/ Togo et une autre à des grands-parents francophones. Les deux ont affirmé avoir

appris le français dès un jeune âge grâce au contact précoce avec la langue. S'agissant de l'expérience professionnelle, trois enseignants sur cinq disposent de diverses expériences dans différents domaines dont l'enseignement. Par contre, aucun d'entre eux ne dispose de plus de six mois d'expérience en enseignement de FLE.

4.2. Rôle et apports de la formation pré-stage

Dans cette partie, nous avons souhaité connaître les perceptions des enseignants par rapport aux apports de la formation pré-stage au centre de formation avant le stage pratique. Nous sommes partis de questions autour de comment les processus engagés pour la préparation avant le stage pratique leur ont permis de bien réussir leur stage, ou si le cas est contraire. L'idée était de savoir quel aspect de cette étape de la formation leur a paru bénéfique pour la première expérience de la pratique sur le terrain, et si selon eux, le pré-stage les a dotés de compétences suffisantes pour la pratique du stage. Après l'étude du discours de nos enquêtés, nous avons pu élaborer les sous-catégories suivantes qui nous permettent de présenter un résumé des différents avis de notre échantillon.

- Cours de grammaire, de littérature et différents ateliers
- Cours de méthodologie et cours d'essai
- Stage linguistique (oral)
- Le pré-stage a doté de compétences suffisantes avant le stage

Tableau 32 Apports de la formation pré-stage

Enquêtés/ Sous-catégories	**EG 1**	**EG 2**	**EG 3**	**EG 4**	**EG 5**	**TOTAL**
Cours de grammaire, la littérature et différents ateliers	+	+	+		+	**4**
Cours de méthodologie et cours d'essai		+	+		+	**3**
Stage linguistique (oral)	+	+	+		+	**4**
Le pré-stage a doté de compétences suffisantes avant le stage	x	+	x	x	+	**2**

Légende : + = oui, x = non

Concernant le rôle et les apports de la formation pré-stage, quatre enquêtés sur cinq ont estimé que les cours de grammaire et de littérature leur ont permis de progresser en grammaire ainsi que de construire une base de vocabulaire à travers la lecture de livres de littérature.

> *« We were taught grammar, literature so the little that we needed to teach at the basic school we had, even… even those who cannot even flow in the language or speak the language fluently, for teaching they can. » EG 2*

> *«… I mean the literature course, we learnt knew words, when we read the texts, through the literature, I developed my vocabulary and reading, because any time i come across new words I learnt them. » EG 1*

Par contre, pour cette enquêtée (EG 1), les cours méthodologiques ont été plutôt inefficaces, car il fallait les apprendre par cœur pour réussir son examen, donc cela ne représentait rien du point de vue pratique, elle souligne que :

> *« the methodology aspect, it was… it was… some way, it was « chew and pour[48] », the teacher who was teaching us was not explaining things into detail, so it was just like… we were preparing ourselves just to pass the exams, so we were forced to memorise the content of the course, in order to pass the exams. »*

Ils ont indiqué qu'arrivés en formation, ils ne disposaient pas du niveau de compétence suffisant en grammaire et en vocabulaire ce qui a posé des problèmes au niveau de la compréhension et la rédaction en français. Mais les cours de grammaire et de littérature les ont aidés à s'améliorer pour commencer leur stage pratique à l'époque.

Contrairement aux quatre enseignants qui pensent que lesdits cours sont utiles, une enseignante (EG 4) n'a pas du tout trouvé la préparation pré-stage suffisante car elle estime que la formation étant extrêmement chargée, les cours n'ont pas été satisfaisants. Par contre, elle indique comme les autres, que quelques aspects de la grammaire et de la littérature lui ont servi sur le terrain de stage.

Pour trois enseignants (EG 2, 3 et 5) sur cinq, les cours méthodologiques leur ont permis de faire leurs stages pratiques car ces cours ont eu le rôle de leur apprendre à préparer les fiches pédagogiques qui les ont aidés sur le terrain.

EG 5 avance qu'il a eu des cours d'essai pendant son observation et a participé à l'enseignement entre pairs. Ces séances lui paraissent très utiles car elles l'ont préparées suffisamment. Les deux autres enseignants (EG 1 et 4) n'ont pas trouvé ces cours pré-stage suffisants pour préparer les stagiaires pour le terrain.

Le séjour linguistique était un des éléments évoqués par quatre enseignants sur cinq enquêtés comme utile. Ils estiment que l'immersion linguistique de six semaines effectuées au Togo les a préparés à l'expression orale. Ils pensent que cet exercice linguistique dans un pays francophone est indispensable pour le stage pratique et la profession.

> *« We were taken to Village du Benin in Lomé (**for a linguistic immersion**) yes, that was where I realise that I had improved because I could communicate with much ease as*

[48] Apprentissage par cœur

compared to before I came to college […] Yes, we made a lot of progress in Togo, it was a good thing. » EG 5

« We found ourselves with the natives, we spoke French most of the times, when I go out and I want to buy I speak French so I think if they had done something like this, at the end of each year, 1st year and 2nd year, not just once, because they organised it for us only at the end of the 1st year, we went to Togo and come back… » EG 3

EG 5, lui, n'a pas évoqué le séjour linguistique comme un apport pour le stage.

Nous avons également souhaité savoir si la formation pré-stage les a dotées de compétences suffisantes pour faire le stage pratique. Sur l'ensemble des enquêtés ghanéens, seuls deux enseignants (EG 2 et 5) ont estimé avoir été suffisamment préparés pour faire leur stage pratique. EG 5, (qui n'avait ni d'expérience professionnelle ni personnelle liées à la langue apprise avant la formation), attribue la réussite de son stage pratique à ses propres efforts, car la préparation reçue n'était pas satisfaisante :

« Well… I have a friend to whom I will always be indebted, he is half Ghanaian, half Ivorian, whiles on campus, he always encouraged me to speak with him, so if I can speak French today, I owe it all to him. If he is with me, we always spoke French, in fact 90 % of the time with him was in French […] Well I should say that, it is much more of an individual effort than the course… the training place less emphasis on orals. » EG 5

Par contre, selon EG2, sa réussite provient de son niveau en FLE mais aussi ses propres efforts tout au long de la formation.

Les autres enseignants affirment ne pas avoir été suffisamment préparés pour le stage pratique, ainsi n'étaient-ils pas du tout prêts à se lancer sur le terrain :

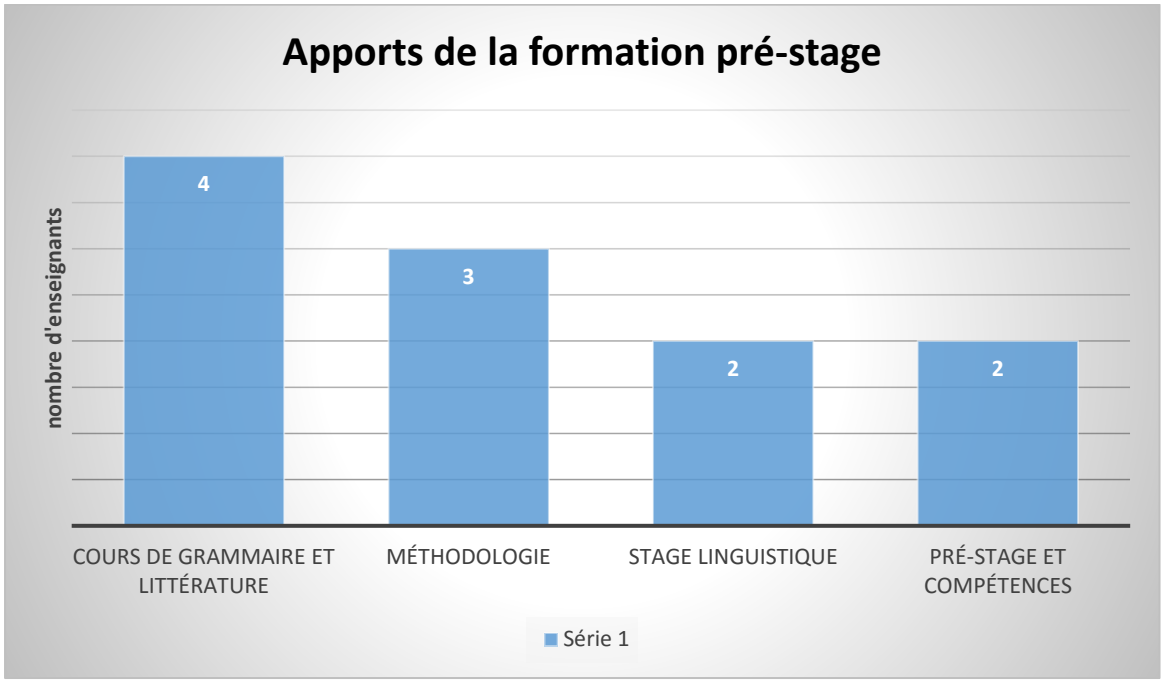
« I think the theory is not enough, what we are doing over there… saying they are training us to be French teachers… No, no, no, it's not enough, you get to the field and you realise you are handicapped, you don't even know what you about, its… its, it's not interesting, really… » EG 4

EG 4, après avoir confirmé qu'elle n'était pas prête, continue à faire référence à la situation d'un collègue qui, par manque de compétences et de niveau suffisant pour enseigner le français, se cachait souvent pour prévenir la supervision, elle nous dit ceci :

« There was one colleague of mine, when we went for out-program, in fact, he always dodged the French, he never taught it, […] once I had my supervision in French, when the supervisor came, he said he was having a sore throat which wasn't true, it was because he had nothing to give out, he couldn't speak any French. » EG 4

Dans cette catégorie, nous avons retenu que la majorité de nos enquêtés estime que la préparation pré-stage reçue n'était pas suffisante pour leur donner les moyens à exercer le stage.

Figure 6 Apports du pré-stage



4.3. Limites du pré-stage

Nous avons questionné nos enquêtés sur les limites de la formation pré-stage, afin de nous permettre de repérer ce qui les a freiné dans la réalisation de leur stage pratique. Nos enquêtés ont évoqué des situations qui, selon eux, ont posé beaucoup de problèmes, qui ont fini par nuire à la pratique.

- Manque de cours d'expression orale
- Manque de ressources matérielles
- Contraintes institutionnelles
- Cours peu démocratiques

Tableau 33 Limites du pré-stage

Enquêtés/ Sous – catégories	**EG 1**	**EG 2**	**EG 3**	**EG 4**	**EG 5**	**TOTAL**
Contraintes institutionnelles (temps de formation insuffisant)	X	X	X	X	X	**5**
Manque de cours en expression orale	X		X	X	X	**4**
Manque de ressources matérielles	X	X	X	X	X	**5**

Parlant des limites de la préparation pré-stage, les enseignants enquêtés ont été majoritaires à admettre le manque de ressources matérielles en institution de formation ainsi que de la surcharge de la formation par rapport au temps de formation comme un enjeu majeur. Selon eux, les étudiants qui se spécialisent en FLE sont contraints de faire les neuf autres matières et donc dix matières contre neuf pour les non spécialistes de FLE. Ils estiment ne pas avoir eu suffisamment de temps pour apprendre le FLE car ils risquaient d'échouer aux autres matières. Ces enseignants se plaignent de l'insuffisance de temps de formation qui a impacté leur performance pendant le stage pratique.

> *« What I think was lacking, was the time for training, the time wasn't adequate, aside the French, we were doing other courses too. We were doing mathematics and English, you can't go without them, and we were also learning music and dance, environmental and social studies, we also learnt other courses depending on the semesters… most of the time, we lose more time to these courses… » EG 5*

Selon leurs discours, la grande majorité des futurs enseignants dans l'institution ne se spécialisent pas en FLE, ainsi, l'ambiance en institution ne donnait pas l'occasion de parler français et de s'améliorer à l'oral. Un enseignant estime, dans le cadre des contraintes, que le fait d'avoir eu tous les futurs enseignants de différentes spécialités dans la même institution de formation n'a pas permis d'avoir une ambiance propice à l'apprentissage du FLE, surtout pour la partie expression orale qui leur paraît indispensable à l'exercice de la profession. Ils font écho du fait qu'environs 70 % des enseignants formés de l'institution ne font pas le FLE, une chose qui ne les motive pas à parler français et à développer la langue :

> *«We couldn't get that kind of atmosphere… the environment to speak… communicate in French, if all of us are French students or have French as an option, it would have been easier to communicate, so I think that affected us much. » EG 3*

La majorité d'entre eux pensent qu'une institution mise à part pour la formation des enseignants de français pourrait aider à mieux former les futurs enseignants de langue.

> *« I think French students should have a particular training outside the English environment, that is visiting a francophone country, even aside that, we should have solely French training school, imagine if we didn't have general students there, and its only French, you will see that the atmosphere will be good for the learning of the language. » EG 2*

> *« Well, what I want to add is that, formally, I learnt Mt Mary college was a real French training college but now they have added other subjects, many of them, for I don't have any problem with that, but the French side, if they are training people to go out and teach French, I think more should be put in than what they are doing now, because the state in which the French training is now, it's not helping us… » EG 4*

Tout comme les futurs enseignants, le manque de cours en expression orale a été un des éléments qui, selon notre échantillon, a été un obstacle majeur lors de la formation. Sur les cinq enseignants enquêtés, quatre estiment que l'oral est indispensable à l'enseignement de la langue, ainsi l'absence de cours en expression orale a eu des effets pervers sur leur pratique, car la théorie préconise l'utilisation de la méthode directe qui stipule l'emploi du français pour l'enseignement :

> *« We weren't prepared, especially with the speaking, we weren't. » EG 3*

Seul EG 2, qui dit avoir grandi à la frontière Ghana/Togo et avoir appris le français dès son plus jeune âge, pense qu'il avait un niveau suffisant pour effectuer son stage pratique grâce au cours et de ses propres efforts pour progresser à l'oral. Par contre, il partage l'avis de ses compatriotes sur l'insuffisance vis-à-vis de la préparation à l'oral.

> *« Our oral training was not effective, it didn't have enough attention as desired, so we were handicapped in that area. » EG 2*

> *« Well, I should say that, it is much more of an individual effort than the course… the training places less emphasis on orals. » EG 5*

Parmi les enseignants, EG 4 pense que le cours en expression orale qu'elle a eu n'avait qu'un seul but, celui de préparer un examen et non pas d'équiper les futurs enseignants à leur futur métier. Pour elle, l'oral est une pratique continue, qui s'acquiert progressivement, ainsi le fait de donner un cours pendant une semaine ou deux pour un examen ne permettra pas aux formés de maîtriser la langue. Elle estime qu'il fallait un vrai cours d'oral pour les préparer. Elle nous informe qu'elle avait des difficultés dues au manque de compréhension des extraits pendant les oraux. Elle formule les propos suivants:

> *his is a language and you and I know that for a language, it has to be a continuous practice, but this the case where, for example, we are spending 3 months on campus, the last 3 weeks of the time, we use 2 weeks for orals and the last week for the exams so for the whole term, we had 2 periods of orals, this kind of thing, so in addition to the exams will say 3 times of orals for the training course. Even sometimes we did it once in a whole term then at the end of term, exams is here. So in terms like that, we have one oral lesson plus the exam making twice… orals, in the two years of theory, it's not enough, at all. » EG 4*

4.4. Représentations positives du stage pratique

Concernant les représentations positives du stage pratique, nous avons recueilli des avis divers. Ces avis nous ont conduits à constituer les quatre sous-catégories suivantes :

- La mise en œuvre des cours

- Les effectifs
- Les conditions dans l'institution du stage
- Le stage a permis d'acquérir des compétences professionnelles

Tableau n° : 33

Tableau 34 Apport du stage

Enquêtés/ Sous – catégories	**EG 1**	**EG 2**	**EG 3**	**EG 4**	**EG 5**	**TOTAL**
La mise en œuvre des cours	-	+	-	-	+	**2**
Effectifs	+	+	+	+	+	**5**
Les conditions en établissement de stage	-	+	+	-	+	**3**
Le stage a permis d'acquérir des compétences professionnelles	-	+	+-	-	+	**2**

Légende : (+ = oui), (– = non), (+- = un peu)

a. La mise en œuvre des cours

S'agissant la mise en œuvre du stage, en ce qui concerne la mise en scène des cours pendant le stage pratique, seulement deux (EG 2 et 5) sur les cinq enseignants ont estimé avoir dispensé les cours pendant le stage avec peu de difficultés. Les trois autres (EG 1, 3 et 4) pensent que le stage était très difficile dû au manque de compétences suffisantes pour dispenser les cours comme il fallait.

b. Effectifs

Concernant les effectifs, la totalité de nos enquêtés pensent que les effectifs étaient dans les normes et ainsi cela n'a pas gêné le processus de la mise en œuvre des cours et la gestion de classe. Selon eux les manuels disponibles correspondent aux effectifs ainsi les élèves n'ont pas à partager les manuels. Cela facilite la gestion de classe en quelque sorte.

c. Les conditions dans les établissements de stage

Concernant les autres conditions dans les établissements de stage, trois enseignants pensent que les conditions étaient favorables à l'enseignement. Par contre, deux enseignants estiment que les conditions dans leurs établissements, en ce qui concerne la place accordée au FLE, le nombre d'heures de cours accordé au FLE pendant le stage n'étaient pas favorables à l'enseignement du FLE. La situation n'est pas éloignée de celle des futurs enseignants.

d. Les compétences dans le stage pratique

Demandés si le stage pratique leur a permis d'acquérir des compétences adéquates pour leur future profession, seulement deux enseignants (EG 2 et 5) ont estimé que le stage pratique effectué pendant

leur formation était suffisant et cela leur a apporté des compétences suffisantes à l'exercice de leur profession en cours. Les trois autres enseignants pensent le contraire, un enseignant (EG 3) pense que le stage l'a seulement « un peu » aidé et les deux autres (EG 1 et 4) estiment que le stage ne leur a pas permis d'acquérir de compétences et par conséquent, ils rencontrent des difficultés sur le terrain au temps de l'entretien.

4.5. Limites du stage

Par cette catégorie, nous avons souhaité connaître les difficultés majeures que notre échantillon a rencontrées pendant leur stage pratique. Ils ont évoqué de façon répétitive les différentes problématiques qui les ont empêchées de tirer le maximum de bénéfice de leur pratique. Les réponses ont conduit aux sous-catégories suivantes :

a. Stage en école élémentaire
b. Manque de valorisation du FLE en établissements scolaires
c. Manque d'encadrement
d. Horaire insuffisant pour les cours de FLE
e. Manque de ressources matérielles
f. Manque de motivation et niveau insuffisant des élèves
g. Difficultés liées à l'enseignement du français

Tableau 35 Limites du stage

Enquêtés/ sous – catégories	**EG 1**	**EG 2**	**EG 3**	**EG 4**	**EG 5**	**TOTAL**
Stage en école élémentaire	+	+	+	+	-	**3**
Manque de valorisation du FLE établissements scolaires	+	0	+	+	-	**3**
Manque d'encadrement	+	+ (mais pas gênant)	+	+	-	**4**
Moins d'heures de cours en FLE	+	0	+	+	-	**3**
Manque de ressources matérielles	+	+	+	+	-	**4**
Manquent de motivation et niveau insuffisant des élèves	+	+	0	+	-	**3**
Difficultés liées à l'enseignement du français	+	Non	+	+	0	**3**
Beaucoup de matière à enseigner en stage	+	+	+	+	-	**4**

Légende : + (oui), - (non), 0 (neutre)

a. Stage en école élémentaire

La première problématique qui a été soulevée à plusieurs reprises fut le stage effectué en école élémentaire. Sur les cinq enseignants enquêtés, quatre ont effectué leurs stages pratiques en école élémentaire. Selon ces derniers, des écoles élémentaires ne disposent ni de programme ni de syllabus pour l'enseignement du français, ainsi ils ont trouvé les stages extrêmement difficiles dans des situations pareilles.

> *« No, we were trained for JHS and even here as I sit now, am teaching in the primary school because this school hasn't got a JHS so that is it. We have to manage to find materials to teach the French in primary, we have problems […] no syllabus so I took a syllabus from a friend and break it down to their level so it means that we are designing our own syllabus because for the French… I mean is not taught in the primary level. » EG 4*

b. Manque de valorisation du FLE dans les établissements scolaires

Nos enquêtés, à savoir trois sur cinq ont fait écho du manque de valorisation du FLE dans les établissements scolaires. Ce phénomène n'encourage ni les élèves ni les enseignants. De plus il y a un décalage entre le niveau des élèves et les cours dispensés : les élèves n'ont pas un niveau suffisant en français pour pouvoir suivre les cours. Ils nous ont informés que le FLE n'a presque pas de place dans les établissements. Il est très souvent mis à l'écart et toujours la dernière matière en examen. EG 1 nous raconté une situation qui a conduit à sa réaffectation obligée par son chef d'établissement :

> *«…it got to a time when the headmistress told me to be a class teacher and with that position, I couldn't teach French in all the classes because I was responsible for a class. So, I explained it to her and she said « oh » I can just leave French and teach the class. I explained it over and over that, am not a francophone, I just learnt the French language, so if am not using it, I will lose it… I may forget it. I didn't agree with her, so I was transferred here because of that. » EG 1 « No, we were trained for JHS and even here as I sit now, am teaching in the primary school because this school hasn't got a JHS so that is it. We have to manage to find materials to teach the French in primary, we have problems […] no syllabus so I took a syllabus from a friend and break it down to their level so it means that we are designing our own syllabus because for the French… I mean is not taught in the primary level. » EG 4*

c. Manque d'encadrement

Le manque d'encadrement a été la deuxième problématique soulevée par notre échantillon. Sur cinq enseignants, quatre n'ont pas eu d'encadrant pendant le stage pratique. Selon eux, ils ont fait ce qu'ils pouvaient sans savoir s'ils étaient sur la bonne voie ou pas.

> *« when we went there, we as French students, we were compelled to teach French, so we were two in a school, but we didn't have teacher to look up to (**a mentor**) yes, so we mentored ourselves, the two of us, we mentored ourselves « hm » we stayed in the same*

classroom. We sometimes had to find our strategies, sometimes we practice some of the methods before we go to class, and we struggled a lot since we didn't have a mentor, we had to prepare our notes ourselves without any supervision, our scheme of work, sometimes when we were teaching them we had to speak the language… » EG 3

d. Horaire insuffisant pour les cours de FLE

Les horaires accordés à la matière sont négligeables par rapport aux autres matières. Certains d'entre eux ont fait 30 minutes de cours de FLE par semaine en école élémentaire.

« I felt very demotivated, because I was not getting the time to express myself in French, to give out what I have learnt in college, because one period… in fact I felt very demotivated, because it's not enough at all to practice my French, it can't bring out the best in me. » EG 1

e. Manque de ressources matérielles

Pour notre échantillon, le manque de ressources pédagogiques en établissement scolaire n'a pas arrangé la situation pendant le stage. Ils nous informent que leur formation théorique préconise l'utilisation des nouvelles technologies pour l'enseignement du FLE. Mais arrivés sur le terrain de stage, aucun matériel n'était disponible pour enseigner la langue.

« Ok… methods, we were told about some of the strategies as to how to teach, maybe we use radio and other materials to teach, and we should put these things we were told into practice on the field. But « er… hmm » it's not easy, when you come to the field you don't get some of these materials to use, so unless you provide them yourself because when you tell the school to provide, they make you feel as if the language is not important… » EG 3

«… sometimes we need some materials to teach French but we don't get them here, we have to travel far and even sometimes you may not get them and teaching without materials is not very good. » EG 2

f. Difficultés liées à l'enseignement du français

Pour la pratique de l'enseignement du français, la majorité, à savoir trois enseignants sur cinq, nous a informés qu'ils ont rencontré beaucoup de difficultés à enseigner la langue faute de compétences suffisantes pour le faire.

À part un enseignant, les quatre autres nous font part de leur insatisfaction pendant le stage car ils ont été obligés d'enseigner plusieurs matières qui ne laissaient pas suffisamment de temps pour l'enseignement du FLE. Pour ce phénomène, bien que pour EG 4 permettra de faire un choix entre le FLE et ces autres matières, les autres pensent que cela était gênant pour la bonne maîtrise du domaine.

g. Manque de motivation et niveau insuffisant des élèves

Selon leurs propos, ils nous ont fait comprendre que les élèves ne disposent pas d'un niveau suffisant pour suivre les cours et, de plus, ces derniers sont très démotivés vis-à-vis du français langue étrangère. Cette catégorie a fait émerger des difficultés que notre public a rencontrées sur le terrain.

4.6. Représentations de la formation suivie par rapport à la profession en cours

Nous avons souhaité savoir, par cette catégorie, si la formation suivie les a dotés de compétences qui leur permettent de bien exercer la profession en cours ou s'ils rencontrent des difficultés liées au manque de compétences. Nous avons recensé différents avis qui nous permettent de présenter les résultats par le biais de ces sous-catégories.

a. La formation a doté de compétences pour le métier
b. Stage pratique utile
c. Meilleure formation dans les autres matières
d. Formation théorique utile

Tableau 36 Récapitulatif formation face au métier

Enquêtés/ Sous-catégories	**EG 1**	**EG 2**	**EG 3**	**EG 4**	**EG 5**	**TOTAL**
La formation a doté des compétences suffisantes le pour le futur métier (oui/non/ un peu)	Non	Oui	Non	Non	Oui	**2**
Stage pratique utile	Non	Oui	Non	Non	Oui	**3**
Meilleure formation dans les autres matières	Oui	Non	Oui	Oui	Non	**3**
Formation théorique utile	Non	Oui	Non	Non	Oui	**2**

Deux enseignants (EG 2 et 5) sur cinq considèrent que la formation leur a permis de débuter leur profession en toute confiance car ils avaient ce qu'il fallait pour aller sur le terrain.

> *« « Oh » I felt prepared, in fact… even if I didn't feel fully prepared I felt I could do my best, I had the courage, I was ready to put in my best and always make I prepare before I go to class. » EG 2*

Par contre, cet enquêté ajoute que la plupart des compétences ont été acquises par ses propres efforts (en se procurant un ordinateur portable et plusieurs livres de méthodologie etc.), car la plupart des

cours reçus n'étaient pas applicables sur le terrain. Il s'est procuré, de ses propres moyens, du matériel pour mieux préparer ses cours :

> *«… most of the teaching skills I have now are skills that I developed later myself because not all that we were taught on campus are applicable on the field. When you arrive on the field you have to use your own skills to adapt, and then try and as the manager in the class to have the work done yourself with your own redesigned skills, because like I said, not all the methodologies are applicable. » EG 2*

Les trois autres enseignants pensent que la formation ne les a pas préparés suffisamment pour leur profession car les cours méthodologiques n'ont pas été efficaces, soit il manquait de supports pédagogiques requis pour les former, et soit la formation était trop théorique et non applicable sur le terrain.

> *« Hmmm… Not really in the sense that « er… » the methodology… how to teach a particular topic becomes a problem, sometimes I don't know how to go about it for the kids to arrive at what i want them to know and do. Sometimes, for my personal experience… sometimes, I will be teaching then I realise oh… this should have come first before this… and things like that, that is how it has been. » EG 1*

Elle jongle entre la formation qui l'a et ne l'a pas préparée. La formation l'a préparée dans le sens où elle avait un niveau de français très bas à son entrée en formation et qu'elle a appris des choses, mais pas dans le sens où elle l'a préparée pour la future profession :

> *«… it has helped a bit, not much, because I didn't know much about French, it's through Mt Mary that improved a bit, so… »*

EG 4 souligne que la formation était extrêmement théorique et que les cours d'expression orale n'étaient pas efficaces :

> *« « er »… it was theory, theory, theory, just to come, listen, whether you get it or not, the teacher just comes, talks and talks so whether you get it or not, for him, he has done his job so… that was it, we didn't have the equipment… you know, because this oral thing we do, you know the French is not our language, so when you hear it on radio, that oral accent… listening to it often helps to get the accent… listening to it too, sometimes it's different from looking at the thing written on paper. »*

Parmi les trois enseignants qui pensent que la formation ne les a pas suffisamment formés, deux pensent qu'elle les a mieux préparées aux autres matières que le FLE, et ils se sentent plutôt à l'aise pour les enseigner. Ils nous ont indiqué qu'ils choisiront les autres matières, s'ils en ont l'occasion.

> *« I will, I will, because the training has equipped me in other subjects as well, am speaking for myself, so if I can teach other subjects, with no problem. » EG 4*

Ces trois enseignants mettent l'accent sur les faiblesses du stage pratique qui ne leur a pas permis d'acquérir les compétences qu'ils attendaient pour l'exercice de leur profession.

Sur l'ensemble, trois enseignants pensent que la formation est insuffisante par rapport à l'exercice de la profession mais deux pensent le contraire.

4.7. Difficultés dans l'exercice de leur métier

Les réponses autour du thème concernant les difficultés que les enseignants rencontrent en début de carrière ont permis de constituer les sous-catégories suivantes :

- Difficultés liées aux compétences pédagogiques et didactique
- Manque de supports pédagogiques
- Peu d'heures de cours en FLE (et moins valorisé)
- Surcharge au niveau des matières à enseigner par un enseignant
- Manque de programme pour l'enseignement en école élémentaire
- Manque de formation continue

D'après trois enseignants (EG 1, 3 et 4) sur les cinq enquêtés, ils font face à des difficultés par rapport à l'enseignement du FLE, des difficultés qui relèvent du manque de compétences suffisantes et du niveau oral requis pour enseigner.

L'ensemble des cinq enquêtés est unanime sur les difficultés posées par le manque de supports pédagogiques dans l'enseignement. Ils estiment que la mise en œuvre des cours est difficile car les matériels requis pour enseigner la langue manquent, particulièrement de quoi enseigner l'expression orale. Les illustrations au tableau pendant l'enseignement peuvent suffire pour la grammaire mais pour l'oral, ce n'est pas possible.

> *« For instance, when I came here, I faced limitations, there are no TLMs*[49]*, you have to use your own resources to acquire them so you can't get enough TLMs, so most of the times I use chalk board illustration and other times when I saw the need to show them pictures, I use my phone but for oral lessons, we don't do because getting the audio… audio materials, we don't have so we don't do much orals here. » EG 2*

En outre, le manque de ressources matérielles oblige souvent à acheter ou à photocopier des livres par leurs propres moyens, soit à copier tout un texte de lecture au tableau.

[49] Teaching learning materials

> *« Over there the conditions were not the same as I had during my teaching practice so I had to make some adjustments. Most of the times, I bought some materials myself, but when I was on teaching practice I didn't have that problem. At my station they didn't have much reading books in French and the parents can't afford, so sometimes I had to make photocopies to read with them. Knowing very well that we have electricity problems lately in Ghana, sometimes there is no electricity and I end up writing the whole text on the board and they copy them into their books before we can read… and it takes a lot of time, it takes a lot of time, it can take one whole period. » EG 5*

Trois enseignants estiment rencontrer des difficultés liées aux compétences pédagogique et didactique pour l'enseignement du FLE. Ils pensent en être dépourvus par rapport à l'enseignement de cette matière.

> *« Well, for me I was lucky… where I was posted to… I had one of my seniors teaching French there, so I decided to observe him when he was teaching, so I always went to sit in his class and observe him teach, through that I started teaching, I acquire some few skills form him to teach. » EG1*

D'autres pensent que le défaut de compétences orales en français rend le travail difficile car ils doivent enseigner le français en français mais ceci n'est pas possible et donc le besoin de travailler l'oral est indispensable car ce manque, selon eux, ne rend pas le travail intéressant et ne permet pas aux élèves d'acquérir l'oral. EG 3 pense qu'elle se débrouille pour enseigner la grammaire mais le problème de l'oral l'empêche d'aider les élèves au maximum.

> *« I need to improve, I need to build on my orals because my teacher in Mt Mary told me « Mary you have a problem of speaking so you need to work on it » so that I can improve. » EG3*

Une difficulté évoquée par 80 % des enquêtés relève de l'affectation et l'enseignement en école élémentaire. Selon eux l'enseignement du FLE à l'école élémentaire n'est pas prévu dans le programme éducatif national, ainsi les écoles ne disposent pas de syllabus pour le niveau élémentaire. Cependant, les enseignants débutants sont dans l'obligation de faire leurs propres programmes et de chercher le matériel nécessaire à leur frais pour pouvoir enseigner. Pourtant, ces enseignants nous disent avoir été formés pour le collège.

> *« No, we were trained for JHS and even here as I sit now, am teaching in the primary school because this school hasn't got a JHS so that is it. We have to manage to find materials to teach the French in primary, we have problems… no syllabus so I took a syllabus from a friend and break it down to their level, so it means that we are designing our own syllabus because for the French… I mean is not taught in the primary level. » EG 4*

Pour EG 4, même si l'enseignement à l'école élémentaire pose d'énormes problèmes au niveau pédagogique étant dans une classe de CP avec des élèves qui ne maîtrisent ni la langue maternelle ni l'anglais *:*

> *« you know in class 1, they are just 6 years old, even their own language, their mother tongue, they have problems, let alone teaching them French… non, non, in fact… it is very difficult… »,*

Elle pense quand même que vu ses compétences, il vaut mieux rester au niveau élémentaire où elle peut se contenter d'enseigner l'alphabet et autres choses plus basiques.

> *« Oh, for me, yes I should say so because if you should be posted into a JHS in a big city or something, it will be a disaster (laughs)… seriously it will be something else, it's not something to talk about… something must be done, so we are now trying to train ourselves here for the work itself. »*

Dans leur propos, quatre enseignants sur cinq nous font savoir qu'ils ont une contrainte horaire par rapport au FLE, c'est-à-dire que soit il y a très peu d'heures pour cette matière sur l'emploi du temps, soit il n'en existe pas du tout, dans le cas des écoles élémentaire. Ils enseignent une à trois heures de FLE en moyenne par semaine ce qui leur paraît très peu pour se développer dans la matière.

> *« Well, I think… the timetable… they should just restructure the time table, the education service must include the French on the primary time table so that the children can start early. One thing I have noticed is that, since I was in school, French is always the last subject, as if the French is not important (the pupils know it to be the last subject) yes (laughs) so it means it's not very important. » EG 1*

Certains d'entre eux ont fait écho du besoin de formation continue sur le terrain pour les aider à s'en sortir :

> *« In fact, we need in-service training, we really do, looking at the kind of training we had, it will be better we have in-service training. » EG 1*
> *(Elle se lâche au tout dernier moment après de nombreuses réticences)*
>
> *« I think they should be giving us resource personnel to be training us once a while. » EG 3*

En effet, il existe quelques formations, mais celles-ci sont organisées à la capitale (nationale ou régionale) et il faut se déplacer par ses propres moyens pour être remboursé ultérieurement, mais ceci n'est pas toujours honoré. Il se plaint de ressources insuffisantes pour faire des kilomètres afin de suivre ces formations

> *« You go with your own money but sometimes if you are lucky, when the school has some money, you can be refunded but the headmasters don't refund. For me I always go, sometimes am paid the transportation other times am not. » EG 3*

Elle pense que beaucoup d'enseignants non-francophones éprouvent des difficultés.

> *« Well I will say we are many, most of the Ghanaians have problems but as for the Francophones they are ok. In fact, we are many teachers who cannot speak, we are many and even some people are not able to come. » FEG 3*

Deux enseignants sur cinq pensent que les enseignants enseignent trop de matières à côté de leur matière de spécialité ce qui les empêche de se développer dans la matière. EG 1 nous révèle qu'elle enseigne cinq matières en tout, ce qui ne l'aide pas à consacrer le temps pour l'enseignement du FLE :

« Here is also a primary school, but they have added about 4 subjects to French for us ».

4.8. Représentations de la professionnalisation de la formation

Par cette catégorie, nous avons recueilli les avis auprès de nos enquêtés sur la professionnalisation en vue de la formation des enseignants. Sur cette thématique, les enseignants de français en début de carrière ont donné leurs perceptions sur ce qu'ils savent et pensent de la professionnalisation. Leurs avis se résument de la façon suivante :

- Former en institution professionnelle
- Former à l'acquisition de compétences didactique et pédagogique
- Maîtrise de la matière/expression orale
- Professionnalisation par polyvalence adaptée

Tableau 37 Représentations relatives à la professionnalisation.

Enquêtés/ Sous-catégories	**EG 1**	**EG 2**	**EG 3**	**EG 4**	**EG 5**	**TOTAL**
Former en institution professionnelle	+	+	+	+	+	**5**
Former à l'acquisition de compétences didactique et pédagogique	+	+	+	+	0	**4**
Maîtrise de la matière/expression orale	+	0	+	+	+	**4**
Professionnalisation par polyvalence adaptée	+	+-	+	+	+	**4**

Légende : + = oui, +- = oui et non, 0 = ne se prononce pas

Tous les enseignants ont quasiment la même conception par rapport à la professionnalisation de la formation, qui tournent autour de former un enseignant dans une institution de formation professionnelle qualifiante pour l'acquisition de compétences didactiques et pédagogiques, en mettant l'accent sur la pratique, pour l'exercice d'une profession dans le domaine concerné.

« Teachers should be professionals, go to college to learn theory « emm… » study methodology, good ways of teaching, study child psychology, adult psychology, « er… » trends in education, « er… » classroom management, all these are things what should be done… » EG 2

«… Hmm » you know you can't just get up and teach, you might be tempted to say that, I can teach this and the kids will understand, but you need to go step by step, being a professional you will know some of these things, you know how to go about it, but if you are not a professional, you can do it any how without respecting the procedure. » EG 1

Pour l'ensemble des enseignants enquêtés, professionnaliser un enseignant de langue c'est le doter de compétences pédagogique et didactique et surtout lui permettre de réussir à parler la langue qu'il va enseigner à travers la mise en place de cours spécifiques et des séjours linguistiques, au moins deux fois sur la période de formation dans des pays francophones. La plupart des enquêtés pensent que la professionnalisation d'une formation destinée aux enseignants de langue doit mettre la compétence orale au premier plan.

«The first and foremost thing we will like to see is… speaking the language, if you are teaching the language and you yourself you can't speak it… or have a problem in expressing yourself in the language, your pupils will start doubting you in one way or the other, they expect you to be able to speak. » EG 5

« If I want to call myself a professional teacher in French, I should be fluent in the language… speaking so that when people come around and speak to you, they can also testify, but if they talk to you and you can't speak… it's… it's not very good. » EG 3

L'image de l'enseignant de français vis-à-vis des apprenants est un élément relevé par la plupart des enquêtés. Ils ont la conception que l'enseignant de langue est un modèle pour les apprenants et donc il est indispensable qu'il dispose des compétences nécessaires pour mettre en œuvre les cours et cela doit se faire à travers la professionnalisation.

«… because as a professional teacher, the pupils look up to you, they know that… to them you know everything so you shouldn't go to the class and then « emm » go and stand in front of them fumbling, now looking for the words to use, it is something you should have known before stepping in the classroom, something the training should have offered you, so sometimes, it… it… I don't know how to say it, it puts you in some kind of embarrassment… standing in front of the people and fumbling, you don't know what to say, « er » not knowing how to say something. » EG 4

Sur le thème de la professionnalisation par le biais de la polyvalence, quatre enseignants sur cinq pensent que cette formation destinée aux enseignants de FLE n'est pas adaptée en vue de la maîtrise de l'enseignement de la matière. Selon eux, être formé pour enseigner plusieurs matières pose une contrainte pour l'apprentissage et la maîtrise nécessaire de l'enseignement dans le domaine, car le temps de formation est ainsi raccourci vis-à-vis de la matière de spécialisation. EG 1 pense que, la polyvalence bien que bénéfique, s'agissant de ses apports méthodologiques dans les autres matières,

le fait de pouvoir s'inspirer de la méthodologie des autres matières etc., a freiné le développement du FLE, car très peu de temps lui était alloué.

> *« We realised that we said we were doing French but French… the time allocated to French is not enough, other courses have been added, and with that, we have to be learning… combine those courses with the French… many of them… and it hinders the learning process… the learning of the French… » EG 1*

> *« This polyvalence thing took most of our time, sometimes when you really want to learn French, you had to limit the time and share it with the other subjects, so I will say I impacted French negatively. » EG 5*

La polyvalence est ainsi vue comme avantageuse par rapport à ses apports pluridisciplinaires mais comme une inconvenance vis-à-vis du temps disponible pour la formation et les contraintes que cela pose pour la maîtrise de la matière de spécialisation.

4.9. Représentations de la professionnalisation spécifique à la formation initiale suivie

Ici, nous avons souhaité savoir plus précisément ce que pensent les enseignants en début de carrière sur la formation professionnelle suivie et de ses apports. Notre centre d'intérêt était de savoir si la formation était ou a été suffisamment professionnalisante ou non.

- Représentations positives
- Représentations Négatives

Tableau 38 La professionnalisation de la formation

Enquêtés/ sous-catégories	**EG 1**	**EG 2**	**EG 3**	**EG 4**	**EG 5**	**TOTAL**
• Représentations positives		+			+	**2**
• Représentations négatives	-		-	-		**3**

Sur les cinq enseignants, trois d'entre eux pensent que la formation n'est pas professionnalisante car elle présentait beaucoup de manquements qui les ont empêchés d'acquérir les compétences nécessaires pour leur profession en cours. Ils ont mis l'accent sur le manque de compétences en expression orale qui freine l'exercice de leur fonction.

> *« If I want to call myself a professional teacher in French, I should be fluent in the language… speaking so that when people come around and speak to you they can also testify, but if they talk to you and you can't speak… it's… it's not very good » EG 3*

Ces derniers pensent qu'une formation professionnelle en tant que telle doit permettre la construction de compétences professionnelles suffisantes pour la pratique de la profession.

> *« Give the students at least what they need to be able to start their carrier, so that we don't come out as French teachers, meanwhile you know yourself that you are not, (ok), the program should be in such a way that, you come out and you are confident to teach, wherever you are. » EG 4*

EG 4 précise que la formation professionnelle qu'elle a suivie ne prépare pas des professionnels de FLE, ce qu'elle devrait faire, car pour elle, à part quelques points de grammaire et de littérature qu'elle a acquis, elle n'a pas senti l'impact de la formation**.**

Les deux autres enseignants (EG 2 et 5) nous font comprendre que la formation leur a donné le minimum de compétences requises pour pouvoir exercer leur profession. Mais EG 5 précise que l'acquisition des compétences orales provient de ses propres efforts.

4.10. Représentations par rapport à l'expression orale

Les enquêtés nous font part de leurs représentations par rapport aux raisons de l'insuffisance de compétence en expression orale ainsi de l'estimation de leur propre niveau en expression orale. A travers leurs propos, nous avons dégagé les sous-thèmes suivants :

- Manque de préparation pour l'oral
- Stage linguistique
- Difficultés à l'oral
- Environnement au sein de l'institution ne favorise pas le FLE

Tableau 39 Représentations de l'expression orale

Enquêtés/ Sous-catégories	**EG 1**	**EG 2**	**EG 3**	**EG 4**	**EG 5**	**TOTAL**
Manque de préparation pour l'oral	0	+	+	+	-	**3 oui 1 non**
Stage linguistique efficace	+	+	+	+	+	**5 oui**
Difficultés à l'oral	+	-	+	+	-	**3 oui 2 non**
Environnement au sein de l'institution ne favorise le FLE	+	+	+	+	+	**5 oui**

Légende : + (oui), - (non), 0 (neutre)

Les discours de l'ensemble de notre public révèlent que le manque de compétences en expression orale est dû à l'absence de cours préparatoires pour les uns, et à la préparation insuffisante à l'oral

pour les autres. Sur les cinq enseignants, trois (FEG 1, 3, 4) ont attesté qu'ils ne disposent pas du niveau d'oral minimum pour communiquer en français ni pour enseigner en français de façon efficace.

> *« Well, we were doing French orals during exams but there was not course that really trained us in orals and I think that one is also a major part of the problem. Despite the fact that we go for oral exams at the end of the year we weren't trained for it. » EG 1*

> *« You know, if you don't understand a particular thing… it's funny, that's what we were put through on campus, we didn't understand anything, yet, we had to listen and write exams, the few who understood, was fine by the exams standard, which is bad. » EG 4*

Les deux autres enseignants (EG 2 et 5) qui ont affirmé disposer de compétences à l'oral ont précisé que même s'ils disposent d'expressions basiques requises pour enseigner aux élèves, ils estiment que leur niveau à l'oral n'est pas suffisant pour communiquer librement.

> *« I don't think I have a mastery over the language, even though am not poor at it but I don't have mastery over it, I, I… I have been equipped to some extent but it's just the orals that pose a little problem. » EG 2*

Ils nous parlent de leurs compétences à l'oral par rapport à celles des autres collègues qui éprouvent plus de difficultés didactiques à l'oral, en nous disant ceci :

> *« Let's look at the realities on the grounds, most of my mates can't teach French, they can't even give simple instructions in French to the kids. As for me, I can use the basic, basic French, give instructions « où est le chiffon », « levez-vous », « asseyez-vous » « est ce que vous avez compris », « est-ce… c'est d'accord », « asseyez-vous », « toi, répètes, répétez ». » EG 2*

EG 5 qui s'estime compétent à l'oral parce que son institution de formation a mis en place des cours en expression orale et écrite, nous révèle que ces derniers n'étaient pas très efficaces car les appareils pour l'enseignement de l'oral étaient souvent en panne et parfois les coupures d'électricité empêchaient la tenue des cours. Il considère que sa réussite est due à ses efforts personnels et n'attribue pas cela à la formation mais à un ami francophone qui lui a apporté son soutien :

> *« I have a friend to whom I will always be indebted, he is half Ghanaian, half Ivorian, whiles on campus, he always encouraged me to speak with him, so if I can speak French today, I owe it all to him. If he is with me, we always spoke French, in fact 90 % of the time with him was in French, I realised that it was helping me, I was improving. » EG 5*

4.11. Représentation d'une formation professionnelle idéale

Pour recueillir des informations sur les propositions d'amélioration, nous avons posé des questions sur les conceptions de nos enquêtés sur les éléments importants dans une formation professionnelle

idéale. A ces questions, nos enquêtés ont pu évoquer des propositions qu'ils estiment essentielles pour l'amélioration de la formation. Le résumé de leur discours à ce sujet figure ci-dessous :

- La création d'une institution de formation spécifiquement pour les futurs enseignants de FLE
- Proposition de cours axés plus sur la pratique
- Un stage pratique mieux préparé
- Valorisation du FLE dans les établissements scolaires par l'Education nationale et les chefs d'établissement
- Une augmentation du nombre d'heures d'enseignement du FLE tant dans l'institution de formation que dans les établissements scolaires
- Doter les formés d'un niveau suffisant de compétences tant en oral qu'en didactique pour réussir l'enseignement
- Démocratiser la formation entre étudiants d'origine anglophone et francophone
- Aider les futurs enseignants pendant la formation à pouvoir se procurer des livres et dictionnaires qui leur permettent d'enseigner le français sur le terrain
- Réduire le nombre de matières tant en institution de formation qu'en établissement scolaire pour les futurs enseignants de FLE.
- Les futurs enseignants doivent s'engager à faire des efforts personnels pour progresser
- Les étudiants d'origine francophone ne doivent pas disposer de toute l'attention en cours au détriment des autres qui ne savent pas parler la langue.

> *« We had people from Togo and Cote d'Ivoire among us who were ok, in my class there were about three of such people and they always dominated the class, as for that…they were the shining stars, and when the teacher teaches and they get it, it was fine, meanwhile some people didn't have a level at all, they just came with the little French from SHS[50], so there should be something in place to train such people. » EG 4*

4.12. Choix du métier et perspectives

Nous avons finalement souhaité savoir les motivations de leur choix de la profession ainsi que de leurs perspectives vis-à-vis de l'enseignement du FLE.

- Motivation intrinsèque
- Motivation extrinsèque
- Rester dans la profession

[50] Senior High School

- Quitter la profession

Tableau 40 Choix du métier et perspectives

Enquêtés/ sous-catégories	**EG 1**	**EG 2**	**EG 3**	**EG 4**	**EG 5**	**TOTAL**
Motivation intrinsèque	X				X	**2**
Motivation extrinsèque		X	X	X		**3**
Rester dans la profession	X				X	**2**
Quitter la profession		X	X	X		**3**

Sur les cinq enquêtés, deux (EG 1 et 5) ont choisi la formation et la profession par la motivation intrinsèque. Ils nous disent qu'ils ont l'amour pour la langue française et le désir de l'enseigner.

> *« Ok I love it when people spoke French, and I also wanted impart knowledge in French, so I decided to learn French and teach it. » EG 1*

> *« ...I started having the desire to pursue it whenever I had the chance, so after I completed the SHS in 2007, there were some financial problems, so I stayed home for 2 years before I gained admission at WESCO to study French. » EG 5*

Par contre, les trois autres enquêtés n'ont pas fait le choix de se préparer à l'enseignement du français même s'ils aiment la langue. Leurs choix étaient poussés soit par une contrainte financière qui a empêché l'accès aux études universitaires (EG 2), apprendre le français pour faire un autre métier avec la langue (EG 3) ou encore ou par manque d'autre choix (EG 4).

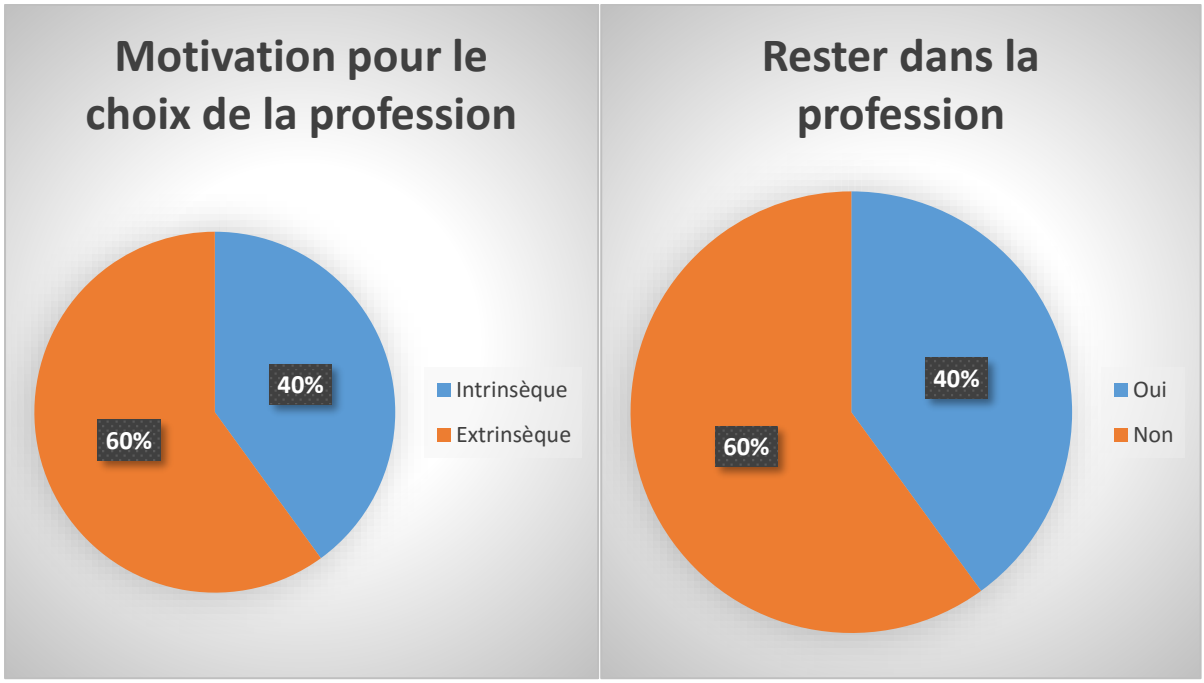
> *« I will say it's an accident, I didn't want to go into teaching…I finally decided to go to Mt Mary and since I was good in French I opted to major in French ». EG 2*

> *« ...to become a teacher wasn't… wasn't part of my project, I decided along the line, it wasn't a first option, let me say that. » EG 4*

Sur cinq enquêtés, trois ne souhaitent pas rester dans le métier pour des raisons différentes qui relèvent de la démotivation de la formation et du manque de confiance en soi en tant qu'enseignant qui ne maîtrise pas sa matière (EG 4) ; ils souhaitent faire un autre métier hors de l'enseignement du FLE (EG 2) ou encore quitter l'enseignement pour aller mieux se former (EG 3). Les deux enseignants qui n'ont pas fait le choix de devenir enseignants et un enseignant démotivé par la formation ne souhaitent pas rester dans la profession.

Nous constatons une corrélation entre les motivations du choix et les perspectives des enseignants. C'est-à-dire ceux qui ont fait le choix d'enseigner souhaitent rester dans la profession malgré tout, alors que les autres souhaitent plutôt quitter dès qu'une opportunité s'offre à eux.

Figure 7 Choix de la formation



5. Analyse de contenu des données : Enseignants togolais en début de carrière

Nous présentons dans cette partie les résultats des analyses effectuées sur les cinq enseignants en début de carrière. Nous avons donc procédé par catégories thématiques et sous-catégories

Tableau 41 Variables d'identifications des enseignants togolais impliqués dans l'enquête

Enquêtés	Sexe	Tranche d'âge	Lieu et durée de l'entretien	Études et expérience professionnelle avant la formation	Nombre d'années d'exercice	Contact avec pays anglophone avant la formation
ET 1 (Fli)	M	25- 35	A domicile 34 minutes	Maîtrise + concours ENS Deux ans d'expérience professionnelle en cours particuliers d'anglais	1 an	Non
ET2 (Afa)	M	25-35	A domicile 1 heure	Bac Anglais + concours ENS Deux ans d'expérience professionnelle en enseignement de l'anglais et du français	2 ans	Oui quelques séjours
ET 3 (Kp)	M	25-35	A domicile 44 minutes	Bac II + concours ENS Neuf mois d'expérience professionnelle en enseignement de l'anglais et du français	3 ans	Non
ET 4 (Eli)	F	25-30	A domicile 44 minutes	Bac + concours ENS Pas d'expérience professionnelle	3 ans	Non
ET 5 (Kos)	M	25-35	A domicile 35 minutes	Licence + concours ENS Pas d'expérience professionnelle	1 an	Non

Légende : ET = Enseignant Ghanéen, ENS = Ecole Normale Supérieure

Tableau 42 Catégories thématiques et sous catégories retenues

Catégories thématiques enseignants	Sous-catégories
Études et expérience professionnelle avant la formation	• Niveau d'études • Études ou contact avec un pays de la langue apprise • Expériences professionnelles avant la formation
Rôle et apports de la formation pré-stage	• Suffisance de la préparation pré-stage • Suffisance par rapport aux exigences du stage pratique • Stage d'observation
Limites du pré-stage	• Répétition des cours reçus en Licence • Trop de cours théoriques et peu de cours méthodologiques • Programme de formation surchargé • Manque de ressources humaines et matérielles
Représentations positives du stage pratique	• Préparation pour la profession et développement de compétences
Limites du stage	• Effectifs élevés

	• Encadrement insuffisant • Manque de financement • Manque de ressources matérielles • Durée de stage insuffisante
Représentations de formation suivie par rapport au métier en cours	• La formation a doté des compétences pour le futur métier (oui/non/un peu) • Stage pratique utile
Difficultés sur le terrain	• Effectifs élevés • Manque de matériels et ressources pédagogique • Difficultés de mise en œuvre des acquis • Besoin de formation continue
Représentations de la professionnalisation de la formation	• Former à l'acquisition de compétences dans un domaine • Former à la réflexivité • Maîtrise de la matière/expression • Formation pratique importante • Cours de didactique et pédagogique indispensables • Professionnalisation par bivalence adapté/inadapté
Représentations de la professionnalisation spécifique à la formation initiale suivie	• Représentations positives • Représentations négatives
Représentations par rapport aux compétences en expression orale	• Manque de préparation pour l'oral pose problème • Difficultés pour communiquer • Absence de difficultés pour communiquer • Problème de prononciation
Propositions d'amélioration	• Pré-Stage • Stage • Post-Stage
Choix du métier et perspectives	• Motivation intrinsèque • Motivation extrinsèque • Rester dans la profession • Quitter la profession
Catégories émergentes	• Faible niveau des élèves

5.1. Études et expérience professionnelle avant la formation

Dans cette partie, nous avons souhaité connaître le niveau d'étude de nos enquêtés ainsi que leur situation professionnelle avant la formation. Nous avons également souhaité savoir si notre publique avait un véritable contact avec la langue anglaise avant la formation : origine anglophone, études dans un pays anglophone, séjours dans de tels pays. Cette catégorie thématique a donné lieu à trois sous-catégories élaborées comme suit :

a. Niveau d'études
b. Études ou contact avec un pays de la langue apprise
c. Expériences professionnelles avant la formation

Tableau 43 Études et expériences avant la formation

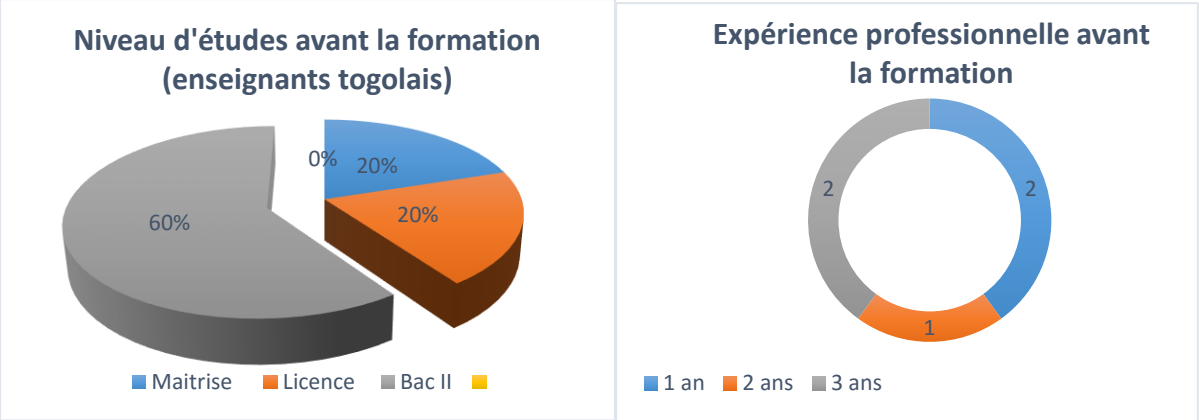
Sous-catégories / **Enquêté (e)**	**Niveau d'études avant la formation**	**Vécu ou études dans un pays de la langue**	**Expérience professionnelle**

ET 1	Maîtrise + concours ENS	Non	Oui (deux ans en cours particuliers de toutes les matières)
ET 2	Bac Anglais + concours ENS	Non	Oui (deux ans en enseignement d'anglais et français)
ET 3	Bac II + concours ENS	Non	Oui (neuf mois en enseignement d'anglais et français)
ET 4	Bac + concours ENS	Non	Non
ET5	Licence + concours ENS	Non	Non

Pour la catégorie thématique études et expérience professionnelle avant la formation, trois enseignants (ET 2, 3, 4) ont passé le concours d'entrée en formation avec le niveau Baccalauréat et les deux autres (ET 1, 5) étaient titulaires d'une Licence à l'entrée de la formation. Aucun des cinq enseignants n'a fait ses études ni vécu dans un pays anglophone. Sur les cinq enquêtés, deux d'entre eux avaient deux ans d'expérience dans l'enseignement de l'anglais, un avait neuf mois d'expériences dans le même domaine et les deux autres Ne disposaient aucune expérience professionnelle avant la formation.

Nous retenons qu'aucun des cinq enquêtés n'a ni vécu de façon prolongée dans un pays de la langue apprise ni fait ses études ou une partie de ses études.

Figure 8 Niveau d'études et expérience avant la formation



5.2. Rôle et apports de la formation pré-stage

Pour cette catégorie thématique, nous avons souhaité recueillir les discours auprès de nos enquêtés par rapport à leurs représentations au sujet de la formation pré-stage. Comment la formation reçue

avant le stage pratique les a préparés pour la pratique sur le terrain. Pour se faire, nous avons établi trois sous-thèmes :

a. Suffisance de la préparation pré-stage
b. Suffisance par rapport aux exigences du stage pratique

Tableau 44 Rôle et apports de la formation pré-stage

Sous-catégories / Enquêté (e)	Suffisance de la préparation pré-stage	Stage d'observation	Suffisance par rapport à aux exigences du stage pratique
ET 1	+-	+	+
ET 2	+	+	+
ET 3	+	+	+
ET 4	+	+	+
ET5	-	+	-
TOTAL	**4**	**5**	**4**

Légende : + = oui, +- = plus ou moins, - = non

- **Suffisance de la préparation pré-stage**

Pour cette catégorie, quatre enseignants (ET 1, 2, 3, 4) sur cinq considèrent que la formation pré-stage était suffisante. Sur les cours dispensés, ET 1 considère que, même si certains cours de littérature étaient répétitifs par rapport au cours d'anglais reçus à l'université, ceux de pédagogie et de didactique lui ont parus très utiles :

> *« La pédagogie, malgré le fait que les cours soient insuffisants, c'est ça qui m'a plu sur la formation théorique que nous avons reçue là-bas. » ET 1*

Cet enquêté pense également que la formation pré-stage était de bonne qualité même si elle était insuffisante. ET 2 partage cet avis sur l'utilité des cours de pédagogie et de didactique et le fait que la formation soit de bonne qualité et dispensée par des enseignants de qualité. Il indique que les cours de psychosociologie étaient très utiles pour la gestion des élèves et de la classe pendant le stage pratique.

> *« Peut-être qu'il y a des cours qui n'avaient pas vraiment un rapport direct avec l'enseignement comme je disais qu'il y a des cours qu'on avait à l'université, mais s'agissant de la psychopédagogie et la didactique c'était vraiment bien fait, ils nous ont bien aidé à faire notre stage pratique. »*

Selon les propos de ET 3, les cours de didactique, de pédagogie, de psychologie de l'enfance et de l'adolescence ainsi que le stage d'observation dans le collège d'application, ont permis d'effectuer un bon stage.

> *« C'est les cours de didactique de l'anglais et puis la psychologie, on a fait les cours de psychologie de l'enfance, psychologie de l'adolescence et la psychologie de la personne, donc à travers ces différentes étapes, l'enfance et l'adolescence, euh…, donc pour… les cours théoriques nous ont permis de préparer la fiche pédagogique, ensuite, les cours de psychologie nous ont permis de savoir prendre en charge des adolescents qui sont en face de nous en situation de classe. »*

ET 4 considère que la préparation a été un grand plus pour elle parce que, sans cette formation, elle n'aurait pas su comment préparer un cours, « *vu qu'on a eu des cours pour la préparation ce n'était pas compliqué, donc pour moi je n'ai pas trouvé de difficultés majeures* ». Par contre, ET 5 trouve les cours insuffisants et très peu approfondis.

- **Stage d'observation**

Tous les cinq enquêtés considèrent que le stage d'observation qui a duré deux semaines pendant la 2ème année de formation était très utile car cela leur a permis de voir la réalité de la profession enseignante dans une perspective de futur enseignant.

- **La suffisance des cours par rapport aux exigences du stage pratique**

Quatre enseignants (ET 1, 2, 3, 4) sur les cinq pensent que la formation pré-stage les a suffisamment préparés au niveau pédagogique pour le stage pratique mais ET 1 met toujours l'accent sur l'insuffisance des cours. Par contre, ET 5 (titulaire d'une Licence à l'entrée en formation) pense qu'elle a été une répétition des cours reçus pendant leurs études en Licence ce qui a nui à l'approfondissement des cours qu'il jugeait essentiels pour la pratique.

> *« La formation théorique était utile pour le stage mais pas très approfondie. Bon… pour moi, comme je l'ai dit la préparation, même si d'autres disent que c'est suffisant, moi, je l'ai trouvée plutôt pas assez approfondie car le temps était trop court. En plus, il faillait plus de cours sur la didactique, car nous sommes déjà titulaires de licence donc ce qu'il nous faut c'est comment enseigner, mais pour moi ce n'était pas trop ça. Sinon, ce n'était pas mauvais ».*

5.3. Limites du pré-stage

Nous avons souhaité connaître ce qui, selon notre public, a été des limites majeures de la formation pré-stage. Notre intérêt était de savoir si la formation reçue en institution de formation leur a permis

de réaliser leur stage pratique. Nous avons retenu quatre sous-catégories pour cette catégorie thématique. Le tableau ci-dessous récapitule l'ensemble des représentations par rapport au pré-stage.

Tableau 45 Limites du pré-stage

Sous-catégories / **Enquêté (e)**	**Répétition des cours reçus en licence**	**Trop de cours théoriques et peu de cours méthodologiques**	**Programme trop chargé**	**Manque de ressources humaines et matérielles**
ET 1	+	+	+	-
ET 2	-	+	+	+
ET 3	-	-	-	+
ET 4	-	-	-	+
ET 5	+	+	+	+
TOTAL	**2**	**3**	**3**	**4**

Légende + = oui, - = non

- **Répétition des cours reçus en Licence**

Concernant les limites de la préparation pré-stage, ET 1 et 5, qui étaient titulaires d'une Maîtrise pour l'un et d'une Licence pour l'autre avant la formation, considèrent que les cours dispensés pendant la formation pré-stage étaient une répétition des cours reçus en Licence et qu'ils n'avaient pas un caractère utile par rapport à la profession à laquelle on était en train de les préparer. ET 1 a fait cette remarque :

> *«… moi ce que je peux dire ce qu'on avait besoin de plus… parce qu'il faut aussi dire qu'il nous a manqué vraiment la formation pédagogique puisque la formation théorique, nous avons déjà eu à l'université d'autant plus… certains cours sont toujours répétés là-bas, ceux qu'on avait déjà fait au campus, les mêmes enseignants reviennent encore à l'école normale donner les mêmes cours, et certains cours sont vraiment similaires, les cours de littérature… Vraiment on ne sait pas à quoi ça va nous servir sur le terrain… »*

Les trois autres enquêtés titulaires du Baccalauréat à l'entrée en formation n'étaient pas concernés par cette affirmation.

- **Trop de cours théoriques et peu de cours méthodologiques**

Sur cet indicateur, les enquêtés ET 1, 2 et 5 ont remarqué que la formation reçue avant le stage pratique était excessivement théorique et les cours méthodologiques n'étaient pas suffisamment approfondis.

> *« Ce qu'on aurait aimé… approfondir ces cours-là, beaucoup plus avant d'aller sur le terrain… mais bon… (Un air triste) mais aujourd'hui c'est nous-même… on doit plutôt approfondir cela sur le terrain ; si on pouvait encore élaborer les cours de pédagogie, si on pouvait approfondir ces cours en éliminant certains cours théoriques ça nous aurait été bénéfique. » ET 1*

- **Programme de formation surchargé**

ET 2 et 5 considèrent que la formation pré-stage était très difficile à suivre car elle était, selon eux, excessivement chargée pour cause de manque d'enseignants sur place. Les enseignants sont des vacataires qui viennent des universités publiques dispenser des modules d'une période à l'autre, mais ces derniers parfois arrivent à deux ou plus et chacun dispense quand même ses cours. Les cours dispensés par les vacataires étaient souvent entassés sur une très courte période.

> *« Dans la foulée de tous ces cours entassés, si par malheur il y a cours ou stage d'imprégnation qui est programmé au CEG d'application et si on doit enseigner, vraiment c'est tout un… ce n'est pas du tout facile, c'était vraiment compliqué à gérer. » ET 2*

Les autres ET 1, 3 et 4 ne pensaient pas que la formation soit chargée.

- **Manque de ressources humaines et matérielles**

Tous les enquêtés, sauf ET 5, considèrent que l'une des limites de la formation était le manque de ressources matérielles et humaines sur place. Ils pensent qu'il aurait fallu plus d'enseignants d'anglais sur place et non des vacataires qui viennent d'ailleurs. Ils ont évoqué le fait qu'une seule enseignante d'anglais se trouvait sur place. Il manque également de livres et d'autres ressources matérielles et supports pédagogiques tels qu'un laboratoire de langues, une bibliothèque de langue, des supports audiovisuels. Ils estiment que les documents plus récents sur l'enseignement de l'anglais étaient indispensables à leur évolution.

> *« On peut parler des documents qui nous manquaient, des livres, les documents que nous avions étaient… ils datent de très longtemps (rire) donc je me dis… s'il y avait d'autres livres, nouvellement écrits, au moins plus récents que ce que nous avions là-bas ça aurait pu nous aider. » ET 4*

5.4. Représentations positives du stage pratique

Pour cette catégorie, la plupart de nos enquêtés ont parlé du fait que le stage a été une première expérience de leur future profession ce qui leur a permis d'acquérir des compétences nécessaires

pour l'exercer. Nous avons exploité les discours de notre public par le biais du sous-thème suivant : préparation pour la profession et développement de compétences

Une majorité, à savoir quatre enseignants sur cinq (ET 2, 3, 4, 5), considèrent que le stage pratique était utile car cela les a dotés d'une expérience professionnelle ainsi que d'un apprentissage qu'ils appliquent aujourd'hui dans leur fonction. ET 2 souligne ici que :

> *« Je pense qu'on a eu l'essentiel, malgré les effectifs, j'ai beaucoup appris lors du stage que j'applique aujourd'hui dans mon métier. »*

ET 4 remarque aussi que :

> *« Le stage a été un grand plus pour moi, et la formation aussi, parce que lors de la formation, on ne voit pas clairement, mais le stage nous a permis de voir un peu ce qui nous attendait sur le terrain, et moi personnellement, c'est ça qui m'a permis d'aimer plus ce que j'avais à faire, parce que j'ai trouvé ça intéressant, le métier d'enseignant, donc c'est à partir de là, j'étais fière de dire que c'est ce métier que je vais exercer dans quelques années, que j'aimais ».*

ET 5 considère que ses acquis après la préparation pré-stage ne correspondaient pas à ses attentes mais que malgré tout le stage lui a permis de « tenir la craie », comme il le dit ci-dessous :

> *« … même si la formation pratique aurait pu mieux nous préparer au niveau de la didactique, ça nous a aidé à tenir la craie au moins… c'est les conditions du terrain qui ne sont pas très bonnes. »*

Par ailleurs, ET 1 pense que le stage a été utile, mais le fait de ne pas avoir eu un encadrement suffisant couplé à des problèmes liés aux effectifs l'a empêché de progresser comme il fallait que cela l'ait mis dans des difficultés :

> *« Je n'avais jamais enseigné dans une école avant la formation… venir rencontrer des problèmes déjà sur place nous a un peu empêché… et il faut maîtriser un peu l'enseignement avant d'aller sur le terrain, donc c'était une difficulté… »*

5.5. Limites du stage

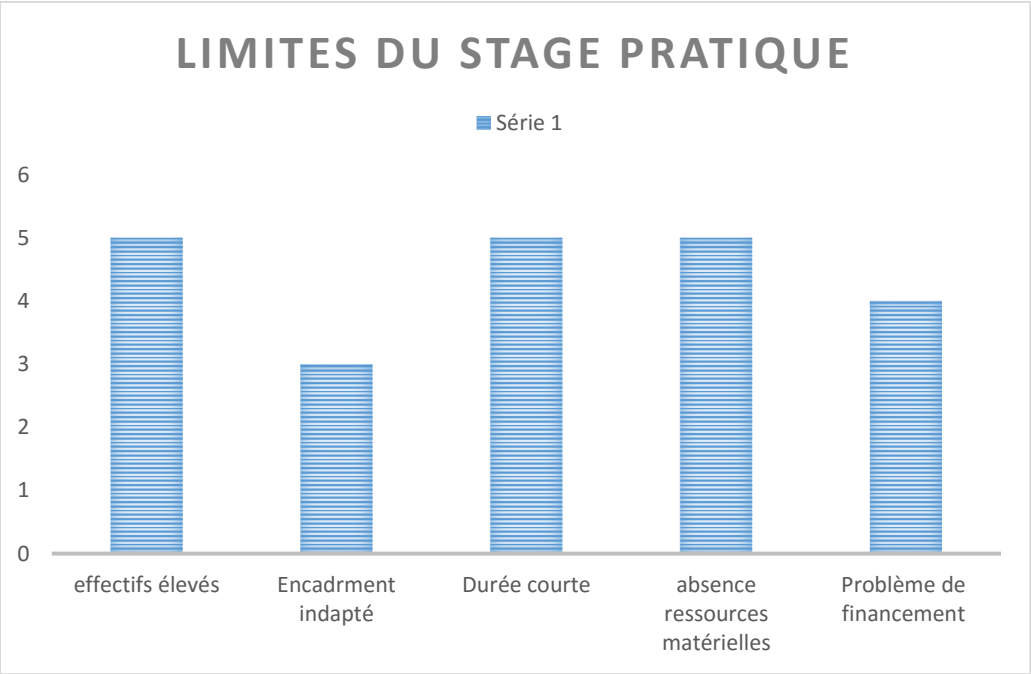
Nous avons retenu cinq sous-catégories afin de présenter les limites majeures de la pratique pendant leur stage :

- Effectifs élevés
- Encadrement inadapté
- Manque de financement
- Manque de ressources matérielles

- Durée de stage insuffisante

Suite aux fréquences des propos par rapport aux dimensions ci-dessus, nous avons construit un graphique pour représenter les différentes conceptions de notre public.

Figure 9 Limites du stage



- **Effectifs**

Tous les cinq enseignants enquêtés considèrent que les effectifs pendant le stage pratique ont eu des effets pervers sur la mise en œuvre des cours, la gestion des classes et celle des élèves. Ces effectifs, selon eux, ont rendu les conditions de travail en classe très difficiles en tant que stagiaires :

> *« Il y avait les effectifs pléthoriques entre 100 et 130 élèves dans les classes que j'ai eues, qui rendaient le travail difficile, sur l'encadrement des élèves… la correction de copies…. Les conditions n'étaient pas aussi favorables que ça, d'après ce que j'ai évoqué. » ET 2*

Elle ajoute que dans une classe de 6ème, elle avait 126 élèves, cela était impossible de faire des groupes ou de travailler en classe entière en 55 mn : « *Comme je l'ai dit, pour la préparation des cours, on a pu le faire comme désiré, mais la mise en place des cours un peu moins* ».

Pour eux, dans les conditions identiques, les élèves ne suivent pas les cours surtout les après-midis, la chaleur dans les salles rend la concentration très difficile pour des élèves entassés dans une salle sans aération. Pour ET 4, il était même difficile de circuler dans la salle de classe et donc l'enseignant est contraint à rester devant le tableau :

> *« Pas très grande en tout cas parce que vu le nombre d'élèves qu'il y avait, il n'y avait pratiquement pas d'allée pour pouvoir circuler dans la classe. »*

ET 3 pense que dans des situations d'effectifs explosifs, les cours ne sont pas efficaces à cause des bruits et d'une atmosphère de classe peu calme :

> *« Maintenant par rapport aux effectifs des classes, d'ailleurs, on pouvait se retrouver dans des classes de 100… 120 élèves dans une classe, c'est possible, dans une même classe donc ça fait qu'en tant que débutant ce n'est pas facile, il fallait réfléchir de temps en temps à des stratégies pour pouvoir passer le cours pour tout le monde, et ça c'était une difficulté à gérer, à côté également, quand on est dans une classe avec un effectif pléthorique, tantôt c'est le bruit, les élèves sont difficiles à maîtriser ».* ET 3

Sur le même sujet, il souligne également que :

> *« Dans la mesure où on a jusqu'à 120 élèves et plus, c'est difficile de faire intervenir 120 élèves dans une séance de cours qui dure 55 minutes et peut être 3 activités, je dirais même que c'est presque impossible, … Donc je pense que le nombre d'élèves peut faire modifier des choses. »*

- **Encadrement insuffisant**

Sur les cinq enseignants togolais enquêtés, trois (ET 1, 2, 5) pensent que l'encadrement fourni lors du stage pratique était inadapté ou insuffisant. ET 2 considère que son encadrant a été souvent absent :

> *« Les absences des encadrants, quand un encadreur voit… quand il voit que les 1er, 2e semaines tu maîtrises un peu, euh, il peut dire, je vais à la banque, je vais faire ceci, il faut faire ceci, cela, mais on se débrouillait avec… bon, quelques fois pas tous les jours… ».*

Il ajoute qu'il y avait un écart entre les pratiques de son encadrant et ce qu'il avait appris en formation, il y a eu quelques tensions, ce qui l'a un peu gêné. De plus, il indique que son encadrant n'a pas suivi une formation professionnelle et estime qu'il a des avantages par rapport à lui en matière de compétences :

> *« Ils sont titulaires de CAP-CEG[51], donc ce n'est pas pareil, ils ne sont pas passés par l'école normale, ils ont plusieurs années d'expériences dans l'enseignement de la matière et ils ont bénéficié de formation au cours de leur carrière… formation sur le tas*

[51] Certificat d'aptitude d'enseignement général de Collège

donc il y avait un peu d'écart mais étant donné que l'enseignement c'est un art, bon… on avait vu qu'on a appris dans la théorie n'était pas ce qu'ils pratiquaient, mais c'était des encadreurs on a essayé de jouer avec ; ils ont de l'expérience mais il y a des choses qu'on a apprises autrement, par exemple les gestes et les signes et tout, donc je pense qu'on peut les utiliser pour faire comprendre aux élèves. Il y avait un écart. […] Il y a des petits… parce qu'on ne se met pas d'accord sur certaines choses, euh, on se comprend pas trop, mais nous, on fait ce qu'on a appris. Personnellement je pense qu'on avait un petit avantage par rapport à eux. » ET 2

ET 1 a senti les effets du manque d'encadrement car le stage a eu lieu pendant une période de grèves et de manifestations dans le pays, ce qui selon lui n'est pas rare. Beaucoup d'enseignants participent aux manifestations donc il manque d'encadrement pour les stagiaires ou dans certains cas les encadrants sont peu disponibles ce qui était son cas, un avis que ET 2 partage également.

« L'encadrement dont on devait bénéficier auprès des encadrants qui nous ont suivi dans les collèges pendant le stage… c'est tout ce qu'ils devraient donner n'étaient pas disponible… ils ont fait de leur mieux, mais ils nous ont pas donné le maximum. » ET 1

Ces trois enseignants, qui représentent donc une majorité, pensent que l'encadrement ne correspondait pas à leurs attentes. De plus les malentendus entre stagiaires et encadrants ont parfois généré des tensions.

- **Financement insuffisant**

Sur la question du financement, quatre enseignants sur cinq (ET 1, 3, 4, 5) ont évoqué un problème de financement qui a impacté le stage pratique. Il y avait quelques problèmes par rapport à la location du logement, au déplacement, à la vie quotidienne en général. ET 3 souligne que :

« Il y avait peut-être un manque de soutien financier de façon générale parce que pendant les 3 mois de stage qu'on avait fait, euh, les tranches mensuelles, les aides étaient coupées entre temps, ça embêtait certains, par exemple pour se déplacer, il y avait aussi le mémoire à rédiger, côté financier parce que c'était des dépenses… mais du côté du travail, je dirais que j'étais plus ou moins à l'aise pour le travail. »

Pour ET 4, la situation financière n'était pas anodine par rapport à son fonctionnement pendant le stage.

« On peut dire que c'était embêtant, parce qu'on n'était pas salariés, on avait juste des petites aides mensuelles pour subsister, donc c'était un peu embêtant. » ET 4

ET 2 ne s'est pas prononcé sur la question du financement comme faisant partie des éléments qui ont freinés son stage pratique.

- **Manque de matériels**

Les cinq enseignants sont d'avis que le manque de ressources matérielles est un défi majeur : livres, matériels pour l'enseignement, équipements audio-visuels. Cette carence freine la mise en œuvre des stages pratiques. Les élèves sont nombreux à ne pas avoir de livres de lecture et donc l'enseignant est obligé de les regrouper pour partager les ouvrages disponibles mais une situation qui prend beaucoup de temps et qui génère beaucoup de bruit et de bavardage. A titre d'exemple, ET 1 indique que :

> *« Par exemple, vous venez en classe pour faire un cours de lecture, vous avez le livre mais les élèves ne les ont pas, qu'est-ce que vous faites ? (Faire des copies), on se débrouille pour le faire, on leur demande de faire des photocopies, moi j'étais à Lomé, la vie est chère, je n'ai pas d'argent pour faire des photocopies pour les… si on leur demande de faire des photocopies, il y en a qui ne le font pas, si on leur demande d'acheter des livres, c'est pas tout le monde qui le fait, la bibliothèque n'a pas suffisamment de livres pour donner aux élèves, donc certains lisent d'autres ne lisent pas. On est obligé de faire des groupes de 4, 5, 6 voire 7 personnes autour d'un livre… » ET 1*

ET 3 met l'accent sur le manque de ressources pour l'enseignement de l'oral et surtout la prononciation. Il aurait voulu ramener un appareil pour aider les élèves à l'oral mais les conditions de classe ne le lui permettent pas. Il indique que :

> *« C'est difficile d'amener par exemple une télévision ou un appareil audio pour les faire écouter parce qu'il y a beaucoup de salles de classe qui ne sont pas électrifiées. Les cours auditifs aussi, ça faisait partie de la formation, amener un CD de chansons, faire écouter les enfants, ensuite arrêter et voir comment chacun a compris, bon ça nous l'avons fait parce que comme je l'ai dit, il n'y a pas les moyens sur place. » ET 3*

- **Durée du stage insuffisante**

Trois enseignants sur cinq pensent que le temps alloué (trois mois) pour le stage n'était pas suffisant pour acquérir assez de compétences pratiques pour la future profession. Ils estiment que le stage est un moment fort de la formation qui doit être pleinement vécu.

Pour ET 1, le plus important de la formation est le stage pratique mais le temps qui lui est alloué n'est pas suffisant, il souligne que :

> *« On n'a pas été rassasié… on n'a pas vraiment… quand on a commencé à s'installer… commencer proprement dit, le temps était déjà écoulé… on n'est pas vraiment parti dans les détails, on voulait que le stage dur encore longtemps mais ce n'était pas possible c'était la fin. Ça allait nous permettre de bien maîtriser les premières notions de l'enseignement avant de commencer notre métier… la pratique c'est très important… »*

Les deux autres (ET 3, 4 qui ont suivi une formation de trois ans) n'ont pas évoqué la durée du stage comme un problème, ils pensent que le stage était très fructueux.

5.6. Représentations des effets de la formation suivie sur la profession en cours

Par cette catégorie thématique, nous avons souhaité recueillir des informations sur les conceptions qu'ont les enseignants en début de carrière par rapport au lien qui selon eux, existe entre la formation suivie et la profession en exercice. Selon les discours recueillis, les enseignants sont majoritaires à penser que la formation a un véritable lien avec le terrain et que celle-ci a doté de compétences pour l'exercice de leur profession actuelle.

a. La formation a doté des compétences pour le futur métier

Tableau 46 Représentations des effets de la formation suivie sur l'exercice du métier

Enquêtés	Représentations positives	Représentations négatives
ET 1	0	+
ET 2	+	0
ET 3	+	0
ET 4	+	0
ET 5	+	0
TOTAL	**4**	**1**

- **Représentations positives**

Concernant les effets de la formation pratique sur l'exercice de la profession en cours, ET 2, 3, 4 et 5 pensent que la formation était un atout pour la profession en exercice car elle les a préparés à disposer de compétences nécessaires pour l'enseignement de la langue selon les exigences en vigueur.

- **Représentations négatives**

Pour ET 1, qui a suivi une formation d'un an, la formation pratique ne l'a pas beaucoup aidé pour l'exercice de la profession, car elle était trop courte et donc beaucoup d'éléments ont manqué. Il souligne que :

> *« …ce que je peux dire… la formation que nous avons eue c'était sur une année seulement, c'était largement insuffisant… toute en vitesse… on a manqué beaucoup de choses. »*

5.7. Difficultés dans l'exercice de leur métier

Dans cette partie, nous avons souhaité connaître si les difficultés que notre échantillon rencontre au moment de l'entretien les empêchent d'exercer leur profession de façon optimale. Sur ce questionnement, nous avons recensé de nombreux problèmes qui se rapprochent des mêmes problèmes rencontrés pendant leur stage pratique il y a quelques années. Pour cette catégorie thématique principale sur les difficultés en début de carrière nous avons retenu les cinq sous-catégories suivantes.

- Effectifs élevés
- Manque de matériels et ressources pédagogiques
- Difficultés de mise en œuvre des acquis
- Besoin de formation continue
- Durée courte d'une séance de cours

Tableau 47 Difficulté dans la pratique

Enquêtés/sous-catégories	ET 1	ET 2	ET 3	ET 4	ET 5	TOTAL
Effectifs trop élevés	+	+	+	+	+	5
Manque de matériels et de ressources pédagogiques	+	+	+	+	+	5
Difficultés de mise en œuvre des acquis	+	0	0	+	+	3
Besoin de formation continue	+	0	0	+	+	2
Durée d'une séance de cours trop courte	0		+	+	+	**3**

- **Effectifs trop élevés**

Tous les cinq enseignants enquêtés ont souligné que la difficulté majeure qu'ils ont rencontrée sur le terrain le temps de l'entretien ne relève pas de compétences pour mettre en œuvre les cours mais plutôt des effectifs élevés qui empêchaient la mise en œuvre de leur acquis.

> *« Moi j'ai entre 100 et 120 élèves à la fois, c'est très difficile de faire cours dans ces conditions-là, le manque de matériels pour l'enseignement aussi. » ET 5*

ET 5, qui a 100 élèves dans ces classes, indique également que la mise en œuvre des cours a été difficile *:*

> *« J'essaie d'appliquer ce que j'ai appris à l'ENS pour voir ce que ça peut donner… ce n'est pas toujours réussi je l'avoue… mais parfois on est surpris du résultat que ça donne, on est agréablement surpris du résultat que ça donne, mais parfois… (rire), ça donne rien, c'est difficile. »*

- **Manque de matériels et ressources pédagogiques**

La deuxième difficulté évoquée par les cinq enquêtés a été le manque de matériel. Ils pensent qu'enseigner sans matériels adaptés est compliqué et désavantageux tant aux élèves qu'à l'enseignant :

> *« L'enseignement est difficile si les élèves n'ont pas le niveau et ne s'intéresse pas. Ce n'est pas de leur faute, il n'y a pas de livres, pas d'équipements pour rendre l'enseignement et l'apprentissage de la langue intéressants donc… Voilà c'est compliqué… »*

- **Difficultés de mise en œuvre des acquis**

L'ensemble des enseignants pense que la situation des effectifs pléthoriques est la raison majeure qui empêche la mise en œuvre des acquis issus de la formation.

Par contre, ET 2 nous parle d'une autre raison. Elle parle des moqueries subies par un nouvel enseignant qui enseigne avec des gestes pour faire comprendre aux élèves :

> *« Quand on leur parle anglais beaucoup disent qu'ils ne comprennent rien, maintenant quand vous faites des efforts pour mettre en pratique ce que vous avez fait en formation, c'est-à-dire l'assignation des gestes et des signes pour enseigner, ça devient une moquerie, des pagailles et quand certains veulent imiter les professeurs les camarades se moquent d'eux et ils finissent par arrêter et ne plus recommencer, donc ce qui fait que c'est difficile. » ET 2*

- **Durée d'une séance de cours trop courte**

Trois enseignants enquêtés pensent que la durée d'une séance de cours est trop courte et représente une difficulté supplémentaire dans le sens où la capacité numérique des classes est trop élevée.

> *« Moi je fais comme je peux, sachant qu'enseigner à 100 élèves n'est pas facile. Une séance de cours dure 55 minutes, parfois le professeur d'avant prend un peu de ton temps, le temps de s'installer et de faire en sorte que les élèves s'apprêtent pour le cours, le temps a passé, mais je fais le maximum pour eux. » ET 5*

> *« Il faut avoir au moins 4 activités en 55 minutes, « vocabulary, grammar, pronounciation… », il y a aussi le « reading », et au niveau du « reading » il faut varier, il y a le « reading comprehension, listening comprehension », il y a beaucoup de choses, et quand on varie… récemment on nous a fait une formation sur « the nine intelligences », ça veut dire qu'il y a des élèves qui sont doués dans certains aspects, donc en présentant le cours. » ET 4*

- **Besoin de formation continue**

La majorité des enseignants soit trois sur cinq nous ont informés qu'il leur faut des sessions de formations continues régulières pour mettre à jour et compléter leur acquis.

« Il nous faut des formations, des séminaires régulièrement, pour nous mettre à jour des nouvelles choses… » ET 1

Les deux autres enseignants, ET 2 et 3, n'ont pas évoqué l'absence de formation continue comme une difficulté majeure sur le terrain. Ils estiment qu'à part les difficultés liées aux effectifs et au manque de matériels, ils n'ont pas de difficultés majeures.

5.8. Représentations de la professionnalisation

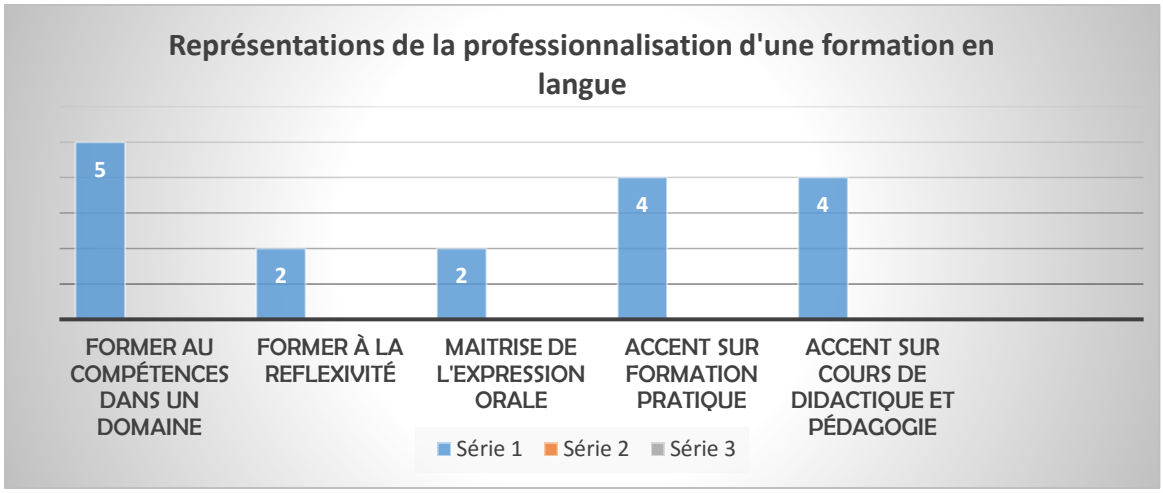
Pour cette catégorie, nous avons souhaité recueillir des informations sur ce que les futurs enseignants savent et pensent de la professionnalisation ainsi que de connaître leurs attentes d'une formation professionnelle. Nous avions également l'intention de connaître comment la polyvalence a impacté le processus de professionnalisation. Il nous paraissait important ainsi d'avoir leurs impressions générales sur le processus de professionnalisation par le biais de la formation professionnelle qu'ils ont suivi. Pour présenter leurs représentations, nous avons élaboré les sous catégories suivantes à travers les discours recueillis.

a. Former à l'acquisition de compétences dans un domaine
b. Former à la réflexivité
c. Maîtrise de la matière/expression
d. Formation pratique importante
e. Cours de didactique et de pédagogie indispensables
f. Professionnalisation par bivalence adaptée/inadapté

Tableau 48 Représentations de la professionnalisation

Sous catégories/enquêtés	**ET 1**	**ET 2**	**ET 3**	**ET 4**	**ET 5**	**TOTAL**
Former à l'acquisition de compétences dans un domaine	+	+	+	+	+	**5**
Former à la réflexivité			+	+		**2**
Maîtrise de la matière/expression	+				+	**2**
Formation pratique importante	+		+	+	+	**4**
Cours de didactique et de pédagogique indispensables	+				+	**2**
Professionnalisation par bivalence adapté/inadapté	inadapté	Inadapté	adapté	inadapté	inadapté	**4**

Figure 10 La professionnalisation d'une formation en langue



5.9. Représentations de la professionnalisation spécifique à la formation initiale suivie

Dans cette partie, nous avons souhaité savoir ce que pense notre échantillon de la formation professionnelle octroyée par l'institution de formation. Le but est de savoir si la formation a été professionnalisante et si cela a su les doter de compétences dont ils ont besoin sur le terrain.

- Représentations positives
- Représentations négatives

Tableau 49 Représentations de la professionnalisation spécifique à la formation initiale suivie

Enquêtés/Sous-catégories	ET 1	ET 2	ET 3	ET 4	ET 5	TOTAL
Représentations positives		+	+	+		**3**
Représentations négatives	+				+	**2**

Selon leur discours, trois enseignants sur cinq pensent que la formation était suffisamment professionalisante, tandis que les deux autres pensent qu'elle n'était pas adaptée à les professionnaliser.

5.10. Représentations par rapport aux compétences en expression orale

Les discours recueillis à ce sujet nous ont permis de dégager les dimensions suivantes :

a. Manque de préparation pour l'oral pose problème

b. Difficultés à communiquer

c. Problème de prononciation

Tableau 50 Représentations par rapport aux compétences en expression orale

Enquêtés/Sous – catégories	ET 1	ET 2	ET 3	ET 4	ET 5	TOTAL
Manque de préparation pour l'oral pose problème	+	+	+	+	+	5 oui
Difficultés à communiquer	-	+	-	-	-	1 oui 4 non
Problème de prononciation	+	+	+	-	+	3 oui 2 non

a. Difficultés à communiquer

Concernant le niveau de compétence en expression orale, nos enquêtés étaient très confiants de leur niveau. Sur les cinq enseignants, seul l'un d'entre eux a évoqué qu'il a rencontré des difficultés à l'oral. Les autres pensent qu'ils disposaient d'un niveau suffisant pour l'exercice de leur profession.

b. Manque de préparation pour l'oral

La majorité de notre échantillon partage l'avis sur le fait que le manque de préparation orale pose beaucoup de difficultés. Ils estiment que, bien qu'ils disposent d'un niveau suffisant grâce à leur formation universitaire, ils rencontrent d'énormes problèmes de prononciation qui provient de l'absence de préparation à la prononciation standard. Sur l'ensemble, trois enseignants sur cinq affirment rencontrer des difficultés au niveau de la prononciation.

c. Problème de prononciation

La majorité de nos enquêtés avance l'absence de préparation à l'oral ainsi que le manque de support pour l'auto-apprentissage de l'aspect les laisse démunis d'un niveau suffisant en prononciation. Un phénomène qu'ils estiment les met dans une situation de malaise quand ils sont face aux anglophones.

5.11. Propositions d'amélioration

Dans cette partie, nous avons souhaité savoir ce que notre public pense des moyens d'amélioration de la formation suivie permettant à d'autres futurs enseignants de pouvoir disposer de compétences suffisantes pour l'exercice de la profession d'enseignant de langue étrangère, et plus particulièrement de l'anglais. Il a été proposé, par la plupart de nos enquêtés, les stratégies d'amélioration suivantes.

a. Temps de formation

La question du temps de formation a différemment été perçue par notre public en fonction du nombre d'années de formation reçue en institution. Sur cinq enquêtés, trois d'entre eux, qui ont suivi une formation d'un an en institution, pensent que la formation a été quelque peu précipitée et n'a pas laissé le temps de bien intégrer les compétences avant de se rendre sur le terrain de stage et même pour l'affectation définitive. Les deux autres enseignants ayant suivi une formation de trois ans après un Bac II pensent que la durée de la formation est suffisante.

b. Volet oral

Il a été proposé par quatre enquêté**s (**ET 1, 3, 4, 5) de prévoir un volet pour l'oral au sein de la formation qui soit fonctionnel, afin de permettre à ceux qui l'estiment de pouvoir améliorer leur niveau à l'oral et surtout la prononciation.

c. Structuration de formation théorique et pratique

Il est question pour trois de nos enquêtés, qui ont suivi une formation d'un an, de la structuration de la formation pré-stage. Selon eux, certains cours de la littérature et certains aspects de la grammaire devraient être remplacés par plus de cours de méthodologie et de didactique de l'enseignement de l'anglais.

d. Financement

La problématique du financement a été un sujet soulevé par tous nos enquêtés à plusieurs reprises. Ces derniers pensent que pour améliorer la formation, il faut que les formés soient bien rémunérés car la plupart d'entre eux sont déjà parents et éprouvent des difficultés financières. Pour eux, le stage pratique n'est pas suffisamment financé pour cause, ils n'ont pas pu se fournir les ressources matérielles nécessaires pour l'enseignement. Pour la plupart d'entre eux, l'absence de financement suffisant a engendré des difficultés par rapport à leur vie quotidienne ainsi que des effets négatifs sur leur enseignement.

e. Améliorer les conditions sur le terrain

ET 1 a proposé qu'il faudrait améliorer les conditions dans les établissements de stage en ce qui concerne l'encadrement, les ressources matérielles ainsi que les effectifs.

f. Plus de pratique et moins de théorie

ET 2 et 3 ont proposé qu'il faudrait prévoir plus de pratique que de théorie afin que les formés aient l'occasion d'intégrer les pratiques pédagogiques et les ancrer suffisamment avant d'aller sur le terrain.

g. Plus de professeurs sur place

Dans leurs discours, notre échantillon nous a fait part de l'insuffisance de ressources humaines au département d'Anglais. Ils ont été unanimes sur les problèmes que l'absence d'enseignants sur place provoque pour l'apprentissage. Ils pensent qu'il serait meilleur d'avoir plus d'enseignants au lieu de compter sur les enseignants vacataires qui viennent assurer un remplacement dès qu'il y a un empêchement, l'enseignement n'est pas pourvu au moment opportun et cela leur paraît gênant.

h. Mentors formés professionnellement

Nous avons compris, dans les discours des enseignants qui n'ont pas été encadrés par des enseignants formés à l'institution de formation, qu'il est nécessaire et voire indispensable que les futurs enseignants soient encadrés par des mentors ayant reçu une formation professionnelle en institution.

i. Formation continue des enseignant nouvellement formés

Deux enseignants ont mis l'accent sur le besoin de formation continue sur le terrain car ils estiment qu'une langue évolue et donc il leur faut des mises à jour de temps à autre sur les méthodes actuelles de l'enseignement de la langue.

j. Cours axés sur la pédagogie

La majorité de nos enquêtés pensent que la formation devrait être centrée sur la pédagogie et en diminuant les cours théoriques.

k. Ressources matérielles, supports pédagogiques

ET 5 a proposé la mise en place de ressources matérielles tant en institution de formation que sur le terrain de stage afin de permettre aux futurs enseignants de tirer le maximum de profits de leur formation.

5.12. Choix du métier et perspectives

S'agissant de cette catégorie, nous avons souhaité connaître les différentes motivations qui ont conduit notre échantillon à suivre la formation et ce qui les a poussés à choisir la profession qu'ils

exercent. En outre, nous avons voulu savoir s'ils souhaiteraient rester dans la profession ou pas et pourquoi.

a. Motivation intrinsèque
b. Motivation extrinsèque
c. Rester dans la profession
d. Quitter la profession

Tableau 51 Choix du métier et perspectives

Enquêtés/ Sous-catégories	**ET 1**	**ET 2**	**ET 3**	**ET 4**	**ET 5**	**TOTAL**
Motivation intrinsèque	+	+	+			**3**
Motivation extrinsèque				+	+	**2**
Rester dans la profession	+		+			**2**
Quitter la profession		+		+	+	**3**

a. Motivation intrinsèque

Le choix de la formation ainsi que de la profession enseignante s'est fait, selon trois enseignants (ET 1, 2,3) par le simple amour de la langue anglaise et de celui de l'enseignement. Selon ces derniers, ils ont développé l'intérêt pour cette langue dès le collège, car ils ont eu des enseignants qui les ont motivés à l'apprendre.

b. Motivation extrinsèque

Par contre, les autres (ET 4, 5) nous informent que leur choix est plutôt extrinsèque, motivé par l'essor que la langue prend dernièrement ainsi que les opportunités que l'apprentissage et l'enseignement de la langue peuvent leur offrir.

c. Rester dans la profession

Les motivations déterminent en quelque sorte le désir de continuer à exercer la profession. Parmi les trois enseignants qui disent avoir été motivés par l'amour pour la langue, deux (ET 1 et 3) d'entre eux souhaitent continuer dans la profession.

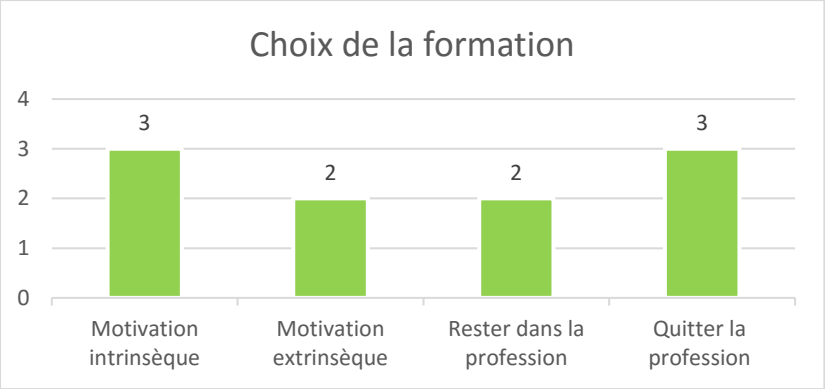
d. Quitter la profession

Cependant, deux enseignants (ET 2, 4), qui ont fait le choix par motivation extrinsèque, pensent que, bien qu'ils puissent trouver d'autres opportunités grâce à leur connaissance en anglais, ils quitteront

l'enseignement dès que l'occasion se présentera. Sur l'ensemble, trois enseignants quitteront donc la profession mais pas l'anglais car ils souhaitent continuer à travailler dans le domaine.

Nous constatons qu'il existe une corrélation entre la motivation vis-à-vis du choix et le désir de rester dans la profession selon ces résultats.

Figure 11Choix de la formation



Troisième partie : Comparaison des résultats des futurs enseignants : Ghana et Togo

6. Introduction aux comparaisons

Cette partie de notre travail nous paraît très importante car elle va nous permettre de percevoir de façon nette des différences et les similitudes que présentent les propos représentatifs des publics enquêtés concernant la formation professionnelle initiale. Cette étape représente l'un des objets principaux de l'approche compréhensive sur laquelle notre recherche s'appuie. Selon Groux (2002 : 19), l'approche est de type compréhensif.

> « *Lorsque l'éducation comparée rapproche des situations, des problématiques ou des systèmes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences ; elle tend à les comprendre en se référant au contexte politique, historique, économique, social et culturel. Elle est à ce moment-là, compréhensive » (*Groux, 2002 : 19).

En comparant des faits éducatifs qui appartiennent à des contextes différents, on est amené à étudier d'autres cultures (De Landsheere 1972) cité par Regnault (2017). On parvient également à une meilleure compréhension de sa propre culture et on découvre le relativisme. Des spécialistes de l'éducation comparée considèrent que les connaissances dans d'autres pays enrichissent et élargissent les conceptions nationales en les plaçant dans le contexte des expériences de la communauté internationale et que la discipline joue un rôle important pour le développement des échanges, partenariats internationaux et de la mondialisation de l'éducation (Van Daele, 1993 ; Groux et Porcher, 1997 ; Groux, 2002).

Nous rappelons que chaque catégorie thématique présente à la fois des représentations similaires et différentes. Ainsi, dans le but de mieux les distinguer, nous restons sur les mêmes thématiques pour les similitudes et les différences dans le cas où ceci est applicable. Ces représentations convergentes et divergentes vont faire l'objet des commentaires interprétatifs à ce stade du travail. Ceci nous paraît pertinent car il s'agit du stade où nous pouvons, selon les préconisations de la comparaison par l'approche compréhensive, faire apparaître les effets des particularités et la singularité de chaque pays sur les résultats.

> *L'éducation comparée se doit d'envisager les systèmes éducatifs et leurs structures comme composés d'autant de lieux singuliers – le plus souvent en interaction - où se déroulent, dans un temps et un espace particulier, toute une quantité de processus éducatifs, qui sont vécus par les principaux acteurs de ceux-ci et qui débouchent nécessairement sur des régulations de ces systèmes. (Regnault 2015 :75)*

7. Similitudes

Les propos représentatifs des futurs enseignants sur la formation suivie, présentent tant des similitudes et des différences. Ci-dessous, nous élaborons les similitudes.

7.1. Choix de la formation et du métier

7.1.1. Motivation intrinsèque

Une majorité des motivations est plutôt intrinsèque, soit 10 enseignants togolais et 14 enseignants ghanéens. Le choix de la formation ainsi que l'enseignement de la langue relèvent, en majorité, de l'amour pour la langue et un désir pour son enseignement.

7.1.2. Passion pour la langue et pour l'enseignement

Comme indiqué dans les résultats, un nombre considérable des futurs enseignants des deux pays évoque leur passion pour la langue et pour son enseignement. Malgré quelques avis contraires, ils pensent majoritairement que l'enseignement est un métier noble et intéressant s'il existe le matériel nécessaire pour l'exercer.

Parlant des particularités des deux catégories par rapport à la motivation, nous remarquons que le public togolais, en plus de leur propre passion pour la langue anglaise, parle plus de l'impact positif que leurs enseignants d'anglais ont eu sur eux pendant leur scolarité, un phénomène qui est moins exprimé par le public ghanéen. Nous sentons également l'effet du chômage des hauts diplômés au Togo sur le choix de la formation.

7.2. Pré-stage : apports et limites

7.2.1. Apports en grammaire, vocabulaire et aspects pratiques

La majorité des enseignants a parlé de l'apport des cours théoriques et méthodologiques. Un grand nombre, à savoir 13 futurs enseignants togolais et 11 Ghanéens sur 15, pensent que les cours théoriques dispensés avant le stage leur ont apporté en grammaire, lecture et vocabulaire. Les Togolais ont la même perception de ces aspects que les Ghanéens. Par contre, pour les Togoalis, les

aspects pratiques (observation de classe, cours d'essai et enseignement entre pairs) ont été encore plus bénéfiques.

La plupart des FEG, sont arrivés en formation sans le bagage linguistique suffisant pour suivre les cours, mais grâce à ces dits cours, ils ont accumulé du vocabulaire qui leur permettra d'écrire et de comprendre les cours.

L'avis des Togolais (favorable également) présente quelques nuances, c'est-à-dire que ces derniers pensent que les cours théoriques les ont préparés dans le sens où ceux-ci ont débouché sur l'enseignement entre pairs suivis par les cours d'essai, qu'ils estiment très utile pour le stage pratique, même si cela n'a pas bénéficié à toutes les formés dû aux contraintes temporelles. Selon ces derniers, c'est la préparation à l'acquisition des compétences pratiques pour l'enseignement de la langue qui compte.

Chez les Ghanéens, concernant les apports de la formation pré-stage, nous retenons que pour eux, l'importance était d'abord de pouvoir s'exprimer en français, ils parlent des cours de grammaire et de vocabulaire dans le sens où ils leur ont permis d'acquérir des expressions facilitant la compréhension des cours et l'expression.

Il est important de noter que les futurs enseignants togolais entrent en formation par le biais d'un concours sélectif après l'obtention d'un diplôme minimum de Licence (filière anglaise), alors que les Ghanéens titulaires du Baccalauréat (SHS Certificate) sont admis sur dossier. Ceci explique les besoins exprimés par ces publics. La satisfaction des derniers par rapport à la formation pré-stage, se rapporte aux apports en grammaire et en vocabulaire alors que les premiers attendent plus pour l'exercice de leur métier.

Effets négatifs des contraintes institutionnelles

Les limites du pré-stage relevées par la majorité des futurs enseignants des deux pays sont d'abord le manque de ressources matérielles dans les institutions de formation. Ils ont également relevé des contraintes institutionnelles, comme la durée de la formation pré-stage trop courte, pour les Togolais, et le temps de formation en FLE insuffisant, pour les Ghanéens. Elles ont engendré une certaine inefficacité de la préparation avant le stage ce qui, selon eux, a impacté le stage pratique. Les avis étaient similaires par rapport au manque d'approfondissement des cours de préparation au stage ont été soulevés. Nous rappelons que les représentations similaires retenues comportent plus souvent des variances qui se rapportent aux spécificités de chaque contexte.

7.3. Stage pratique : apports et limites

7.3.1. Prise de confiance en soi

La majorité pense que le stage leur a permis d'être confiants devant un public d'élèves et d'apprendre comment gérer une classe. D'autres pensent que le stage a permis de mettre en pratique leur future profession de façon concrète.

7.3.2. Mise en pratique des acquis théoriques

Concernant les avis similaires au

sujet des apports du stage pratique, une majorité absolue des deux catégories de futurs enseignants pensent que le stage a été indispensable dans le cadre de la formation professionnelle. Ils sont d'avis que le stage pratique a été une première expérience car il leur a permis de mettre leur acquis théorique en pratique. Pour la plupart, le stage, malgré les nombreuses difficultés évoquées plus haut dans les résultats, leur a permis d'apprendre plus sur l'enseignement de la langue et surtout de prendre connaissance des difficultés qui les attendent sur le terrain.

7.3.3. Insuffisance de ressources matérielles et supports pédagogiques

Dans le cadre des limites du stage pratique effectué, la quasi-totalité des deux publics enquêtés a relevé le problème de manque de ressources matérielles au sein des établissements de stage. Notre public nous parle de l'absence de livres et de supports pédagogiques qui pouvaient leur permettre de mettre en œuvre leurs cours dans de meilleures conditions. Pour eux, l'enseignement de la langue ne se fait pas de façon théorique ou de façon abstraite, il faillait des équipements informatiques et du matériel pédagogique qui facilitent la passation du savoir linguistique aux élèves.

7.3.4. Absence ou insuffisance de financement

Le financement a été le deuxième point évoqué par nos enquêtés. Les futurs enseignants estiment que l'absence de financement suffisant pour la période du stage pratique a eu des effets pervers sur la pratique sur le terrain. Selon eux, les dépenses du stage étaient élevées mais le gouvernement ne les a pas pris en charge ou très peu, pour les Togolais. Nous avons retenu qu'ils étaient constamment en difficultés financières comme nous pouvons constater dans les résultats. Les autres limites comportent des disparités et seront présentées dans la partie différences.

7.3.5. L'indispensabilité de l'encadrement des stages

Les deux catégories d'enseignants ont quelques avis similaires par rapport au rôle d'encadrement des stagiaires sur le terrain. Ils considèrent que l'encadrement est un élément essentiel dans le cadre de la pratique du stage. Selon eux, l'encadrant ou le mentor devrait être le guide qui est constamment présent pour superviser les cours et apporter son soutien, une personne de confiance. Le rôle de l'encadrant leur semble, pour la plupart, indispensable pour la réussite du stage, sinon les avis sur l'encadrement sont majoritairement différents.

7.4. Professionnalisation : les représentations

7.4.1. Être formé pour l'acquisition de compétences

La première chose évoquée par les deux catégories de futurs enseignants par rapport à la professionnalisation est le fait d'être formé dans une institution de formation professionnelle. Pour la majorité, il est indispensable de recevoir une telle formation pour se professionnaliser. Ils pensent que la professionnalisation de la formation des enseignants doit permettre aux enseignants d'acquérir suffisamment de compétences surtout le savoir dans le domaine de l'enseignement de la langue en question.

Ils soulignent qu'un enseignant professionnel est celui qui dispose de compétences et de savoirs et de savoir-faire adaptés pour enseigner une langue donnée. La majorité pense qu'elle permet d'acquérir des compétences adaptées pour mieux exercer leur future profession. Ils ont surtout parlé, dans ce cadre, du comment enseigner et pouvoir parler la langue correctement : la maîtrise de l'expression orale.

7.4.2. La maîtrise de la matière enseignée

Ils avancent qu'**un enseignant professionnel** est celui qui maîtrise son travail. Pour eux, c'est l'enseignement de la langue en question qui est l'enjeu, même si le public ghanéen met plus l'accent sur la maîtrise de la matière, surtout l'oral, les avis sont très similaires à ce niveau. L'ensemble des enquêtés estiment que le fait de pouvoir parler la langue et de l'enseigner au public concerné est indispensable.

7.4.3. La maîtrise de la pratique

Les deux catégories de futurs enseignants ont des attentes similaires par rapport à la professionnalisation. Ils pensent qu'elle devrait permettre aux futurs enseignants de savoir davantage sur la pratique de la profession à travers les stages pratiques et des séjours linguistiques. En

conséquence, ils attendent qu'une véritable partie de la formation puisse reposer sur la pratique suivie et bien encadrée pour leur permettre, à la fin de leur formation professionnelle, de réussir à l'exercice du métier qui les attend.

7.5. Représentations par rapport aux compétences en expression orale

Une majorité de nos enquêtés dans chaque pays s'est plainte du manque de cours en expression orale. Ces derniers estiment que l'absence de véritable cours en expression orale dans le cadre de la formation professionnelle n'est pas admissible, car cet aspect fait partie intégrante du cahier des charges d'un enseignant de langue. Leurs attentes étaient de pouvoir s'exprimer correctement à l'oral à l'issue de la formation et de pouvoir employer la langue en enseignant. Ils ont également fait écho de l'absence de matériels pour l'apprentissage de l'oral en autonomie. Ils auraient souhaité avoir au moins les équipements de base, comme un laboratoire de langues, des ordinateurs, une bibliothèque équipée de livres et de journaux pour leur permettre d'apprendre l'oral par eux-mêmes pendant leur temps libre afin de progresser. Le sujet de la maîtrise de l'oral comporte quelques disparités selon les pays qui seront présentées dans la partie différence.

7.6. Conceptions d'une formation professionnelle idéale

La majorité des deux catégories de futurs enseignants estiment tout d'abord qu'une formation professionnelle des enseignants de langue devrait être conçue en mettant l'accent sur les éléments ci-dessous afin de mieux préparer les formés à acquérir les compétences adéquates pour l'exercice de la future profession. Pour eux, une formation professionnelle idéale est celle qui considère les éléments ci-dessous :

- Maîtrise de la matière
- Séjours linguistiques pour l'expression orale
- Financement pour la formation (Ghanéens) et stage pratique (Ghanéens et Togolais) l'enseignement entre pairs
- Ressources humaines et matérielles disponibles en institution de formation et dans les établissements de stage
- Lien entre formation théorique et formation pratique

- Temps de formation suffisant
- Encadrement bien structuré

8. Différences

Les propos des futurs enseignants sur la formation suivie présentent plus de différence que de similitudes. Les problématiques sont différentes et sont gérées différemment en fonction de la spécificité de chaque contexte. D'ailleurs, elles ont parfois les mêmes effets sur les publics. Nous allons élaborer les différences qui se présentent au niveau des perceptions de ces futurs enseignants.

8.1. Choix de la formation et du métier et profil d'entrée

8.1.1. Motivation intrinsèque et extrinsèque

Nous constatons une différence au niveau de la motivation du choix de la formation et de la profession. Beaucoup de futurs enseignants togolais sont motivés par l'amour de la langue comme on le voit dans les similitudes, mais aussi par le statut et les avantage que son apprentissage apporte : soit six d'entre eux indiquent que malgré le fait qu'ils aiment la langue, ils ont choisi la profession pour les avantages que la connaissance de cette langue peut leur apporter et pour assurer une sécurité professionnelle, pour une minorité. Ils ont fait écho du taux de chômage élevé dans le pays qui oblige les diplômés chômés à se tourner vers la formation professionnelle des enseignants qui garantit un emploi après la formation. Une petite minorité nous informe qu'elle n'avait aucune autre possibilité après le bac, n'ayant pas pu accéder à la formation qu'ils souhaitaient, ils ont décidé de choisir cette formation qui leur garantirait un emploi de façon automatique sans devoir se retrouver à la recherche d'emploi après leurs études.

Ces deux dernières catégories restent dans la minorité car le choix est motivé majoritairement, pour les deux catégories d'enseignants, par l'amour pour la langue ainsi que le désir de l'enseigner. En revanche, les futurs enseignants ghanéens sont plutôt intrinsèquement motivés, pour la majorité.

8.1.2. Profils d'entrée variés

Il existe une différence par rapport au niveau d'étude des deux publics ainsi que l'expérience professionnelle avant la formation. Selon ce que nous avons retenu dans le contexte et indiqué précédemment, les futurs enseignants togolais entrent en formation avec la Licence tandis que les futurs enseignants ghanéens ne sont titulaires que du Baccalauréat à l'entrée de la formation donc les futurs enseignants évoquent des besoins différents par rapport aux attentes. Les premiers disposent des acquis suffisamment ancrés en ce qui concerne la matière à enseigner contrairement aux derniers.

Parlant de contact avec la langue apprise ou études dans un pays de la langue apprise, les résultats ont montré que sur quinze futurs enseignants ghanéens, quatre ont vécu et fait leurs études dans un pays francophone d'Afrique et ont des origines francophones (du père ou de la mère ou des deux), et deux autres ont grandi près de la frontière Ghana/Togo et ont été exposés à la langue française très tôt. Alors qu'aucun des futurs enseignants togolais n'a ni d'origine anglophone ni vécu ou fait des études dans un pays anglophone. Sur les quinze enquêtés togolais, sept ont plutôt parlé de visites et de séjours ponctuels de courtes durées effectués au Ghana de temps à autre et que cela a eu quelques effets positifs sur leur niveau en anglais.

Par rapport à l'expérience professionnelle, seulement quatre futurs enseignants ghanéens ont eu une expérience professionnelle d'une à deux années ayant rapport au domaine de la formation. Par contre, sur les quinze enquêtés du public togolais, douze ont eu une expérience professionnelle d'un à cinq ans dans l'enseignement d'une langue, l'anglais pour la plupart.

Il est intéressant de savoir que les quatre futurs enseignants ghanéens d'origine francophone, ayant vécu et fait une partie de leurs études dans leurs pays (francophone) et dispose pour certain de l'expérience professionnelle dans l'enseignement du FLE font une majorité de ceux qui se représentent favorablement par rapport à la formation et envisagent leur futur métier avec optimisme. Tout comme les futurs enseignants togolais qui disposent, pour la plupart des expériences professionnelles dans l'enseignement de l'anglais avant la formation, qui pensent que leur acquis antérieur leur permet d'avoir un rapport positif à la formation et le métier qui est attendu. Ceci nous permet de comprendre que les formations en eux-mêmes ne sont pas adaptées pour former un public qui ne dispose pas ces dits acquis.

8.2. Pré-stage : apports et limites

8.2.1. Niveau de satisfaction

La majorité des futurs enseignants togolais se représentent très favorablement par rapport à l'aspect pratique de la formation pré-stage : l'enseignement entre pairs ainsi que l'observation et les cours d'essai effectués au collège d'application. Les discours de douze enseignants ont montré une satisfaction globale de cet aspect. De plus, neuf d'entre eux pensent que la formation pré-stage les a dotés de compétences suffisantes pour effectuer le stage malgré les effets négatifs de l'absence de cours de didactique.

En revanche, la majorité des futurs enseignants ghanéens disent avoir été moins satisfaits de la formation pré-stage car les cours d'essais n'étaient ni démocratiques ni efficaces. Pour huit futurs enseignants, le pré-stage n'a pas doté de compétences nécessaires à l'exécution du stage ; par contre, quatre d'entre eux (d'origine francophone) ont été très satisfaits et deux l'ont été plus ou moins.

8.2.2. Les cours théoriques

Le public togolais pense que l'absence de cours didactiques et de séjours linguistiques pendant la formation pré-stage a été un problème dont les effets se sont fait sentir pendant le stage. Contrairement aux Ghanéens qui eux, ont effectué un séjour linguistique, pensent qu'il a été une bonne chose mais sa durée n'a pas permis de tirer le maximum de bénéfices de l'expérience.

Une majorité du public ghanéen, à savoir neuf futurs enseignants sur quinze, s'est plainte du fait que la formation pré-stage n'a pas su les équiper suffisamment pour le stage pratique. Cette affirmation est entendue autrement par le public togolais dont la majorité loue la formation, d'autant que dix d'entre eux pensent avoir reçu une grande partie du minimum qu'il leur fallait, qu'ils estiment essentiel, avant le stage pratique (cours d'essai, observation et enseignement entre pairs).

8.3. Stage pratique : apports et limites

8.3.1. Système d'affectation des stagiaires

Comme nous l'avons indiqué précédemment dans les similitudes, l'avis sur l'apport du stage était positif pour les deux publics malgré les nombreuses difficultés évoquées. L'avis a été positif dans le sens où ils ont pu avoir une première expérience de mettre leur acquis théorique en pratique, pour la

plupart du public ghanéen et quelques Togolais qui n'avaient pas d'expériences avant la formation. La plupart des Togolais, qui eux avaient déjà enseigné l'anglais, pensent que le stage a été bénéfique car ils ont pu corriger les erreurs qu'ils faisaient quand ils enseignaient sans formation professionnelle.

Le système d'affection des stagiaires (choix d'établissement volontaire) a été perçu de façon positive par la plupart de notre public togolais, car selon eux, le manque de financement les a obligés à se rendre en famille pour effectuer le stage à proximité. Le système d'affectation leur a donc permis de choisir leur lieu de stage près de connaissances et de membres de la famille qui pouvaient les aider en ce qui concerne le logement notamment. Les Ghanéens ont eu une affectation obligatoire qui souvent très loin de la famille, ceci pour eux, a rendu la vie difficile au niveau des dépenses, de location de logement, etc.

8.3.2. Établissement d'affectation (élémentaire / collège)

Tandis que pour les futurs enseignants de FLE, dix d'entre eux, pensent que les effectifs des classes étaient dans les normes, notre échantillon togolais, or, ceux qui ont effectué leur stage dans un collège d'application, estime que les effectifs élevés ont posé un obstacle au bon déroulement des cours pendant le stage pratique.

8.3.3. Affectation : école élémentaire / collège

Contrairement à l'avis des futurs enseignants d'anglais, qui estiment avoir les compétences suffisantes pour l'exercice de la future profession grâce au stage, la majorité des Ghanéens pense que le stage n'a pas doté de compétences nécessaires aux exigences du terrain.

Une des obstacles accentués par plusieurs futurs enseignants de FLE a été l'affection en l'école élémentaire contrairement à ce qui est prévu selon eux (enseigner au collège). Le public concerné pense que cela rend le travail très difficile, car il manque de programme, de syllabus et voire l'absence de créneau sur l'emploi du temps en école élémentaire. Beaucoup d'entre eux font trente minutes de cours de français par semaine, soit deux heures de cours par mois, ce qu'ils considèrent amplement insuffisant. Le temps alloué au français sur l'emploi du temps dans les collèges est également considéré comme insuffisant. Ce public fait donc écho de la place réservée au FLE dans les établissements scolaires ghanéens. Selon eux, le FLE n'a pas de place dans les établissements.

Certains chefs d'établissement ne valorisent pas la langue et mettent plus souvent les autres matières en avant.

Cependant, les Togolais n'ont pas rencontré ce problème-là, car ils ont tous enseigné entre huit et dix heures d'anglais par semaine et au niveau collège comme prévu. Ils ont donc eu suffisamment de temps pour l'enseignement de l'anglais.

8.3.4. La durée du stage

Alors que le public ghanéen a eu un stage d'un an hors campus, le public togolais n'en a eu que trois mois, ce que ces derniers déplorent, car ils pensent qu'il s'agit d'un frein dans l'acquisition des compétences : le temps de s'installer, de se mettre en route proprement dit, une partie du temps du stage est déjà échue. Ils attendaient plus de temps réservé au stage pratique qu'ils estiment indispensable pour acquérir des compétences professionnelles suffisantes et être mieux à l'aise face à l'enseignement de la langue étrangère.

Ces différences relèvent de la durée de la formation. Les Togolais suivent une formation d'un an qui est reparti sur trois périodes : la formation théorique, la formation pratique et la formation après stage. Il est donc difficile de prévoir plus de temps pour le stage car ceci pourrait agir de façon négative sur les autres aspects. Cependant, ils estiment qu'à l'exception de cours de didactique et méthodologie, la plupart des autres aspects avaient été déjà vus pendant leur formation universitaire et ne le trouvent pas très utile de les répéter, vu qu'ils sont dispensés par les mêmes professeurs qu'ils ont eus à l'université, sachant qu'ils sont tous titulaires de la Licence en filière anglaise. Contrairement aux Togolais, les Ghanéens ont eu une année entière de stage pratique mais beaucoup moins satisfaits dû à des circonstances difficiles liées au contexte de la formation pratique.

8.3.5. L'encadrement et évaluation du stage

Comme nous l'avons expliqué dans la partie contextuelle, l'encadrement est de deux ordres, celui des mentors sur place et celui des tuteurs qui viennent des institutions de formation et des inspecteurs de l'Éducation nationale dans le cas du Togo.

Alors que les futurs enseignants du Ghana se plaignent de n'avoir pas du tout eu le suivi de mentors pour les uns (six enseignants) et d'en avoir eu mais absence de véritable suivie, la majorité des futurs enseignants togolais, dix enseignants sur quinze, disent avoir eu des mentors qui les ont suivis tout au long du stage et que l'encadrement en général leur semblait assez satisfaisant. Contrairement à cette

affirmation, seulement trois futurs enseignants de FLE considèrent que l'encadrement reçu a été satisfaisant, les autres nous disent avoir été livrés à leur propre sort ce qui ne leur a pas permis de progresser pendant le stage.

Par rapport à la supervision et l'évaluation par les tuteurs, le public togolais a reçu une supervision chacun qui permettait à l'évaluation de la pratique et donnait lieu à des propositions de remédiation. Cependant la majorité des stagiaires ghanéens n'ont pas eu cette occasion. Sur les quinze, seulement deux ont parlé positivement de la supervision des tuteurs, car ils en ont reçu plus de deux fois ; quatre ont reçu une supervision chacun qu'ils considèrent très insuffisante. Les sept autres ont effectué leur stage sans aucun suivi ni de mentor ni de tuteur.

Cependant, la majorité des futurs enseignants togolais se sont plaints d'un problème lié à l'encadrement qu'ils déplorent. Un grand nombre parmi eux a été suivi mais des enseignants qui ne sont pas professionnellement formés, mais qui exercent la profession depuis plusieurs années ; certains les qualifient même de « chevronnés ». Ils considèrent que ces mentors, bien que compétents, ne disposent pas des techniques adaptées pour les encadrer dans la continuité de leur formation. Ils auraient donc voulu être suivis par des enseignants formés par une institution professionnelle comme eux. Ce public a fait écho de l'écart entre les méthodes d'enseignement de leurs mentors et celles qu'ils ont apprises en institution de formation. Ils soulignent que leurs mentors étaient souvent en conflit avec eux, car ces premiers cherchaient à mettre en œuvre les méthodes d'enseignement de langue apprises en formation auxquelles certains parmi les mentors ne voyaient pas l'intérêt. Selon eux, cette situation nuisait à leur pratique, car ils voulaient insister sur la mise en pratique de leur acquis, cependant leurs mentors étaient parfois insatisfaits de leur pratique, selon certains.

Ceci n'a pas été le cas pour les futurs enseignants de FLE, car la minorité qui a été encadrée a été suivie par des enseignants formés par une telle institution.

Il est intéressant de remarquer les effets des deux systèmes d'encadrement sur les représentations. Nous constatons un taux de satisfaction assez élevé auprès des futurs enseignants togolais, suivis par des mentors plutôt non formés professionnellement, contre un taux de satisfaction très bas pour les Ghanéens suivis par des mentors qui formé professionnellement. L'enjeu reste dans la manière de faire et le dévouement avec lequel l'encadrement est fait. Les Togolais témoignent d'une disponibilité exceptionnelle de leurs mentors et superviseurs même si le temps a posé une contrainte. Contrairement aux Ghanéens qui parlent majoritairement de l'indisponibilité, de suivi insuffisant ainsi que du manque de cordialité entre eux de leurs mentors.

8.4. Post-stage

8.4.1. Les cours post-stage

Les futurs enseignants ghanéens expriment une insatisfaction de l'absence de cours programmés pour le poste stage. Ils estiment que la fin du stage devrait s'ouvrir sur des cours qui permettent la consolidation des acquis de l'expérience. Cependant le public togolais exprime une satisfaction des cours post-stage reçus qui leur ont permis de mieux appréhender l'expérience sur le terrain.

8.4.2. Impact des activités post-stage

Sur les représentations du post-stage, de façon globale, les futurs enseignants estiment que les séances de cours qui ont porté sur l'exploitation de stage (échanges, discussions et remédiations avec le tuteur) permettent aux futurs enseignants d'échanger sur leurs pratiques et de mieux intégrer les savoirs et compétences acquis sur le terrain tout en apprenant des expériences des autres.

Les retours de stage sont considérés par les enseignants togolais comme bénéfiques et instructifs quant aux exigences de leur future profession. Après le stage, ce public a eu un espace d'échanges entre stagiaires et la tutrice sur leurs pratiques et les expériences individuelles et collectives vécues sur le terrain. Ils ont également rédigé un rapport de stage en anglais qui leur a permis d'évoquer les forces et les faiblesses de leur expérience sur le terrain. Pour eux, la rédaction du-dit rapport leur a également permis de s'améliorer en rédaction en langue anglaise.

Cependant les futurs enseignants ghanéens n'ont pas bénéficié de séances d'exploitation de stage ni de rédaction d'un rapport de stage en français. Ces derniers sont rentrés en institution après le stage pour composer simplement des examens dans les autres matières hors FLE. Ces derniers considèrent que la rédaction d'un rapport de stage en français aurait pu les aider à affiner leur écrit et à s'améliorer et aussi à pouvoir évoquer toutes les difficultés individuelles rencontrées. Pour eux, le retour de stage devrait être un moment privilégié pour des échanges et des retours sur leur vécu, mais ceci n'est pas dans leur programme de formation.

Ici, nous remarquons que la structuration de la formation peut poser un enjeu majeur à l'acquisition de compétences, car la formation post-stage qui est estimée avantageux et utile pour le public togolais est perçue de la même manière par le public ghanéen, à qui cet aspect a été absent dans le

programme de formation. Cet aspect devrait trouver sa place dans la formation professionnelle vu ses apports évoqués.

8.5. Professionnalisation de la formation

8.5.1. Professionnalisation par la bivalence ou la polyvalence

Concernant la formation professionnelle reçue, nos publics considèrent que la professionnalisation mise en œuvre par le biais d'un programme de formation bivalente (dans le cas togolais) et celui de la polyvalence (dans le cas ghanéen) n'a pas su les professionnaliser à la hauteur pour le/les autres matières prévues dans les dispositifs.

Le public togolais estime que le système de formation n'a pas été efficace car ils n'ont pas reçu de cours pour les préparer suffisamment à l'enseignement de la matière sous-dominante, qui est le français langue officielle. Pourtant, ils ont dû l'enseigner pendant le stage. Ils affirment, pour la plupart, que lors du stage ils étaient démunis de compétences et de savoir-faire pour l'enseignement du français, matière sous-dominante. La formation en anglais a été beaucoup plus efficace que celle de français. Pour eux, il serait mieux de consacrer du temps à l'anglais seul pour mieux les préparer.

Contrairement aux derniers, les futurs enseignants ghanéens disent que la professionnalisation par le biais de la polyvalence n'a pas permis de mieux se former en FLE, la grande partie du temps de formation ayant été prise par les autres matières. Le Français Langue Étrangère représentait seulement un petit pourcentage du temps du cursus. Ces derniers pensent que la polyvalence a entravé l'approfondissement du FLE mais a permis de mieux les préparer à l'enseignement des autres matières.

Nous constatons une disparité selon les discours des enquêtés, qui relèvent une fois encore du contexte de la formation. La formation bivalente, dans le cadre de la professionnalisation, a accentué la matière dominante au détriment de la matière sous-dominante, produisant des enseignants mieux formés en anglais langue étrangère (matière dominante) qu'en français langue officielle (matière sous dominante). Alors que le système polyvalent ghanéen, lui a consacré plus du temps de formation aux autres matières au détriment du FLE, produisant donc des enseignants qui s'estiment mieux formés dans les autres matières qu'en Français Langue Étrangère qui devrait être leur spécialité.

8.5.2. Formation professionnalisante

Par rapport aux représentations générales de la professionnalisation vis-à-vis de la formation suivie, ces derniers ont des avis différents. Les Togolais pensent qu'elle est suffisamment professionnalisante dans le sens où ils ont pu enseigner la langue à un public de collégien pendant leur stage pratique avec très peu de problèmes qui relèvent de la pédagogie et de la didactique, même s'ils n'ont pas reçu ces cours avant le stage ; ils ont eu des cours d'essai qui les ont assez préparés. Selon la majorité de nos enquêtés togolais, le manque de compétence pour enseigner l'anglais n'a pas fait partie des problématiques majeures qu'ils ont rencontrées pendant le stage.

Cependant, la majorité de nos enquêtés ghanéens pensent que la formation suivie n'était pas professionnalisante, car les éléments qu'ils attendaient comme les cours de didactique, de pédagogique, les cours d'essai, l'observation des enseignants sur le terrain (collège d'application etc.), ainsi que l'encadrement du stage pratique étaient quasiment absents. Cette situation, les a laissée démunis.

8.6. Représentations par rapport aux compétences en expression orale

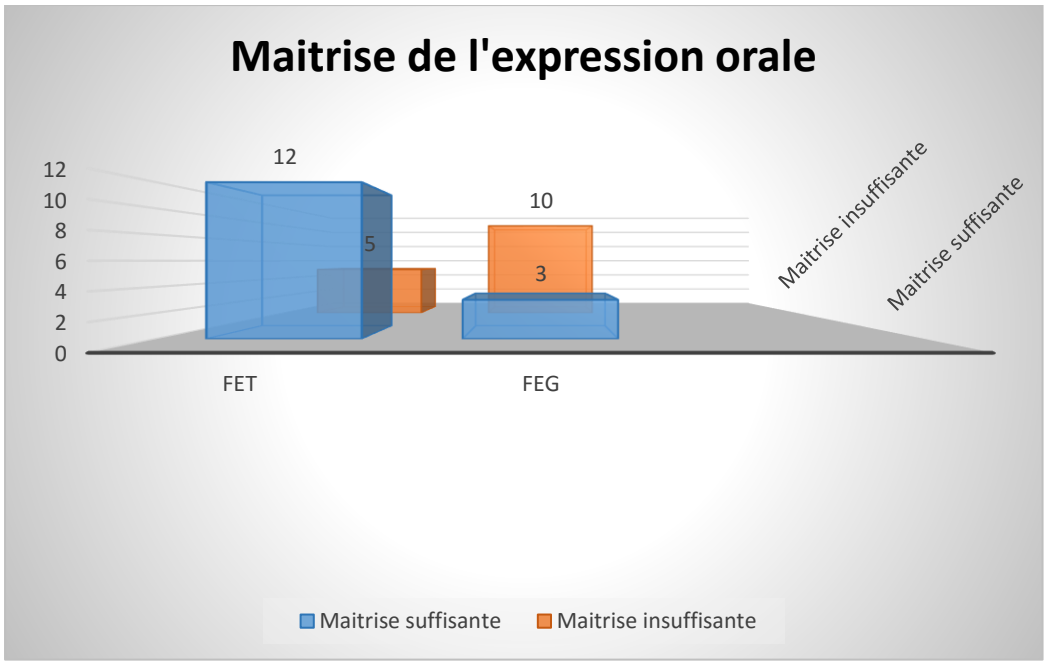
8.6.1. La maîtrise de l'expression orale

En ce qui concerne la maîtrise de la langue orale, nous nous sommes rendu compte que les avis divergent. Les futurs enseignants togolais sont la majorité, à savoir douze enseignants sur quinze, à penser qu'ils maîtrisent suffisamment l'oral pour l'exercice de leur future profession. En revanche, seule une petite minorité de futurs enseignants ghanéens, à savoir cinq enseignants sur quinze, affirment avoir la maîtrise de la langue orale qui leur permet d'enseigner et réussissent à s'exprimer suffisamment bien. Une minorité d'entre eux pense que le séjour linguistique de deux semaines effectuées au Togo les a aidés à faire quelques progrès à l'oral. Néanmoins, la majorité estime que cette durée n'est pas suffisante pour leur permettre de faire des progrès à l'oral.

Nous constatons à travers les discours des deux publics, des cultures d'apprentissage différentes. Pour s'améliorer en expression orale et écrite, le public togolais s'engage dans l'auto apprentissage en groupe de façon régulière. Ils organisent des exposés, de la lecture en groupe, des débats etc. en autonomie sans l'encadrement d'un enseignant. D'ailleurs, leur geste pourrait être dû au fait qu'ils disposent d'une seule enseignant d'anglais sur place comme nous l'avons pu constater dans les résultats.

Le public ghanéen en dehors des cours, nous parle plutôt du besoin d'être aidés par des étudiants d'origine francophone qui ont une maîtrise suffisante de la langue, ou encore des sollicitations auprès de personnes extérieures, etc. L'on ne sent pas cette culture d'apprentissage autonome et solidaire que nous avons remarqué auprès du public togolais.

Figure 12 Maîtrise de l'expression orale



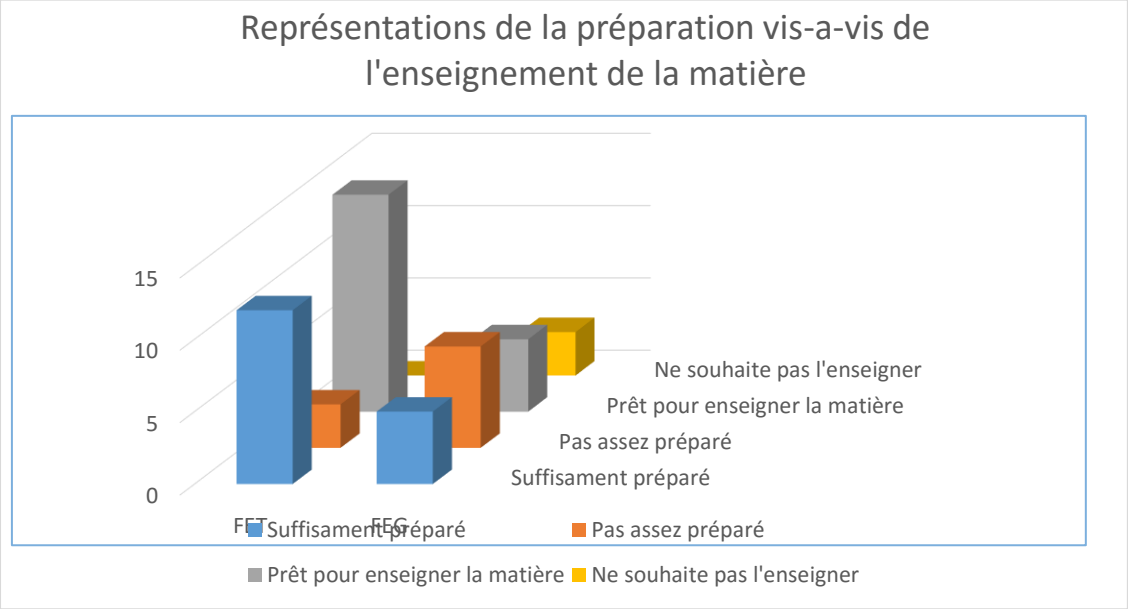
8.7. Représentations de la formation par rapport à l'exercice du futur métier

Enquêtés sur leurs représentations par rapport à la future profession, nous avons recueilli des avis divergents. Seulement cinq futurs enseignants ghanéens pensent avoir été suffisamment préparés à exercer la profession qui les attend et donc sont prêts à le faire. La majorité d'entre eux, soit dix futurs enseignants, ne se sent pas suffisamment formée ; néanmoins, ils souhaiteraient enseigner la matière. Sept d'entre eux désirent enseigner le FLE, en revanche, trois ne le souhaiteraient pas une fois sur le terrain faute de compétences suffisantes, ainsi ils choisiront l'enseignement d'une autre matière à la place.

Contrairement aux représentations des Ghanéens, la majorité des Togolais, soit douze se représentent plutôt favorablement de façon globale par rapport à la préparation reçue face à l'exercice du futur métier. Selon les discours, ils se sentent plutôt prêts à enseigner l'anglais et rien d'autre. Seulement une minorité, (trois d'entre eux qui font part de la catégorie qui ne disposait pas d'expérience professionnelle avant la formation), estime n'être pas assez préparée. Cependant, ils souhaitent

enseigner la matière. La totalité des enquêtés togolais ne veulent pas enseigner leur matière sous-dominante (le français).

Figure 13 Représentations vis-à-vis de l'enseignement de la matière



8.8. Conceptions d'une formation professionnelle idéale

En complément des avis similaires évoqués ci-dessus par les futurs enseignants des deux pays, ceux du Togo ont rajouté les propositions suivantes qu'ils pensent pourront permettre d'avoir un dispositif de formation adapté aux besoins des formés et qui correspondrait aux exigences de la profession.

- Privilégier les cours de la pédagogie et de la didactique pendant la formation pré-stage
- Prévoir des encadrants qui sont formés professionnellement pour le mentorat
- Fournir des stimulants aux formés et aux enseignants en exercice pour les motiver
- Augmenter la durée de formation

La formation n'est pas perçue de la même façon par ces deux catégories de futurs enseignants. Une forte influence des différents contextes des institutions, des pays ainsi que des systèmes d'éducation et de formation s'est fait sentir dans leurs discours.

Quatrième partie : Comparaison des résultats des enseignants en début de carrière : Ghana et Togo

9. Similitude

Les représentations des deux catégories d'enseignants par rapport à la formation suivie ainsi que le vécu en début de carrière comportent tant des similitudes que des différences que nous allons présenter brièvement dans cette partie. Pour ce public enseignant, il était question non seulement de connaître les représentations qu'ils ont de la formation suivie dans sa globalité : comment la formation professionnelle suivie les a préparé et ses effets sur leurs pratiques en tant que débutants, mais aussi se renseigner sur les difficultés qu'ils rencontrent en début de carrière. Les similitudes et les différences seront ensuite revues dans la partie qui concerne la validation des hypothèses et des discussions qui en découlent dans le chapitre qui suivra. Ici, nous souhaitons mettre à plat les points communs et les variances que nous avons pu constater au cours de l'analyse des données. Nous allons ainsi nous baser sur nos catégories qui ont guidé les entretiens et le traitement des données comme nous l'avons fait pour les parties précédentes.

10. Similitude chez les enseignants en début de carrière

10.1. Pré – stage : représentations positives

Les avis recueillis sur la formation auprès des futurs enseignants ne sont pas très différents de ceux des enseignants en début de carrière, même si ce public a suivi des systèmes de formation présentant quelques différences au niveau de la structuration, la durée de formation, etc.

10.1.1. Efficacité des cours théoriques

Selon les discours de nos deux publics enseignants, concernant les apports de la formation pré-stage, nous avons constaté que ces derniers sont du même avis en ce qui concerne l'efficacité des cours théoriques dispensés avant le stage pratique. Ils sont majoritaires à penser que les cours reçus même si insuffisants, leur ont permis d'acquérir des compétences théoriques vis-à-vis de l'enseignement de la langue. Pour les Ghanéens, les cours de grammaire et de littérature les ont mieux équipés. Les deux publics expriment ce fait sur des angles différents. Pour les Togolais, ce sont les mêmes cours mais aussi ceux de la méthodologie, les cours d'essai et l'enseignement entre pairs. Pour eux, les cours théoriques leur ont permis de faire face au stage pratique même si les ressentis sont différents.

10.1.2. Insuffisance de ressources matérielles

Tout d'abord, la question du manque de ressources pédagogiques et celle de l'absence de nouvelles technologies au sein des institutions de formation ont été évoquées de façon unanime par nos deux catégories d'enseignants en début de carrière. Selon eux, la formation pré-stage pourrait être meilleure si leurs institutions de formation disposaient suffisamment de livres, de manuels, de laboratoires de langues et d'autres ressources pédagogiques y compris les NTIC[52]. Selon eux, l'absence de ces matériels a eu des effets néfastes sur leur apprentissage.

10.1.3. Absence de cours axés sur la maîtrise de l'oral

Ensuite, ce public pense que l'absence de cours en expression orale due au manque de ressources requises citées plus haut ne leur a pas permis d'acquérir suffisamment de compétences du point de vue oral. La majorité des enseignants ghanéens nous disent avoir rencontré beaucoup de difficultés à l'oral, qui ont eu un impact négatif sur leur pratique durant le stage. Les Togolais partagent le même avis mais pour ces derniers, ils disposaient d'un niveau suffisant à l'oral grâce à leurs études et expériences personnelles et professionnelles précédentes, mais ils considèrent qu'il leur fallait travailler leur prononciation avant d'être affectés définitivement, mais ça n'a pas été le cas vu les manquements.

10.1.4. Programmes surchargés

Enfin, les deux catégories d'enseignants ont fait écho de la surcharge du programme de la formation professionnelle suivie. Ces derniers pensent qu'ils y avaient beaucoup de matières (pour les Ghanéens) et de modules pour les Togolais qui ont fait seulement un an de formation), à assimiler sur une courte durée. Pour les Ghanéens formés à la polyvalence sur une durée de trois ans, les matières à apprendre étaient excessives.

La petite nuance qui existe est le fait que les enseignants togolais ont été formés plus tôt à la bivalence qui n'a pas demandé l'apprentissage de plusieurs matières. Par contre, leurs enseignants n'étaient pas sur place, pour cause, ils viennent pour une courte durée et souhaitent terminer leurs modules pour l'année, ce qui pour eux engendrait une surcharge et mettait beaucoup de pression sur leur apprentissage.

[52] Nouvelle Technologies de l'Information et de la Communication

10.2. Stage : représentations positives et négatives

10.2.1. Ouverture sur les réalités du terrain

Tout comme les futurs enseignants, il y a des représentations positives par rapport au stage pratique. La majorité de notre échantillon des deux publics pense que le stage, malgré les difficultés rencontrées qui ont empêché l'optimisation de la pratique, leur a permis d'avoir une première expérience (surtout pour ceux qui n'avaient jamais enseigné) de leur future profession et leur a permis également de pouvoir prendre connaissance des réalités qui les attendaient sur le terrain. Pour eux, sans le stage, la profession allait être plus difficile qu'elle ne l'était à l'heure de l'entretien. La majorité des enseignants togolais expriment ce fait avec beaucoup de reconnaissance et d'appréciation en vue de la formation suivie.

10.2.2. Encadrement inadapté

La première similitude évoquée par la majorité de nos enquêtés est l'encadrement pendant le stage. Notre public pense que l'encadrement représente une partie très importante du stage pratique mais, selon leurs discours, les uns (Ghanéens) n'ont pas du tout eu, pour la plupart, de mentors et des tuteurs et les autres (Togolais) en ont eu mais qui ne sont pas formés professionnellement. Selon eux, ils sont des enseignants non-formés mais qui ont acquis des compétences au fur et à mesure de leur expérience sur le terrain.

Selon les enseignants togolais, ils ont été suivis par des mentors sur place, dans les établissements scolaires où s'effectue le stage. Ils ont également reçu chacun une supervision d'un tuteur dans les trois mois du stage. Pour la majorité des enquêtés, les mentors étaient très disponibles mais que l'encadrement n'était pas adapté, car ils attendaient d'être suivis par des mentors formés professionnellement et qui connaissent les nouvelles méthodes d'enseignement de l'anglais. Ils souhaitaient plus de supervision de la part des inspecteurs et de leurs tuteurs qu'ils estiment connaissent mieux ce qui est attendu d'eux et comment les encadrer pour réussir leur pratique.

Les enseignants ghanéens parlent de la problématique de l'encadrement dans un autre cas de figure. La majorité d'entre eux n'ont pas eu de mentors pendant toute la durée de leur stage pratique. Selon eux, ils sont arrivés en stage démunis de compétences pour la mise en œuvre des cours et sans encadrants pour les aider à surmonter cette difficulté. Pour eux, le stage, bien qu'utile pour la future profession, n'a pas porté ses fruits car à la fin de l'année de stage, ils n'avaient pas acquis les compétences qu'ils estiment adéquates pour le terrain, étant donné que la pratique de stage n'était pas évaluée ni par un mentor ni par des tuteurs pour certains.

10.2.3. Absence de ressources matérielles pour l'enseignement

Les deux catégories d'enseignants ont parlé à plusieurs reprises du manque de matériels et de ressources pédagogiques pour l'enseignement dans l'établissement du stage. Cette limite, selon eux, ne leur a pas permis de mettre en œuvre les acquis de la formation pré-stage reçue pour ceux qui estiment en avoir acquis. Selon leurs discours, ils ont été formés à utiliser certaines méthodologies pour l'enseignement de la langue mais les établissements ne disposaient pas du matériel pour la mise en œuvre des cours. Les Togolais parlent même du manque de craies de couleur pour l'illustration des concepts à enseigner au tableau. La majorité d'entre eux a évoqué le manque de manuels, de dictionnaires et de livres pour l'enseignant qu'ils devaient posséder pour mieux réaliser leur stage.

10.3. Difficultés en début de carrière

10.3.1. Difficultés liées à la mise en œuvre des cours

Les difficultés que rencontrent les enseignants sur le terrain au moment de l'entretien se rapprochent dans certains cas de figure. Les deux catégories d'enseignants parlent des difficultés liées à la mise en œuvre des cours qui relèvent principalement des effectifs élevés, pour les enseignants togolais, et celle du manque de compétences pour enseigner la langue, pour les enseignants ghanéens. Les Ghanéens trouvent les effectifs des classes dans les normes et adaptés pour faire un cours de langue dans les meilleures conditions en ayant accès à chaque élève mais ne disposent pas des compétences requises pour les enseigner. Par contre, les Togolais qui pensent disposer des compétences suffisantes et un niveau d'oral correct ne parviennent pas à faire cours comme il est souhaité car les effectifs qui peuvent aller au-delà de 120 élèves par classe, les empêchent de faire comme il est attendu. Ce qui montre que la difficulté liée à la mise en œuvre des cours relève de situations différentes comme nous pouvons constater qui sont spécifiques aux contextes.

10.3.2. Absence de formation continue efficace

Ce public d'enseignants en début de carrière a évoqué la problématique liée à l'absence de formation continue au cours du service. Ils attendent d'avoir des sessions de formation continue mises en place pour les enseignants de langue pour leur permettre d'évoluer avec la langue.

10.4. Représentations de la professionnalisation de la formation

10.4.1. Être formé pour acquérir des compétences

Sur leurs représentations de la professionnalisation et celle de leur formation professionnelle, la majorité des enseignants pensent en premier lieu que la professionnalisation signifie former une personne dans une institution professionnelle. Ils ont également évoqué à plusieurs reprises l'acquisition de compétences professionnelles et de la maîtrise de la matière à laquelle ils sont formés.

10.4.2. La maîtrise de la matière à enseigner

Ils étaient plusieurs à mettre l'accent sur la maîtrise de la matière enseignée. Selon eux, professionnaliser un enseignant de langue, c'est aussi de l'amener à la maîtrise suffisante du contenu de la matière et plus particulièrement l'expression orale.

10.4.3. Difficultés liées au système de formation : polyvalence (Ghana) et bivalence (Togo)

Concernant le système de formation, bivalence pour les uns (Togolais) et polyvalence pour les autres (Ghanéens), ces publics sont d'avis que ni la bivalence ni la polyvalence n'est adaptée à la professionnalisation des enseignants de langue étrangère dans des pays multilingues. De plus les enseignants ghanéens pensent que la formation était excessivement surchargée, laissant très peu de temps pour l'apprentissage du FLE et très peu d'horaires réservés à son enseignement au sein de l'institution de formation. Les Togolais pensent que la bivalence n'était pas efficace même si cela n'a pas eu un impact négatif sur la formation pré-stage, cela était le cas pendant le stage car ils devaient enseigner la deuxième matière, le français, auquel ils n'avaient pas eu une véritable formation, ainsi manquaient-ils de compétences pour l'enseigner.

10.5. Représentations de la formation suivie par rapport au métier en cours

10.5.1. Apports des compétences issues de la pratique du stage

Notre public a plutôt parlé du stage pratique, car selon eux, celui-ci les a initiés à mettre leurs acquis en exercice pour la majorité des Togolais, à savoir quatre sur cinq, et des Ghanéens, trois sur cinq enseignants enquêtés. Pour ces derniers, malgré les difficultés rencontrées sur le terrain à leur

époque, le stage n'a pas été sans impact sur leur pratique actuelle. Ils considèrent que le stage pratique leur a apporté quelques compétences pour la profession. Ils affirment que les acquis du stage les ont beaucoup aidés sur le terrain. Par contre, il y a des avis divergents qui seront exploités dans la partie « différences » plus bas.

10.6. Motivation du choix et le désir de rester dans le métier

10.6.1. Motivation intrinsèque et extrinsèque

Nous avons repéré tant de motivations intrinsèques et extrinsèques pour le choix du métier auprès des enseignants des deux pays.

10.6.2. Faible motivation pour rester dans le métier

Concernant les similitudes par rapport à la motivation du choix de la profession et le souhait de rester dans la profession ou pas, les discours des enseignants ont révélé que seulement deux enseignants sur cinq dans chaque pays souhaitent rester dans la profession en cours d'exercice. Ceux-ci préféreraient exercer une autre profession en se servant de l'anglais au lieu de continuer dans l'enseignement vu les conditions déplorables sur le terrain car il manque du minimum nécessaire pour travailler correctement.

11. Différences

11.1. Profil d'entrée

11.1.1. Niveau d'études

Il existe une différence par rapport au niveau d'étude avant l'entrée en formation. Nous avons constaté que pour les Togolais, le niveau d'études dépasse le baccalauréat pour certains, mais les enseignants ghanéens ne disposent que du baccalauréat à l'entrée en formation. Le niveau d'études avant la formation se reflète dans les représentations vis-à-vis de l'exercice de la profession d'enseignants de langue.

11.1.2. Expériences professionnelles

Au niveau de l'expérience professionnelle, la majorité des enseignants togolais disposait d'expérience professionnelle d'au moins un an en enseignement, dont l'anglais avant la formation. Cependant, aucun des enseignants ghanéens ne disposait d'une telle expérience à leur entrée en formation. La majorité parmi ceux qui disposaient de l'expérience en enseignement avant la formation n'a pas les représentations vis-à-vis de la formation et l'enseignement de la matière.

11.1.3. Contact avec la langue avant la formation

Sur l'ensemble des enquêtés, il y avait 4 enseignants ghanéens qui ont vécu et fait leurs études dans un pays francophone jusqu'au niveau BEPC ou BAC respectivement. Chacun d'entre eux avait effectué un stage linguistique de six semaines au Togo. Par contre, aucun des enseignants togolais n'a eu cette expérience dans un pays anglophone même s'ils ont exprimé le désir de la vivre.

Ces enseignants qui ont vécu dans un pays francophone parmi les enseignants ghanéens, se représentent plutôt positivement par rapport à la formation et l'enseignement ; par contre, ils pensent que la formation présente des problèmes qui freinent les non francophones à accéder aux compétences requises pour l'exercice de la profession.

11.2. Pré-stage : représentations positives et négatives

La majorité des enseignants ghanéens pensent, qu'à part les cours de grammaire, vocabulaire et de littérature qui leur ont permis d'acquérir du vocabulaire et d'exprimer quelques concepts en français, la formation pré-stage n'a pas apporté les compétences nécessaires du point de vue pédagogique et didactique pour le terrain. Cependant, les Togolais estiment que la formation reçue avant le stage les a assez préparés pour le stage pratique. Leurs expériences avant la formation leur ont permis de construire des nouvelles connaissances et compétences.

11.2.1. Le contenu de la formation

Selon les Ghanéens le programme de formation est surchargé en raison de la polyvalence qui nécessite la maîtrise de l'enseignement de toutes les matières de base. Ces enseignants de français se plaignent car cela étouffe l'apprentissage du FLE. Ils ont ajouté que les cours de méthodologie et de

didactique n'étaient pas efficaces car ils n'avaient pas suffisamment compris les cours et comment les appliquer, faute de leur niveau insuffisant en français. Ils soulignent que les cours étaient peu démocratiques et quasiment réservés aux étudiants d'origine francophone ou à ceux qui ont fait des études dans un pays francophone avant l'entrée en formation et qui maîtrisent mieux le français. Selon les discours du public qui ne fait pas partie de cette dite catégorie de futurs enseignants, les premiers sont souvent interrogés en cours, et une fois qu'ils avaient compris la leçon, les objectifs du cours semblaient atteints. Cela signifie que ceux qui sont en difficultés n'évoluent pas suffisamment.

Les Togolais se sont plutôt exprimés sur le fait que la préparation avant le stage était excessivement théorique. Ses cours théoriques ont occupé la grande partie de la formation pré-stage, soit plus de deux ans pour ceux qui ont suivi une formation de trois ans et d'environ sept mois pour ceux qui ont suivi une formation d'un an, au détriment de l'aspect méthodologique et didactique. De façon globale, leur niveau de satisfaction de la formation pré-stage reste toujours plus élevé par rapport au Ghanéen.

11.2.2. Les aspects pratiques du pré-stage

Les Togolais pensent que les aspects pratiques de la formation pré-stage : observation dans le collège d'application et les cours d'essai, l'enseignement entre pairs ont été bénéfiques. Contrairement à l'avis des Ghanéens, ces aspects étaient quasiment absents.

11.3. Stage pratique : représentations positives et négatives

11.3.1. Les effectifs des classes

Alors que les enseignants ghanéens parlent des effectifs de classe comme un des atouts pendant leur pratique (entre 27 et 40), les enseignants togolais font écho d'effectifs pléthoriques (entre 40- 130) qui les ont empêchés de mettre en œuvre leurs acquis issus de la formation pré-stage.

11.3.2. Affectation des stagiaires

Une majorité des enseignants ghanéens pensent que le désavantage principal du stage pratique était le fait d'être affecté en école élémentaire. Selon trois enseignants sur cinq enquêtés, ils ont été affectés en école élémentaire pour être professeur de classe pour l'enseignement de toutes les matières de base. Ils nous informent qu'ils ne disposaient pas de créneau pour le FLE sur l'emploi du temps, ainsi il a fallu en créer un s'ils voulaient l'enseigner. Pour eux, le phénomène était décourageant et empêchait de tirer le plus de bénéfice du stage effectué. De plus, il n'existe pas de

manuels ni de programme pour l'enseignement du FLE en école élémentaire. Ce qu'ils ont pu faire de mieux, pour les plus motivés, était une heure de FLE par semaine. Ceci n'a pas été vécu par les enseignants car ils étaient affectés pour le niveau collège.

11.3.3. La question des compétences pour l'enseignement

La majorité des Ghanéens nous révèlent qu'ils ont rencontré des problèmes pour l'enseignement de la langue dus au manque de compétences dans la matière. Il existe une contradiction dans leurs discours qui reflète la peur de n'être à hauteur de leurs compétences devant les élèves. Par conséquences, certains accepteront volontiers d'enseigner les autres matières et surtout d'enseigner à l'école élémentaire où ils ne sont pas contraints à enseigner le FLE. De plus, les élèves n'avaient aucune motivation pour l'apprentissage du FLE vu que la langue n'est pas valorisée par les écoles. Ceci n'est pas le cas pour les enseignants togolais qui sont affectés en collège et qui admettent majoritairement, possédés suffisamment de compétences pur l'enseignement de la langue à laquelle ils ont été formés.

11.3.4. La durée du stage

Les enseignants togolais évoquent de l'insuffisance de la durée du stage pratique. Ils sont de l'avis qu'un stage de trois mois n'est pas suffisant dans le cadre d'une formation professionnelle, car il leur faudrait plus de pratique pour mieux se préparer pour leur future profession. Le cas des Ghanéens est différent car ces derniers ont eu une année entière pour la pratique sur le terrain.

11.3.5. Les représentations globales des apports en compétences

Les enseignants togolais se représentent très favorablement par rapport aux apports du stage pratique. Ils pensent par ailleurs que c'est ce qui les a beaucoup aidés à acquérir des compétences, dont ils se servent actuellement sur le terrain. Contrairement à cette idée, la majorité des Ghanéens, soit trois enseignants sur cinq, pense que le stage n'a pas porté ses fruits par rapport à leurs attentes.

11.4. Représentations de la formation suivie par rapport au métier en exercice

11.4.1. Rapport entre formation suivie et le métier en exercice

En cherchant à savoir si la formation professionnelle suivie a un lien avec la profession en exercice et si cela impacte leurs pratiques, les enseignants ghanéens pensent que dans le cadre de la formation par le système de la polyvalence, ils finissent par constater qu'ils ont été mieux formés pour

l'enseignement des autres matières que le FLE car pendant la formation ils disposaient plus d'heures de formation pour les autres matières que pour leur matière dominante, le français. De plus, ils pensent, dans la majorité des cas, que la formation suivie n'a pas permis d'acquérir suffisamment de compétences en FLE d'où les difficultés rencontrées sur le terrain par rapport à l'enseignement du FLE.

Cependant les futurs enseignants togolais ont un avis contraire car ceux-ci sont plutôt satisfaits de la formation reçue. Ces derniers pensent que la formation, malgré quelques manquements, les a dotés de compétences suffisantes pour l'enseignement. Ils pensent pour certains qu'il existe un véritable lien entre ce qu'ils ont vu en formation et la pratique. En ce qui concerne l'oral, ils pensent que leur formation universitaire et leurs expériences professionnelles antérieures les ont assez bien aidés pour disposer d'un niveau correct en expression orale.

Enseignement en école élémentaire

Les enseignants, qui exercent pour certains, dans des écoles élémentaires pensent que la formation reçue n'est pas adaptée pour l'enseignement en école élémentaire. Selon eux, le contenu de la formation est plutôt dirigé vers l'enseignement auprès de jeunes adolescents et non pas des enfants des âges entre 6 et 9 ans qui ne maîtrisent pas encore la lecture et l'écriture de leurs langues maternelles ainsi que ceux de la langue officielle (l'anglais). Dans cette perspective il est difficile d'enseigner la langue étrangère à ce public d'élèves. Contrairement au public togolais, qui lui a enseigné plutôt au collège.

11.5. Difficultés en début de carrière

11.5.1. Temps alloué à l'enseignement de la langue

La majorité des Ghanéens considèrent que le temps alloué à l'enseignement du FLE est insuffisant ou parfois même absent sur les emplois du temps dans leurs établissements scolaires. Pour eux, c'est en enseignant la matière fréquemment qu'on arrive à s'améliorer en cours d'exercice, mais dans leur cas, il y a entre quatre à six heures de cours de FLE par mois. Une de leurs inquiétudes concerne le nombre de matières qu'ils doivent enseigner à côté du FLE au titre d'enseignant de langue. Cela ne laisse pas le temps d'approfondir le FLE et la situation est plus accentuée s'ils enseignent en école élémentaire, ce qui est le cas pour la plupart d'entre eux.

Contrairement, les Togolais pensent que le nombre d'heures alloué à l'anglais, sur l'emploi de temps scolaire, qui est de 8 heures hebdomadaire leur paraissait suffisant. Par contre, ces derniers trouvent la durée d'une séance de cours très courte (55 minutes). Étant donné que les effectifs sont très élevés, ils attendaient que la durée d'une séance de cours pour la langue soit un peu plus longue afin qu'ils puissent mieux dispenser leurs cours.

11.5.2. La disponibilité de manuels scolaires

Les Togolais pensent que la disponibilité de manuels scolaires en anglais représente un défi majeur pour leur pratique, les mettant en difficulté de façon systématique. Le nombre de manuels scolaires d'anglais disponible est très restreint, et même dans des écoles, ils sont absents. Ce phénomène est accentué également par les classes pléthoriques. Le partage de manuels peut aller jusqu'à 7 élèves par livre, dans des salles de classe très restreintes qui empêche l'enseignant de circuler librement, afin de contrôler les activités des élèves ainsi que de gérer le bruit Entant que débutants, ils trouvent cette situation très gênante et limitante pour le bon déroulement d'un cours en langue étrangère. En revanche, les Ghanéens ont, dans la plupart des cas, suffisamment de manuels scolaires, pour ceux qui enseignent au collège. Ces derniers ne rencontrent pas de problèmes liés aux effectifs élevés, comme indiqué précédemment.

11.6. Représentations de la professionnalisation de la formation

11.6.1. Formation qui privilégie la pratique régulière

Par rapport aux représentations vis-à-vis de la professionnalisation d'une formation, la majorité des enseignants togolais s'est exprimée sur l'importance de la formation par la pratique. Selon eux, la professionnalisation doit mettre davantage l'accent sur « le savoir-faire ». Ainsi ils prônent la pratique régulière pendant la formation pour ancrer les savoir-faire et savoir être qui leur semblent importants pour une formation professionnelle dans un domaine donné et notamment celle de l'enseignement de l'anglais.

11.6.2. Formation à la réflexivité et à l'autonomie

Les enseignants togolais évoquent la formation à la réflexivité comme un aspect important de la professionnalisation à ancrer. Selon FET 2, il est nécessaire de former à l'autonomie de la réflexion, à ce que l'enseignant puisse prendre de bonnes dispositions vis-à-vis de ses choix de méthodes en

fonction du contexte et de la situation : le fait de pouvoir adapter son enseignement à une situation donnée.

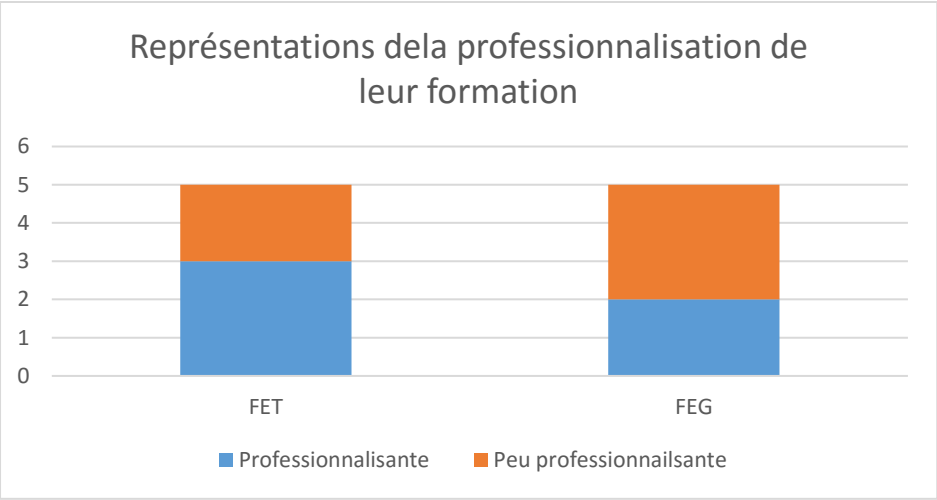
Les enseignants ghanéens n'ont pas évoqué la formation à la réflexivité et à l'autonomie dans le cadre de la professionnalisation mais ont parlé plutôt de la capacité de doter des compétences adaptées à l'exercice de la profession attendue mettant l'accent sur la pratique.

11.7. Représentations de la professionnalité de la formation suivie

11.7.1. Professionnalité de la formation

Demandé si la formation suivie était suffisamment professionnalisante, les représentations des enseignants ghanéens étaient majoritairement négatives tandis que celles des enseignants togolais étaient positives. Le graphique ci-dessous présente les représentations.

Figure 14 Représentations de la professionnalisation de leur formation



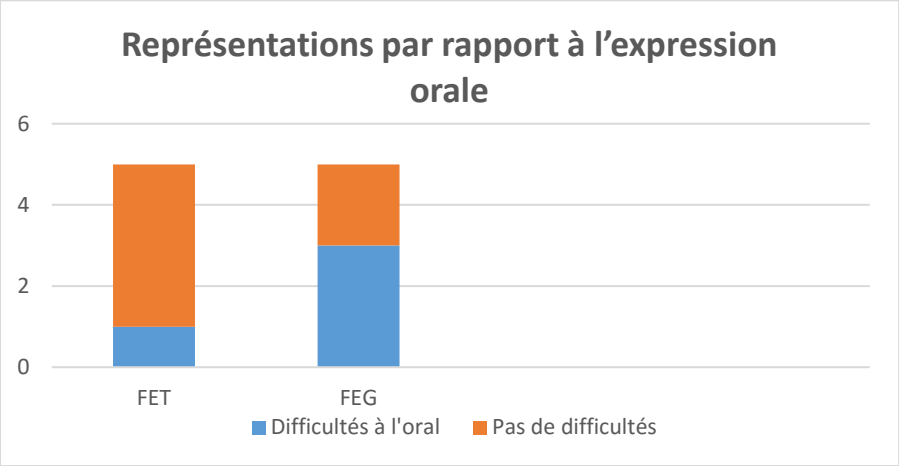
11.7.2. Représentations par rapport à l'expression orale

Concernant les représentations par rapport aux compétences en expression orale, la majorité des enseignants ghanéens nous informe rencontrer des difficultés à s'exprimer à l'oral. Parmi les raisons évoquées, l'environnement en institution de formation apparaît peu favorable à la maîtrise de l'oral. Les formés spécialisés en français ne représentent qu'environ 10 % de la population des étudiants, ce qui fait que le français n'est quasiment pas parlé sur le campus sauf en cours de FLE. Par contre, ils louent le stage linguistique de six semaines effectuées dans un pays francophone (le Togo) dans le cadre de la formation. Ils trouvent que ceci est un très bon dispositif mais cela seul n'a pas été

suffisant pour aider à pouvoir enseigner le FLE ou à pouvoir s'exprimer de façon aisée en français. Il a fallu un travail plus poussé sur l'oral après le séjour linguistique.

À l'inverse, les enseignants togolais, quatre sur cinq, pensent qu'ils n'ont pas de difficultés à l'oral cependant ils en rencontrent en prononciation et souhaiteraient apporter des corrections dans les années à venir par le biais de séjours (de leurs propres moyens) linguistiques et de formations continues (à proposer par l'éducation nationale). Ils pensent que, s'ils avaient eu au moins un séjour linguistique dans le cadre de leur formation professionnelle, une partie du problème aurait pu être réglée. Le tableau ci-dessous montre les représentations par rapport à la maîtrise de l'oral.

Figure 15 Représentations par rapport à l'expression orale



11.8. Choix de la formation et de la profession

Nous avons constaté une différence au niveau des motivations qui sont derrière le choix de la formation et de la profession. La majorité des Togolais a fait le choix par la motivation intrinsèque et désirent de rester dans le métier, alors qu'il s'agit d'une minorité dans le cas des Ghanéens, ceux-ci ont plutôt des motivations extrinsèques. Nous remarquons une relation entre le choix de la formation et le désir de rester dans la profession pour les Togolais, un fait qui n'est pas systématique dans le cas des Ghanéens. Parmi les catégories d'enseignants débutants, certains souhaitent quitter la profession avec des motivations différentes. Les raisons de vouloir quitter la profession chez le public togolais ne relèvent pas du manque de compétence pour y faire face mais il s'agit de la quête d'une « meilleure » profession avec des meilleures conditions d'exercice, alors que le cas des Ghanéens relève majoritairement de l'absence de compétences suffisantes, qui résulte des insuffisances de la formation suivie.

11.9. Variables explicatives des similitudes et des différences du continuum analysé

La comparaison par l'approche compréhensive se donne pour objet d'étudier le phénomène dans son contexte en identifiant les similitudes et les différences. Dans cette optique, elle nous a permis dans notre travail de faire émerger les éléments des contextes qui fondent les différences et les similitudes des deux pays. Nos questions spécifiques de recherche et nos hypothèses déductives étaient orientées vers l'analyse de cinq phases différentes mais liées les uns aux autres, et qui sont impliquées dans la professionnalisation de l'enseignant. Vonk et Cole-King, (1988) considèrent la phase préprofessionnelle du continuum de l'enseignant comme la période d'études, la formation initiale ainsi que la phase « seuil » : les premières années du métier. Notre modèle inclut les études et les expériences professionnelles avant la formation, la formation pré-stage, le stage pratique, le post-stage et les débuts de carrière. A l'issu de cette comparaison compréhensive, nous présentons ci-dessous, les variables explicatives des similitudes et des différences pour chaque phase analysée.

Tableau 52 Variables explicatives des similitudes et des différences

Phases	**Variables explicatives des similitudes**	**Variables explicatives des différences**
1. Études et expériences avant la formation	- Motivation	- Profil d'entrée - Statut régional et mondial de l'anglais et le français
2. La formation pré-stage	- Contraintes intentionnelles - Insuffisance de temps de formation - Absences de facilités - Manque de ressources matérielles - Surcharge des programmes - Matières/modules	- Polyvalence /bivalence - Manque de ressources humaines - Organisation de la formation : durée de formation théorique et pratique
3. Le stage pratique	- Mauvaises conditions des stages o Encadrement o Manque de supports pédagogique o Manque de financement	- Système d'affectation - Effectifs de classe - Place réservée aux langues en question dans les deux systèmes éducatifs
4. Post-stage		- Analyse des pratiques de stage - Évaluation : rapport de stage et mémoire de fin d'études, en langue cible
5. Les débuts de		- Niveau de la maîtrise de la

carrière		discipline : savoir-faire et savoir être

(Cf : partie résultats de l'enquête)

CHAPITRE III : Validation des hypothèses, interprétation, discussion et conclusion

Première partie : validation des hypothèses

Introduction

Notre objectif est d'étudier les similitudes et les différences des représentations sociales des futurs enseignants d'anglais au Togo, pays francophone, et de français au Ghana, pays anglophone par rapport la formation professionnelle proposée. Nous désirons, par l'étude des représentations, donner la parole aux acteurs, qui sont les futurs enseignants et les enseignants débutants, afin de comprendre leurs vécus et réalités individuels et collectifs. Netto (2001 : 75) indique :

> *« Dans le cadre de la psychologie sociale, en vue de s'approprier la réalité qui les entoure, les individus construisent donc collectivement des représentations sociales sur certains objets qui composent leur vie quotidienne. »*

Nous voulions également savoir comment ces publics, formés professionnellement, se sentent à l'issue de la formation pratique en vue de l'exercice du futur métier. Il s'agit, dans le cadre de l'approche compréhensive de l'éducation comparée, d'étudier les situations dans leurs contextes propres sans recours à des généralisations au détriment de la richesse des spécificités et particularités de chaque contexte, comme le souligne Groux et al (2002 : 19) :

> *« Lorsque l'éducation comparée rapproche des situations, des problématiques ou des systèmes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences ; elle tend à les comprendre en se référant au contexte politique, historique, économique, social et culturel. Elle est à ce moment-là, compréhensif. »*

Nous rappelons que ce travail est construit autour du continuum qui comporte cinq phases : l'histoire personnelle, le pré-stage, le stage pratique le post-stage, et l'entrée dans le métier
Les enquêtes sur le terrain ont conduit au recueil de données sur les apports et les défiances desdits aspects ainsi que les effets que ces derniers exercent sur les représentations de ce public enseignant.

Notre recherche a été guidée par quatre hypothèses de recherche communes aux deux pays. Notre première hypothèse porte sur le rapport qu'ont les futurs enseignants à la formation vis-à-vis de leur niveau d'étude et leurs expériences professionnelles avant la formation. La deuxième porte sur les représentations du public quant aux difficultés institutionnelles liées au temps de formation et aux supports pédagogiques qui mettent en péril la préparation du stage. La troisième hypothèse porte sur les représentations de notre public liées à la pratique du stage sur le terrain et comment celle-ci impacte l'acquisition de compétences. Par ces hypothèses, nous cherchons à indiquer que, malgré les apports que peuvent présenter les formations, nos publics se représentent défavorablement la formation professionnelle suivie car cette dernière ne leur permet pas d'acquérir les compétences suffisantes pour faire face à leur future profession. Ainsi, notre dernière hypothèse qui porte sur les difficultés professionnelles des enseignants débutants et cherche à confirmer ou infirmer le fait que

les professionnels en début de carrière rencontrent des difficultés qui résultent des insuffisances de la formation initiale reçue.

Dans cette ultime partie, nous allons, suite aux analyses des résultats de notre enquête et aux comparaisons effectuées, procéder à la validation ou à l'invalidation des hypothèses que nous avons émises au préalable. Nous présenterons ensuite nos nouveaux questionnements et nos recommandations, spécifiques à chaque contexte étudié. Enfin, seront exposés les limites et les apports de notre travail de recherche ainsi que nos perspectives d'avenir.

1. Validation des hypothèses

1.1. Hypothèse I

I. *Plus le niveau d'étude et l'expérience professionnelle des futurs enseignants avant la formation sont élevés, plus la connaissance de la langue apprise est approfondie et plus ces derniers se représentent positivement la formation professionnelle et l'exercice de leur future profession.*

Cette hypothèse cherche à prouver le lien qui existe entre l'histoire personnelle de l'enquêté et ses représentations vis-à-vis de la formation et du futur métier. Elle soutient que les représentations et le rapport que nos publics ont au sujet de la formation suivie et du futur métier peuvent différer en fonction de leur niveau d'études, leur expérience personnelle et professionnelle avant la formation. Elle veut montrer qu'il existe un lien entre l'expérience personnelle et professionnelle des futurs enseignants et le rapport à la formation et au métier ainsi qu'aux représentations qui en résultent. Selon Beillerot (1994 : 839) le rapport au savoir est :

> *« Un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social. »*

Pour lui, le rapport au savoir est lié à un rapport au désir propre de l'individu, son désir de savoir, ce qui a un trait au postulat de Freud : « *Apprendre, c'est investir un désir dans un objet de savoir* ». Ce qui veut dire qu'un sujet, étant en constant apprentissage tout au long de sa vie, est confronté sans cesse à des situations qu'il choisit d'assimiler ou pas en fonction de son désir et de son histoire. Une fois que le savoir est intégré par l'individu, il va ensuite l'adapter afin de produire un nouveau savoir grâce à son histoire personnelle voire professionnelle. Le rapport qu'entretient le futur enseignant vis-à-vis de sa formation ainsi qu'à sa future profession est lié à son passé. L'enseignant, est un sujet singulier et social engagé dans une histoire singulière même s'il partage certains aspects avec d'autres (Charlot, 1999). Son histoire joue un rôle primordial dans son apprentissage et sa représentation des activités dans lesquelles il est engagé. Selon cet auteur, le sens que l'homme assigne aux situations qui se présentent à lui relève de son histoire personnelle et sociale. Dans un processus d'apprentissage, il mobilise ces ressources individuelles, sociales et culturelles pour permettre d'interpréter des situations complexes afin d'en tirer du sens.

Les résultats de notre enquête montrent des profils d'entrée variés des formés En tout, nous avons repéré 22 enquêtés sur 40 ayant le profil concerné par cette hypothèse. Sur l'ensemble, il y a 16 futurs enseignants (dont 12 Togolais et 4 Ghanéens) et 6 enseignants débutants (dont 4 Togolais et 2 Ghanéens). Sur ces 22, 21 dont une majorité togolaise, estiment posséder une maîtrise de la langue et un niveau oral suffisants, qui les mettent en confiance par rapport à leur future profession. Les autres enquêtés, qui n'ont pas le même profil que ces derniers, se représentent plutôt négativement, vis-à-vis de leur formation ainsi que le futur métier.

Les premiers envisagent la future profession avec beaucoup d'optimisme. Ils estiment qu'ils disposent des compétences suffisantes pour y faire face grâce à leurs acquis antérieurs et à la formation.

Le public togolais s'est exprimé ainsi :

> *« Moi je me sens à l'aise, quand je suis allé sur le terrain, je me sentais à l'aise, j'ai déjà des connaissances dans l'enseignement. » FET 4*
>
> *« […] Personnellement, la formation que nous avons suivie ici, ça me rassure déjà que la profession serait fructueuse. » FET 11*
>
> *« Oh, oui !!! Je suis prête, pour le terrain, car la formation m'a beaucoup aidé pour développer plus de compétences. » FET 10*

Le public ghanéen s'est exprimé ainsi :

> *« […] Je suis prêt, je me mens assez formé pour aller sur le terrain pour faire face à ce métier très attendu. Je souhaiterais continuer mes études plus tard en français pour devenir, si possible… avoir un master, un doctorat, tout ça en français, je suis sûr que je vais pouvoir le faire, je vais continuer. » FEG 13*
>
> *« Le travail d'un professionnel, c'est ce que j'attends de cette formation, mais je veux dire que même si je n'ai pas eu de mentor, je dirai que je suis bien préparé d'une manière ou d'une autre pour entamer cette profession qui m'attend. […] Dans n'importe quel établissement où je me retrouverai, je vais insister pour qu'on me donne le français. » FEG 7*
>
> *« […] for me I don't have any problems with these basic expressions and instruction, but let's look at the realities on the grounds, most of my mates can't teach French, they can't even give simple instructions in French to the kids. As for me I can use the basic, basic French, give instructions « où est le chiffon », « levez-vous », « asseyez-vous » « est-ce que vous avez compris, est-ce que c'est d'accord, asseyez-vous, toi, répètes, répétez » and all that, but the fluency is not there but we are still struggling, so for me, I don't have the mastery, but talking in terms of others, it's another case altogether. » FEG 2*

Des enseignants en début de carrière :

> *« […] En 3 ans on avait le bagage qu'il fallait pour se tenir devant les élèves en tant qu'enseignants, donc on était fier d'aller mettre en pratique ce qu'on avait appris théoriquement. […] Je pense qu'on ne s'est pas trompé de domaine, la formation reçue à l'ENS me permet très bien d'exercer mon métier. » ET 3*

> *« Je pense que la formation m'a beaucoup aidé et si je réussis mon métier aujourd'hui c'est grâce à la formation. C'est une suite logique que je continue. » ET 4*

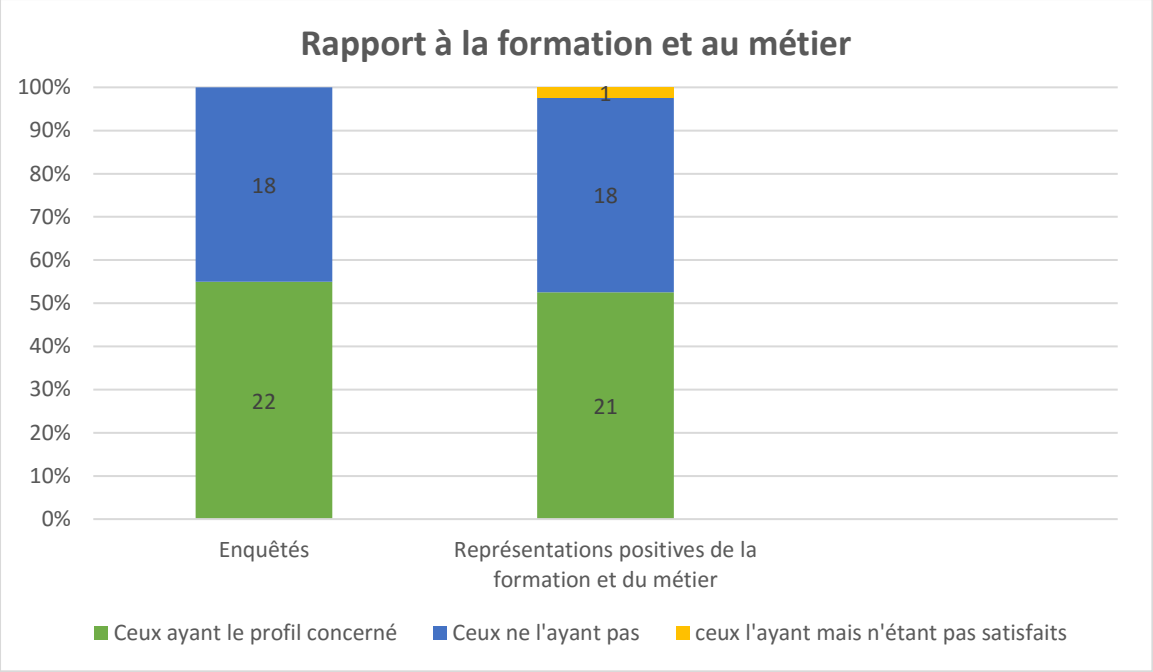
> *« J'ai le niveau oral suffisant pour affronter mon futur métier. » FET 1*

Cependant, parmi eux, certains ont montré que la formation ne privilégie pas les cours qui mènent à la maîtrise de la langue orale et que leurs compatriotes qui n'ont pas le même passé qu'eux auront des difficultés à faire face à la profession qui les attend. Des enquêtés ont affiché leur étonnement de savoir que certains de leurs collègues n'ont pas réussi à avoir un niveau minimum en expression orale avant le stage pratique.

> *« Je dirais oui, ça me suffit parce que j'ai des petites bases qui peuvent m'aider à comprendre facilement et à avancer, mais ceux qui n'ont pas les mêmes bases que moi, mes camarades… Je pense que c'est très insuffisant. » FEG 7*

Par ailleurs, les publics concernés par cette hypothèse ne nient pas le fait que la formation présente beaucoup d'insuffisances. Ils sont de l'avis que leurs expériences personnelles et professionnelles ont permis de tirer le plus d'avantage et de construire de nouvelles connaissances. Un lien entre les représentations et les acquis avant la formation se fait ressentir dans les discours, qui montrent un net contraste par rapport aux discours des autres qui n'ont pas les mêmes profils.

Figure 16 Rapport à la formation



Ce graphique montre le lien qui existe entre les enseignants qui disposent des acquis solides avant la formation et les représentations qu'ils ont de leur formation et de l'activité professionnelle.
Dans les différentes recherches sur le rapport au savoir et les représentations sociales, nous retenons que, dans une situation d'apprentissage, le savoir transmis passe par un processus de transformation régit autant par l'histoire personnelle ou professionnelle de l'individu que par son milieu social.

Selon Abric (2011 :52), toute *« représentation est sociale, en ce sens qu'elle est directement influencée par l'ensemble des conditions historiques, idéologiques et économiques de sa production »*. Nous retenons ici que l'idée représentée est le fruit du passage de ladite idée par le filtre de l'ensemble des conceptions et croyances de l'individu afin de produire une nouvelle idée qui lui est propre. La production d'un nouveau savoir par les enseignants en formation vis-à-vis de la formation octroyée est conditionnée par l'ensemble des conditions chez l'individu qui sont susceptibles de transformer le savoir qu'il détenait au préalable.

Thompson (1992) met l'accent sur l'importance de l'histoire personnelle du futur enseignant (socialisation familiale, sa scolarité comme élève, des expériences marquantes de certains professeurs, ses expériences de stage, etc.) dans le développement de ses conceptions et valeurs. Les travaux sur les « savoirs professionnels » et les « histoires de vie » tendraient à montrer que les conceptions professionnelles de l'enseignant se situeraient davantage en continuité qu'en rupture avec les expériences préprofessionnelles. Le vécu et la scolarité du futur enseignant peuvent donc

constituer un élément essentiel dans sa formation. Ils sont susceptibles dans certains cas, avoir davantage d'effets que la formation elle-même.

Prenant en compte l'ensemble des éléments issus des résultats de l'enquête qui font émerger dudit un lien entre le profil d'entrée et les représentations **nous validons cette hypothèse.**

1.2. Hypothèse II

Notre deuxième hypothèse est comme suit :

II. Plus les contraintes en institution et les difficultés sont élevées, pendant la phase de pré-stage, plus les problèmes rencontrés par les futurs enseignants sur le terrain de stage sont nombreux, ainsi ils se représentent défavorablement leur professionnalisation.

D'après l'étude des référentiels de la formation, le pré-stage comprend les cours théoriques : la grammaire, la littérature, la méthodologie, la pédagogie et didactique de la discipline, les cours sur l'établissement scolaire (fonctionnement, politiques, acteurs, partenaires), les cours de psychologie auxquels se rajoutent des aspects plutôt pratiques : l'enseignement entre pairs ainsi que l'observation de situations d'enseignement sur le terrain, voire des cours d'essai. Il s'agit d'une période où le futur enseignant est exposé à une démarche d'orientation qui lui permet d'avoir une première approche par rapport aux activités et aux fonctions des enseignants. Selon les travaux de Lacotte (1998 : 16) :

> *« Aborder le terrain en amont et sous formes diverses permet au futur enseignant de devenir un « praticien réfléchi » à moins que la formation ait préparé cette observation et offre également un espace d'analyse indispensable ».*

La préparation pré-stage offre aux futurs enseignants des méthodes de travail adaptées, qui mènent à la réussite du stage pratique. Lockheed et Verpoor (1991) indiquent qu'un programme de formation des enseignants efficace cherche à construire des connaissances approfondies issues du curriculum, des compétences pédagogiques, de la maîtrise didactique ainsi qu'un stage pratique sous la responsabilité d'un encadreur qui guide le stagiaire tout au long de son expérience sur le terrain. Ainsi la préparation pré-stage, dans le cadre d'une formation professionnelle, devrait donner aux futurs enseignants les moyens suffisants pour la réalisation de leur stage pratique.

Cette hypothèse soutient que les insuffisances de la préparation pré-stage relèvent des différentes contraintes institutionnelles de la formation. Ce phénomène a des répercussions négatives tant sur

l'organisation de la formation théorique que sur le stage pratique et qui engendrent, par la suite, des représentations négatives vis-à-vis de la professionnalisation.

Les résultats de l'analyse des données révèlent des manquements en institution de formation. Ceux-ci sont mal perçus et vécus par nos publics issus des deux formations en question, et impactent leur apprentissage de façon négative. Les conditions dans lesquelles ces futurs enseignants sont formés leur paraissent difficiles et contraignantes, ne leur permettant pas de tirer le maximum d'avantages de leur expérience en institution et de bien réaliser leur stage. Selon eux, la formation professionnelle suivie n'est pas suffisamment orientée vers l'acquisition de compétences pour l'enseignement des langues étrangères. La préparation qui leur est dotée pour la pratique du stage est en décalage avec les objectifs des référentiels ainsi qu'avec les besoins et les réalités du terrain en raison du manque de ressources humaines et matérielles. Ces manquements majeurs relevés par les enquêtés qui freinent la préparation pré-stage sont d'ordre matériels, humains, financiers[53] et temporel.

En effet, les résultats ont montré un manque de cours approfondis sur la méthodologie (la majorité des Ghanéens) et l'absence de cours de didactique (la majorité des Togolais) qui sont dus au manque de formateurs et de temps (la majorité des Togolais) et encore aux contraintes temporelles (la majorité des Ghanéens). Ces situations ont engendré des attitudes négatives auprès de plusieurs d'entre eux par rapport à cette phase de la formation, vu les défaillances.

Les insuffisances, d'ailleurs relevées par les deux publics ont eu plus d'effets négatifs sur les Ghanéens qui se sentent plus démunis face à la situation, en raison du profil qu'ils détiennent, pour la plupart, à l'entrée dans la formation (le niveau Bac). Le public ghanéen s'est exprimé ainsi :

> *« I didn't feel prepared, besides I have never taught before, so I was confused… even how I was going to start a lesson. » FEG 6*
>
> *« Personally, I feel the preparation is not enough, it was not enough. It's also from the syllabus, because every time they review it… personally… something must be done because some of us went out there and found ourselves lacking many things. » FEG 12*

Le public togolais s'est exprimé ainsi :

> *« […] puisque nous sommes venus essentiellement pour apprendre comment enseigner mais nous sommes allés sur le terrain de stage sans avoir fait les cours de didactique. » FET 2*

[53] Les Ghanéens n'ont eu aucun financement pour leur formation ni pour le stage pratique. Par contre le public togolais a reçu un soutien financier qu'ils estiment largement insuffisant par rapport à leurs dépenses quotidiennes, comme on le peut constater dans leur discours.

« Je ne peux pas dire que c'est suffisant, normalement on devait faire la didactique, mais on ne l'a pas fait, pour moi normalement c'est là où on devait commencer, la didactique de l'enseignement, on avait seulement fait comment préparer une fiche pédagogique en anglais et on avait aussi fait les stratégies d'enseignement mais la didactique même on n'a pas fait. » FET 3

« La matière fondamentale qui a manqué c'est la didactique… la didactique… elle nous a parlé de la didactique et la méthode d'enseignement et de la pédagogie. Nous avons commencé mais vu le timing et des contraintes administratives… ça ne nous a pas permis d'aborder beaucoup de choses avant d'aller en stage » FET 5

« Normalement la didactique, qui est la base de l'enseignement, on n'a pas fait avant de partir en stage, donc c'est maintenant qu'on est en train d'en faire. » FET 8

« […] il fallait vraiment le faire avant le stage car pour nous c'est difficile. Peut-être ceux qui ont enseigné avant… eux, ils sont habitués mais toujours il y a quand même des nouvelles choses qu'on apprend sur l'enseignement. » FET 15

Les enseignants en début de carrière soulignent :

« I think the theory is not enough, what we are doing over there… saying they are training us to be French teachers… No, no, no, it's not enough, you get to the field and you realise you are handicapped, you don't even know what you about, its… its, it's not interesting, really… » EG 4

« … moi ce que je peux dire ce qu'on avait besoin de plus… parce qu'il faut aussi dire qu'il nous a manqué vraiment la formation pédagogique puisque la formation théorique, nous avons déjà eu à l'université d'autant plus… Certains cours sont toujours répétés là-bas, ceux qu'on avait déjà faits au campus, les mêmes enseignants reviennent encore à l'école normale donner les mêmes cours, et certains cours sont vraiment similaires, les cours de littérature… Vraiment on ne sait pas à quoi ça va nous servir sur le terrain… » ET 1

D'autres contraintes, relevées par nos enquêtés concernent les conditions liées à la surcharge du contenu des cours vis-à-vis des moyens mis en place pour les assimiler. Dans le cadre de la polyvalence le public ghanéen devait maîtriser environ 10 matières, ce qu'il trouve très contraignant car le temps réservé pour le FLE est négligeable.

*« No, no… (**why** ?) well, as it is said that we came here to major French… « emm »… but the other subjects we do here… it's like the French has been divided into 3 groups ; the grammar, the literature and the methodology so only the 3 areas are for the French, then we do Maths… all the subjects… I think we were doing 11 courses, the 3 French courses inclusive, and as I said earlier some of us, we didn't do much French before coming here, others too came here because they passed their exams but they don't know French. » FEG 14*
« I will say that it was not that enough, because if you are specialising in something, it means that most of your time and attention should go to that field, but here we realise that the time allotted to French is the same as the times allotted to other subjects, so if it is 2 hours for French grammar, it is 2 hours for English grammar, if it is 2 hours for English methods, its 2 hours for French methods… so… we didn't like it that way » FEG 9

Dans le cadre de la bivalence, le public togolais se trouvait dans l'obligation de faire à une surcharge de modules de cours sur une courte durée, en raison d'insuffisances en ressources humaines.

> *« Il y a des programmes qu'on doit faire sur 2 ans mais on les réduit sur 1 an ou 1 mois, disons des cours, des missions… les missionnaires qui font une matière qui devrait être faite en… peut-être 2 ans, en 1 semaine. Il faut voir, c'est un problème… Le temps ne nous a pas suffi avant d'aller en stage. » FET 8*

> *« On a eu des cours quand même, mais on n'a pas assez développé ces cours avant d'aller en stage. » FET 8*

> *« Si jamais… dans les générations à venir, on pouvait accorder un bon moment pour faire la théorie avant d'aller sur le terrain ça va permettre aux élèves stagiaires… d'être… comment dirais-je… sur le terrain, d'avoir une qualité avant d'aller sur le terrain. » FET 11*

Les effets des contraintes liées au temps de formation se sont fait ressentir tant par le public ghanéen, qui a eu 2 ans de formation avant le stage, que par le public togolais qui a bénéficié de seulement quelques semaines de formation avant le stage. Ce phénomène s'explique par le fait que les Ghanéens bénéficient d'une formation pré-stage plus longue mais, en raison du nombre de matières à maîtriser, le FLE est moins présent (4 à 6 heures de cours par semaine). Les Togolais, qui ont, certes, moins de matières à assimiler, dispose de peu de temps de formation pré-stage, ce qui est ainsi insuffisant pour couvrir tous les modules avant le stage.

> *« […] meanwhile French is our speciality… but the time allocated to the French is too little. I will say it's not the teachers'fault but it's the program that did it like that so… » FEG 12*

> *« Oui il faudrait plus de temps parce qu'on a fait seulement 4 semaines avant de partir pour le stage donc ça là, il y avait beaucoup de choses qui nous manquaient. » FET 1*

Les contraintes temporelles ont également eu des effets sur les séances d'enseignement entre pairs, l'observation ainsi que les cours d'essai. Le public ghanéen a été touché davantage par ce phénomène que le public togolais. Ils étaient nombreux à ne pas avoir participé à ces séances car le temps alloué était trop court. Selon eux, ces séances sont essentielles et peuvent leur permettre d'avoir un premier goût de l'enseignement surtout pour ceux qui n'avaient pas d'expérience en enseignement auparavant.

Les Togolais se sont également plaints du temps insuffisant consacré aux séances.

> *« La majorité devrait avoir une expérience de donner au moins un cours sur une activité avant qu'on ne parte sur le terrain » FET 6*

« Vraiment ça ne nous a pas beaucoup aidés parce que, euh…, le temps est aussi restreint, donc je dirais qu'on a 2 jours d'observations avant d'aller en stage et sur les deux observations, puisque nos cours sont basés sur 3 activités, par exemple, vocabulaire, grammaire, « writing », « reading comprehension », donc on prend 3 stagiaires qui font les trois activités qui comprennent le cours, donc tout le monde n'a pas pu passer. » FET 7

Voici quelques propos des Ghanéens :

« I wasn't able to teach, looking at the number of students offering French and the number of days that was given to us for the peer teaching… it was really limited, it was a week before our exams and they gave us only 4 days to do it… it wasn't just French » FEG 11

« No, not really, « hmm » it was done in groups, so some of us… some of us are good, some of us were not so good, so the good ones always preferred to lead the group and do the teaching, some of us, we contribute to help » FEG 14

Les deux publics ont évoqué également le manque de ressources matérielles dont les supports pédagogiques qui permettent une bonne maîtrise d'oral : les Ghanéens mettent l'accent sur l'expression orale, les Togolais maîtrisant déjà l'oral mettent l'accent sur la prononciation. La mise en place de séjours linguistiques leur paraît aussi un moyen adapté pour développer ces compétences. En revanche, cela n'a pas été le cas pour les Togolais. D'ailleurs, les Ghanéens n'ont bénéficié que de 2 semaines de stage linguistique dans un pays francophone, ce qui a paru très insuffisant pour s'améliorer à l'oral.

Selon nos deux publics, certains cours reçus pendant la préparation pré- stage ont eu un impact positif sur leur pratique de stage. Cependant, les cours les plus essentiels ciblés sur la didactique de l'enseignement de la langue étaient absents ou pas suffisamment approfondis en raison des contraintes temporelles :

« […] mais après, nous avons remarqué que… que nous avions besoin de certains cours qui allaient nous permettre d'être à l'aise sur le terrain de stage, mais ça n'a pas été fait, puisque arrivée sur le terrain, nous nous sommes rendu compte qu'il y avait beaucoup de choses qu'on ne comprenait pas… » « Oui… bon, ceci nous a laissés perdre certaines stratégies d'enseignement sur le terrain dont on avait besoin mais comme je disais, c'est seulement au retour que nous avons commencé ces cours… on devait avoir ça avant d'aller en stage pour consolider notre stage. » FET 11

« Ok we did French grammar, French literature […] as for the French we have learnt it for some time now… we know the French but the methods we need to teach is what the problem is. » FEG 8

La plupart des enquêtés estiment que ces insuffisances au niveau de la préparation pré-stage et résultant des manquements précités, ont d'autant plus fragilisé certains futurs enseignants surtout ceux qui ne disposaient pas d'expériences antérieures en enseignement de langue. C'est le public ghanéen qui a éprouvé le plus de difficultés pendant le stage :

> *« Ce n'est pas suffisant parce que franchement parlant, étant Ghanéen et étudiant une langue étrangère, cette période n'est pas… Tout d'abord, pas suffisante pour s'imbiber dans la matière elle-même… sans parler du fait d'aller enseigner une personne qui ne sait rien de la langue, pour moi, c'est une période vraiment insuffisante. » FEG 7*

> *« Avant même qu'on ne parte sur le terrain, notre Dame là, Madame X nous a dit qu'il y a des cours qu'on devait recevoir avant d'aller enseigner, parce que moi-même, je n'avais jamais enseigné, il y a certaines choses, les méthodologies, les stratégies, la manière de faire, au moins pour commencer le stage, mais on n'a pas eu cette chance-là, mais sur le terrain comme on a des encadrants, donc moi j'ai appris de mon encadrant »* FET 15

> *« […] Ce qu'il faut dire… il faut reconnaître qu'on n'a pas eu assez de formation… je veux dire l'essentiel avant d'aller en stage, c'est-à-dire quoi, il y a certains cours qu'on n'a pas eus… on devrait les faire avant d'aller en stage, mais compte tenu du temps et les problèmes techniques de l'administration de l'ENS. » FET 12*

Eu égard à l'interprétation des résultats, notre deuxième hypothèse est validée totalement auprès du public ghanéen et partiellement chez le public togolais partiellement car, bien qu'il existe des similitudes concernant les représentations vis-à-vis de la formation pré-stage, des différences émergent qui s'expliquent par les deux variables suivantes :

- Profil d'entrée : les Togolais ont davantage de connaissances approfondies dans la langue cible plus que les Ghanéens, en termes de niveau d'études et d'expériences professionnelles, ce qui explique leurs représentations
- Bivalence et polyvalence : la bivalence permet aux Togolais de se concentrer sur deux matières uniquement tandis que les Ghanéens ont plus de matières à assimiler, ce qui laisse moins de place pour l'apprentissage du français. Ce dispositif impact également les représentations

1.3. Hypothèse III

III. *Plus les conditions de stage sont défavorables, moins les futurs enseignants développent des compétences professionnelles et plus leurs représentations sont négatives par rapport à leur professionnalisation.*

Cette hypothèse tend à prouver que les conditions d'exercice des futurs enseignants stagiaires, dans le cadre de la formation pratique, sont contraignantes et ainsi entravent la pratique de ces derniers, les empêchant d'être à la hauteur. Cette situation freine l'acquisition de compétences pratiques pendant le stage et engendre des représentations négatives par rapport à la professionnalisation.
Abudu et Donkor (2014 : 36), en citant Stone (1985) et Kassanda (1995), admettent que le stage d'enseignement ou le « practice teaching » fait partie intégrante de la formation, et représente le seul moment de la formation où le futur enseignant enseigne à de « vrais » élèves. Ils partagent l'avis de Cruiskshank et Armalin (1986), Huling (1992), Koerner (1992), Byrd et Fox (1996), Samaras et Gismondi (1998) sur le fait que l'intégration d'un stage pratique dans le programme de formation des enseignants permet d'avoir une première expérience de la profession préparée. Ils soulignent que ce moment est privilégié, ainsi les futurs enseignants peuvent prendre connaissance des problèmes réels de l'école et de l'enseignement en soi et, aussi, de ses propres difficultés et prévoir des remédiations. Cette première expérience, dans le cadre de la formation initiale, se donne comme objectif de doter les formés de compétences pratiques, le minimum requis pour le futur métier. Selon Paquay et Wagner (1996), les compétences renvoient à l'ensemble des savoir-faire, des savoirs être et des savoirs devenir nécessaire dans une situation précise ou dans un domaine déterminé. Selon ces auteurs, le stage constitue incontestablement un moment important dans la formation au métier d'enseignant vis-à-vis de l'acquisition de compétences pratiques suffisantes pour l'enseignement.

D'après les résultats obtenus, l'ensemble des futurs enseignants et les enseignants débutants reconnait le stage pratique comme une étape fondamentale de leur formation. Ils sont d'avis qu'il représente le « cœur même » de la formation. Selon eux, ne pas réussir cette expérience ou ne pas la vivre pleinement, équivaut à un échec de sa formation professionnelle. Selon leurs discours, le stage a été un moment très attendu, dès le début de la formation car ils estimaient qu'il pouvait leur apporter « beaucoup de compétences ». Cependant, leurs discours montrent que les conditions dans lesquelles s'exercent le stage et les contraintes auxquelles ils font face sur le terrain les empêchent de mettre en œuvre les acquis théoriques menant aux compétences attendues. Ceci impacte leur représentation de la professionnalisation de la formation ainsi que de la construction de leur propre identité professionnelle enseignante. Perrenoud (1993 :12) souligne que :

> *« Toute formation initiale contribue, par sa seule existence, à la construction d'une identité professionnelle, ne serait-ce qu'en créant des solidarités, un « esprit de corps », une culture commune quant aux valeurs, mais aussi et surtout aux façons de parler, raisonner, poser et résoudre les problèmes. »*

Nous allons relever les éléments, soulevés par la majorité des enquêtés par pays, qui mènent à l'affirmation ou l'infirmation de cette hypothèse, étant donné que celle-ci est commune aux deux pays. Nous partons d'abord des constats des Togolais et ensuite de ceux des Ghanéens.

La majorité des Togolais ont, au prime abord, loué le système d'affectation, le processus d'intégration organisé par leurs établissements scolaires : séances d'observation et formation sur l'administration de l'école.

Cependant, les conditions de stage sur le terrain lié à l'encadrement, l'infrastructure, le financement, la durée courte du stage pratique et les effectifs de classe élevés ont nui à l'expérience sur le terrain. Ils ont fait écho du fait que le stage leur a permis de plutôt prendre conscience des difficultés qui les attendent sur le terrain après la formation.

> *« Le stage m'a permis de voir la réalité sur le terrain, donc je sais les sortes de problèmes qui m'attendent et je me prépare aussi. J'ai beaucoup appris du stage du stage » FET 1*

Même si la majorité de ce public estime disposer d'un certain niveau de compétences en enseignement grâce à leur expérience antérieure (cf. hypothèse I), les conditions du terrain ne leur ont pas permis de mettre en œuvre leurs connaissances au profit des élèves.

Le premier problème concerne le manque de financement :

> *« Moi, j'ai la passion pour enseigner mais s'il n'y a pas de moyens on ne peut rien faire. Moi c'est un ami qui m'aidait de temps à autre et parfois je partais en cours le ventre vide » FET 6*

Le second fait référence aux effectifs de classe :

> *« J'avais 3 classes… 3 classes m'ont été données par mon encadreur, j'avais en 6e 120 élèves et quelques plus, je ne me souviens pas exactement mais dans chaque classe j'avais plus de 100 élèves. » FET 11*
>
> *« En 6e, j'avais 138 élèves et en 3e j'en avais 108, donc j'avais 2 classes. » FET 13*
>
> *« Humm » c'est très difficile, même avec les 80 élèves, eux, c'était en 4e mais… ils sont grands mais ils sont très difficiles à maîtriser, tu es obligé de faire des choses pour attirer leur attention, et puis ça va… mais 98 en 6e c'était dur… » FET 15*

Ils expriment les effets ainsi :

> *« Ça fait que même l'enseignement n'est pas crédible, ce n'est pas crédible, parce que vu les conditions, il y a des activités quand tu les programmes tu ne peux pas les réaliser (à voix haute). » FET 7*

« Une pratique que tu fais devant une classe de 30 élèves n'est pas la même chose que devant 98 élèves… ça influence et très négativement. » FET 15

« Dans la mesure où on a jusqu'à 120 élèves et plus, c'est difficile de faire intervenir 120 élèves dans une séance de cours qui dure 55 minutes et peut être 3 activités, je dirais même que c'est presque impossible, … Donc je pense que le nombre d'élèves peut faire modifier des choses. » ET 3

Avec ces effectifs pléthoriques, il était difficile de mettre en place certaines méthodes d'enseignement qu'ils avaient appris en formation.

« J'ai utilisé les méthodes actives, j'essayais de temps en temps d'impliquer les élèves, c'était difficile mais j'essayais » FET 9

Le manque de matériels dont les manuels scolaires en anglais, se rajoute au problème d'effectifs : plusieurs élèves partagent un manuel, une situation qui engendre du bruit, des problèmes de discipline et de bavardage pendant toute la séance de cours, ce qui impacte le choix de méthodes adaptées pour enseigner la langue :

« On se trouve obligé de faire autre chose que d'appliquer la méthode qui correspond à l'activité enseignée… (Rires)… » FET 2

« En 6e, j'ai utilisé l'approche communicative… C'est l'interaction… une seule fois j'ai essayé de faire un travail de groupe… en petits groupes, mais… non… ça n'a pas marché… Ça ne marche pas » FET 12

Concernant l'absence de matériels :

« […] au niveau des matériels, c'est dur parce que les enfants n'ont pas de livres, ils n'ont pas de matériels… Même pour la lecture et autre, il faut regrouper les enfants… Au moins 10 par livre, il faudra voir ces conditions car elles sont très décourageantes. » FET 8

« Pour le problème de documentation par exemple, je programme des activités qui sont basées sur les livres par exemple « read and look at » et sans livre, on ne peut pas faire cette activité et cela empiétait sur mon programme, il faut recopier le texte au tableau mais le temps est insuffisant pour le copier en entier au tableau. » FET 1

« Bon, ça n'allait pas du tout, s'il n'y a pas de craie de couleur pour attirer l'attention des enfants sur les nouveaux mots… le vocabulaire, s'il n'y a pas de livre pour que les enfants puissent lire… et avec leurs effectifs, alors ça n'allait pas, tu peux le dire mais les enfants ne vont pas suivre. » FET 13

« Il faut prendre la craie blanche pour dessiner une mangue mûre, qu'est-ce qui montre que c'est une mangue mûre ? » FET 6

Concernant l'absence d'autres supports :

> *« Nous avons manqué de matériels, entre autres… aujourd'hui l'époque de TIC, j'ai fait mon stage dans la capitale, dans une école où il n'y a pas de matériel informatique du tout, peut-être qu'il se limite au secrétariat, pas d'ordinateur même pour faire une simulation, amener les enfants à s'habituer à l'outil informatique. » FET 4*

En revanche, une petite minorité de stagiaires qui a exercé dans l'école d'application rattachée à l'institution de formation a eu moins de problèmes au niveau des ressources matérielles.

La majorité des enquêtés togolais a critiqué le temps alloué au stage pratique (3 mois) comme étant insuffisant, compte tenu de la nécessité d'observer et s'adapter avant d'enseigner.

> *« Le temps prévu pour le stage n'était pas suffisant… à mon avis comme on devait aller sur le terrain, on devait avoir plus de temps de pratique que de théorie […] le moment où on maîtrisait les choses c'est à ce moment que l'on devait revenir, donc ce n'est pas trop ça, ce n'est pas trop ça ! » FET 7*

Par conséquent, les conditions sur le terrain ont empêché ces futurs enseignants de mettre en valeur leurs compétences acquises et d'en développer de nouvelles. Ils se représentent défavorablement le stage et leur professionnalisation

> *« Les conditions étouffent la mise en œuvre des séances, ça ne favorise pas non plus la pratique. » FET 9*

> *« Ce n'est que la frustration mais qu'est-ce qu'on peut faire ? Je m'étais frustré (émotions fortes)…J'étais très gêné… parce que la manière dont j'étais préparé pour aller travailler, je suis arrivé, vu les conditions, ça a dénaturé mon travail mais qu'est-ce que je peux faire ? Face à cette situation ? Rien… » FET 12*

> *« Les conditions n'étaient pas ce qu'il fallait pour un stagiaire pour exercer ses responsabilités » FET 1*

Un nouveau problème qui a émergé concerne l'encadrement. Sur le plan pédagogique et didactique, la majorité de notre public a été déçue de se voir encadré par des mentors qui n'ont pas eu de formation professionnelle initiale. Ils estiment les mentors doivent disposer d'une formation professionnelle comme eux : être formés aux compétences et aux stratégies nouvelles de l'enseignement de langue étrangère ainsi qu'à l'accompagnement de stagiaires. Ils ont été surpris de constater, pour la plupart, une pratique des mentors en décalage par rapport à leur acquis. Ceci a engendré des tensions entre certains stagiaires et leurs mentors.

> *« Les professeurs qui sont déjà sur le terrain, certains n'ont pas reçu de formation, donc ils font ce qui leur plaît, nous, lors de notre formation, nous apprenons beaucoup de*

choses que nos encadreurs ne savent pas, donc avant de quitter ici, on nous a dit de ne pas remettre en cause ce que nos encadreurs disent, donc… Il y a… Il y a beaucoup de choses… » FET 4

« […] quand nous sommes arrivés, s'il y avait certaines choses qu'on faisait auxquelles ils étaient nouveaux. […] Donc tu viens parfois et tu es en conflit avec ton encadreur, puisque, toi, tu veux dire ceci et lui, il veut dire cela. » FET 7

« […] Quand je suis arrivée, quand je faisais le cours, il n'était pas d'accord mais quand j'ai commencé à faire ce que lui, il veut… Il n'y avait pas de problèmes. » FET 13

« Donc ce que je fais, je fais tout ce qu'elle me demande et le jour où je suis seule, je fais ce que je connais. » FET 15

« Je sais qu'il y a certaines choses que j'aurai pu apprendre si c'était quelqu'un qui est passé par ici (l'école normale). » FET 10

« Ce n'est pas très grave, mais ces professeurs-là ne pourront pas vous corriger quand vous commettez des erreurs et c'est ça qui est dangereux. » FET 9

« Ils sont titulaires de CAP-CEG[54], donc ce n'est pas pareil, ils ne sont pas passés par l'école normale, ils ont plusieurs années d'expériences dans l'enseignement de la matière et ils ont bénéficié de formation au cours de leur carrière… formation sur le tas donc il y avait un peu d'écart mais étant donné que l'enseignement c'est un art, bon… on avait vu que ce qu'on a appris dans la théorie n'était pas ce qu'ils pratiquaient, mais c'était des encadreurs, on a essayé de jouer avec ; ils ont de l'expérience mais il y a des choses qu'on a apprises autrement, par exemple les gestes et les signes et tout, donc je pense qu'on peut les utiliser pour faire comprendre aux élèves. Il y avait un écart. […] Il y a des petits… parce qu'on ne se met pas d'accord sur certaines choses, euh, on se comprend pas trop, mais nous, on fait ce qu'on a appris. Personnellement je pense qu'on avait un petit avantage par rapport à eux. » ET 2

Hormis les critiques émises par cette majorité d'enquêtés à l'égard des mentors, ils ont, pour certains, apprécié leur encadrement en termes de suivi régulier, de bonne entente et d'apports pédagogiques (pour certains). Beaucoup leur ont apporté, de l'attention, des conseils et surtout une présence constante dans chaque cours, ce qu'ils estiment très encourageant.

« Il m'apporte son expérience et sa contribution, quelque part en enseignant aussi, il me demande comment j'ai pu acquérir ces expériences aussi, et puis je lui donne la procédure… Comment faire… Parce qu'au fur et à mesure que j'enseignais, j'avais intégré aussi ce qu'on a appris ici. » FET 8

« C'était comme une maman et sa fille. » FET 10

« Il nous a bien accueillis, il n'y avait pas de problème, il me corrigeait systématiquement les erreurs que je commettais dans mes actions. […] Un apport incontournable : j'ai appris beaucoup de choses et je trouve que c'était indispensable pour la réussite du stage pratique. » FET 1

[54] Certificat d'aptitude d'enseignement général de Collège

De plus, une seule supervision, soit par un tuteur soit par un inspecteur, pendant les trois mois de stage, leur paraissait insuffisante. Ils souhaitaient plus d'encadrement par ces derniers car ils estimaient que ceux-ci pouvaient mieux les accompagner en l'absence de mentors formés professionnellement.

.

> *« Oh, non, non, non, moi je n'ai pas eu, une seule fois qu'elle est venue pour m'inspecter c'est fini… moi je vois que ce n'est pas suffisant, parce que… avant même qu'on ne parte d'ici ils nous ont dit qu'il y a des… des… comment ils ont appelé ça ?…. des visites de soutien mais nous, on est à côté ici près de l'école normale, cela devait être fait mais… » FET 4*

> *« Non ce n'est pas suffisant, ce n'est pas suffisant, si on peut programmer pour que l'inspecteur revienne voir si après les remarques le candidat a pu performer ou bien s'il a pu progresser… il faut une seconde fois, mais ça n'a été fait qu'une seule fois, au cours d'une seule séance. » FET 11*

Les difficultés qui ont conduit la majorité des enquêtés ghanéens à se représenter négativement le stage et les ont empêchées, estiment-ils, d'optimiser leur expérience se rapportent à l'encadrement, le stage en école élémentaire, l'absence de financement et le manque de supports. D'autres inquiétudes concernent la place réservée au FLE dans les établissements scolaires. Le phénomène se traduit par le peu de temps alloué à l'enseignement de cette matière, ainsi qu'un niveau très faible des élèves. Ces conditions, pour notre public, sont non seulement contraignantes vis-à-vis de l'acquisition de compétences mais aussi démotivantes.

Les résultats ont montré que le manque de financement a eu des effets négatifs sur la pratique des stagiaires d'un point de vue pédagogique ainsi que sur leur vie quotidienne. Ils sont une majorité à se plaindre de l'absence de financement pour l'achat de matériels, de livres et même pour se nourrir.

> *« It is very difficult, for us to do the internship… its difficult, because we depend on our parents and when they don't give it to us we can't do anything (ok) and we prepare the teaching learning materials ourselves, so when you don't have the money to but the materials you can't have any TLMs to teach. » FEG 4*

> *« On vient à l'école on n'a pas d'argent, tu n'es pas de la bonne humeur. Même quand tu enseignes tu peux être énervé avec la moindre chose, ce n'est pas bien. Tu vois que tu n'es pas dans un bon état… ce n'est pas facile. » FEG 2*

> *« N'ayant pas d'argent, on n'a pas pu acheter les matériels pour enseigner parce que nous sommes en crises financières, alors parfois, on essaie de fabriquer des choses nous-même pour enseigner. Personnellement, je dirais que ce n'était pas facile du tout… ce n'était pas efficace. » FEG 13*

La contrainte liée au manque de supports pédagogiques et d'autres matériels requis pour l'enseignement de la langue n'a pas permis de réaliser le stage de façon optimale et de tirer le maximum d'avantages de l'expérience. Ce manque de supports pédagogiques a empêché de mettre en œuvre les connaissances acquises en formation :

> *« I will say that all that I learnt to apply on the field was not all that used or let me say, was not sufficiently applied because you don't have access to certain things that will help you to apply what you have learnt… so that problem made the teaching of the French very difficult because sometimes you have to come down to their level and as you come down to their level, they have to also see the concrete, or perhaps there are some things they have to hear, some of them you have to play it on audio for them to hear… » FEG 9*

L'affectation de la majorité des stagiaires ghanéens dans des écoles élémentaires est une des contraintes évoquées par la majorité des enquêtés qui se sont retrouvés dans cette situation. En principe, comme nous l'avons cité dans la partie précédente, l'enseignement du FLE commence au collège dans les écoles publiques ghanéennes mais la plupart de nos enquêtés ont été affectés au niveau élémentaire en raison de la polyvalence[55]. De plus, il n'existe pas de programme ni de matériels pour l'enseignement de la matière, ne figure pas non plus sur l'emploi du temps des élèves en élémentaire. Son enseignement dépend ainsi de la volonté du chef d'établissement et de celle du stagiaire. Si les deux le souhaitent, un créneau de 30 minutes ou une heure maximum par semaine peut être dispensé. Si le chef d'établissement ne le souhaite pas et que le stagiaire insiste il peut se voir réaffecté dans une autre école.

> *« Here? French in class 6? Nothing! Even this term, the time table was from the education office, they didn't even include French, so i spoke with my mentor to help me and so she gave me one of her physical education lesson periods. » FEG 6*

> *No, we were trained for JHS and even here as I sit now, am teaching in the primary school because this school hasn't got a JHS so that is it. We have to manage to find materials to teach the French in primary, we have problems […] no syllabus so I took a syllabus from a friend and break it down to their level so it means that we are designing our own syllabus because for the French… I mean is not taught in the primary level. » EG 4*

> *« hmm… it wasn't… it was so painful because I thought as a French teacher you will go out and teach pupils to speak some French, for them to understand, find the French language interesting, but we got there and we were given children who even had problems differentiating between languages… so it was… it wasn't really cool with me and my colleagues in that school, at times we didn't even know what to teach ». FEG 11*

La question liée au temps alloué à l'enseignement du FLE dans les écoles (entre 30 minutes et 2 heures par semaine) et celle de la durée d'une séance de cours (35 minutes) font partie des

[55] Les enseignants sont formés à 10 matières de bases et susceptible d'être appelé pour enseigner quelques-unes d'entre elles bien que leur spécialité soit le FLE.

contraintes évoquées. D'ailleurs, tous les enquêtés nous révèlent avoir enseigné au moins trois fois plus d'heures dans les autres matières qu'en FLE. Un phénomène qu'ils estiment très dévalorisant dans le cadre de leur professionnalisation et qui freine l'acquisition de compétences.

> *« I felt very demotivated, because I was not getting the time to express myself in French, to give out what I have learnt in college, because one period[56]… in fact I felt very demotivated, because it's not enough at all to practice my French, it can't bring out the best in me. » EG 1*

> *« Hmm… I think it's not… it not all that good, because there should be more French… at least if we do French 3 times a week it will be better. Twice a week is not enough to practice the language. » FEG 14*

> *« It, it, it's not encouraging at all, we should have been made to teach more French than the other subject. » FEG 15*

> *« […] mais le français, il n'y a pas beaucoup d'heures, ce sont des périodes de 35 minutes à chaque fois… ce n'est pas bon, c'est trop peu, on n'arrive pas à faire cours en 35 minutes. Donc des fois on va en classe, on fait conjuguer un verbe et on fait 2 ou 3 phrases et on s'en va… » FEG 5*

Le problème de l'absence d'encadrement, voire d'encadrement insuffisant de la part des mentors et des tuteurs, est l'une des problèmes majeurs constatés dans l'analyse des résultats. En effet, sur l'ensemble des enquêtés ghanéens, seulement 3 se sont exprimés favorablement par rapport à l'encadrement reçu pendant le stage : six n'ont pas été encadrés et les autres n'ont pas trouvé l'encadrement suffisant, soit parce que les encadrants étaient souvent absents, soit parce qu'ils n'ont pas assumé leur rôle attendu.

> *« Bon… j'ai fait ce que j'ai pu, j'étais mon mentor moi-même. Je me sens parfois triché, parce que je me dis souvent que si j'avais eu un mentor, j'allais apprendre plus de choses pendant le stage, parce que le mentor a plus d'expériences que moi donc ça aurait pu m'aider, alors c'est comme si je me suis efforcé tout seul, alors que cela aurait été mieux d'avoir quelqu'un qui me guide. » FEG 7*

> *« Yes we did have a mentor, but the problem we faced was that, the mentor never came to supervise us teaching, that was a problem, because we are not professional teachers, we are just learners coming to practice what we have learnt, so we need coaching, but the mentor was never there to see us. » FEG 9*

> *when we went there, we as French students, we were compelled to teach French, so we were two in a school, but we didn't have teacher to look up to (**a mentor**) yes, so we mentored ourselves, the two of us, we mentored ourselves « hmm » we stayed in the same classroom. We sometimes had to find our strategies, sometimes we practice some of the methods before we go to class, and we struggled a lot since we didn't have a mentor, we had to prepare our notes ourselves without any supervision, our scheme of work, sometimes when we were teaching them we had to speak the language… » EG 3*

[56] « One period » équivaut 35 minutes

> *« We were left to do what we deemed right… what we were taught at college. One of our French teachers who is now on pension, passed by from time to see whether we were on the right track. » FEG 12*

Beaucoup d'entre eux soulignent qu'ils étaient mieux encadrés dans les autres matières qu'en FLE :

> *« Hmm… I will say the truth, it was not the best, because with the other subjects, when we go to the mentors for help they take their time to help… correct and explain but in French it wasn't like that. » FEG 3*

En ce qui concerne la supervision de leur tuteur, qui fait office d'évaluation : plus que la moitié n'a pas été supervisée

> *« It was really, really bad. We waited for them for about a week, we had a clue that they will be coming. We waited for them, they didn't come, and we called them several times to come but they didn't. And we complained to them that as French teachers, without supervision in French… on campus you didn't have the chance to teach for somebody to correct you in French, you went out and there was no mentor to check and help you… in fact, it's really bad, it didn't make you… you are just doing what you know, whether it's right or wrong, you are just doing it. » FEG 11*

> *« […] so as at now… as I sit here now, I don't really know whether I have improved or not, based on what I did in college and what I did for the teaching practice, I don't know if… I have improved, because there was no supervision. » FEG 9.*

Par conséquent, l'ensemble des contraintes conduisent ce public à se représenter défavorablement les processus engagés pour leur doter des moyens et les compétences requises afin d'être professionnels dans leur domaine.

Cette hypothèse comporte une dimension qui concerne les représentations qu'ont les enquêtés vis-à-vis de la professionnalisation. Un des objets de la professionnalisation distingués par Boudoncle (2000), qui retient notre attention préconise la construction d'une formation de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité déterminée. Selon Lac, Mias, Labbé & Bataille (2010 :137)

> *« La professionnalisation, pourrait être lue alors comme le processus permettant la construction par les acteurs de connaissances, de savoirs professionnellement reconnus et opérants ».*

Les deux publics (Ghanéens et Togolais) perçoivent la professionnalisation dans cette même optique : former les enseignants à l'acquisition de compétences pour faire face aux situations réelles de l'enseignement mettant la pratique en avant. Selon leurs discours, un enseignant professionnel est

celui qui dispose de compétences et qui maîtrise son domaine d'exercice : l'articulation des savoirs théoriques et pratiques. Le passage par une institution de formation professionnelle est un élément sur lequel ils mettent l'accent également.

> *« It's a person who has been through training and has acquired knowledge and skills in teaching to go and impart. » FEG 3*
>
> *« Celui qui a suivi une formation professionnelle dans le domaine de l'éducation qui lui permet d'exercer son métier en transmettant son savoir et qui a la maîtrise de la pédagogie. » FET 2*
>
> *« […] ce qui m'a aidé c'est le fait d'être tombée sur un mentor qui est formé pédagogiquement ce qui m'a permis d'apprendre chez lui. » FET 2*

L'enseignant professionnel est celui qui est capable d'adapter son enseignement selon le contexte :

> *« Les tuteurs doivent donc enseigner ainsi, selon les besoins et les problèmes sur le terrain, comme ça, ça coïncide. Je pense que les problèmes sur le terrain changent et évolue tout le temps mais la vieille méthode reste pareil. » FEG 7*

Ils considèrent que la professionnalisation par la bivalence ou la polyvalence peut être une bonne chose pour le système éducatif en général. Cependant, prenant en compte les contextes dans lesquels ils sont formés, le système n'est pas adapté car il manque des infrastructures : le public ghanéen considère que les autres matières n'ont pas laissé de place à l'enseignement du FLE

Les Togolais ont plutôt critiqué le fait qu'ils étaient en formation bivalente et sont censés enseigner la matière sous dominante mais n'ont pas reçu suffisamment de cours. Ils l'ont, en effet, enseigné pendant le stage contre leur gré et ont éprouvé beaucoup de difficultés dans la pratique. Il existe un écart entre leurs attentes vis-à-vis de la professionnalisation et ce qu'ils ont vécu, ce qui a, pour conséquence, des représentations négatives.

> *The training is not all that… not all that good. Because if we are being trained to go and teach French, they would have helped us to get the kills we need as future French teachers, but we don't have them. » FEG 3*
>
> *« […] I was expecting to… be able to… communicate fluently in French, as am done with my internship, at least when I see my fellow French teachers there will be no need speaking English with them, so I expect to communicate fluently in French. » FEG 10*
>
> *« if I want to call myself a professional teacher in French, I should be fluent in the language… speaking so that when people come around and speak to you they can also testify, but if they talk to you and you can't speak… it's… it's not very good » EG 3*

Ils considèrent que, dans ces conditions, la professionnalisation n'est pas acquise dans le cadre de la formation initiale proposée.

« Bon, pour moi, on n'est pas assez professionnalisé, parce que les cours didactiques qui nous permettent de mieux enseigner n'étaient pas faites avant le stage. Aussi, notre prononciation n'est pas standard, pas de laboratoire de langues pour s'entraîner. On manque de matériels sur le campus qui empêche l'apprentissage et le temps pour le stage est trop court » FET 6

« Give the students at least what they need to be able to start their carrier, so that we don't come out as French teachers, meanwhile you know yourself that you are not, (ok), the program should be in such a way that, you come out and you are confident to teach, wherever you are. » EG 4

Les problématiques ont un caractère similaire bien que des éléments du contexte soient différents. Selon eux, les conditions du stage sont très contraignantes et les empêchent d'acquérir les compétences attendues dans le cadre de la professionnalisation. Les deux publics soutiennent que, si le stage était mieux organisé avec des conditions assez favorables, ils auraient pu le vivre pleinement et tirer le maximum de bénéfices de cette phase indispensable à la professionnalisation. **Nous validons ainsi cette hypothèse.**

1.4. Hypothèse IV

IV. Moins la formation est professionnalisante, plus des difficultés en début de carrière se font ressentir et plus les enseignants se représentent négativement la formation suivie et l'exercice de leur profession.

Par cette hypothèse, nous cherchons à prouver que les contraintes, les manquements et les difficultés rencontrées au cours de la formation professionnelle initiale, entravent l'acquisition de compétences professionnelles et impactent de façon négative, la pratique des enseignants en début de carrière.

Les résultats de l'analyse des données ont montré que les difficultés rencontrées par les enseignants en formation se rapprochent de celles de ceux en début de carrière. Certains, parmi ces derniers ont relaté différentes situations contraignantes rencontrées au cours de leur formation qui les ont empêchés d'avoir une maîtrise suffisante de l'oral. Cependant, malgré les difficultés relatées les représentations vis-à-vis du métier en exercice diffèrent entre les Togolais et les Ghanéens.

Les enseignants togolais sont issus de deux systèmes de formation différents : ceux qui ont suivi une formation de 3 ans après le Bac, et les titulaires de la licence en anglais qui ont suivi une formation d'une année. Les premiers se sentent mieux préparés par la formation théorique, les seconds pensent

que la durée de la formation était courte. En effet, la formation pré-stage était extrêmement précipitée, ne laissant pas la place à l'assimilation des compétences théoriques nécessaires à la pratique du stage.

Ce public pense que hormis les manquements tels que l'absence de moyens suffisants nécessaires à l'optimisation de la formation, le manque de formateurs et l'encadrement des stages. Comme l'ont évoqué les futurs enseignants, ils disposaient, cependant des compétences de base suffisantes pour le début de leur carrière. Les difficultés majeures qu'ils rencontrent ne relèvent pas du manque de compétences mais résultent des insuffisances d'infrastructure et de supports nécessaires pour l'enseignement dans les écoles.

> *« Par exemple, vous venez en classe pour faire un cours de lecture, vous avez le livre mais les élèves ne les ont pas, qu'est-ce que vous faites ? (faire des copies), on se débrouille pour le faire, on leur demande de faire des photocopies, moi j'étais à Lomé, la vie est chère, je n'ai pas d'argent pour faire des photocopies pour les… si on leur demande de faire des photocopies, il y en a qui ne le font pas, si on leur demande d'acheter des livres, c'est pas tout le monde qui le fait, la bibliothèque n'as pas suffisamment de livres pour donner aux élèves, donc certains lisent d'autres ne lisent pas. On est obligé de faire des groupes de 4, 5, 6 voire 7 personnes autour d'un livre… » ET 1*

Ils sont une majorité à être convaincus de détenir les bases des compétences nécessaires pour le métier en exercice, en revanche, les conditions sur le terrain les freinent et ne leur permettent pas d'être à la hauteur.

> *« Bon, actuellement, ce que je peux dire par rapport à la profession, ce sont que les conditions de travail ne rendent pas les choses faciles, et ne permettent pas à l'enseignant de progresser dans son métier. Il nous faut des matériels de travail en tant qu'enseignant de langue. Il faut que le gouvernement nous fournisse quelques matériels. Il faut construire plus de salles de classe pour réduire les effectifs. Pour nous les nouveaux enseignants sans beaucoup d'expérience, c'est la frustration. Nous avons le niveau pour enseigner à ces élèves mais les conditions… C'est difficile. » ET 5*

L'effectif et la durée de la séance de cours sont également parmi les contraintes :

> *« Moi je fais comme je peux, sachant qu'enseigner 100 élèves n'est pas facile. Une séance de cours dure 55 minutes, parfois le professeur d'avant prend un peu de ton temps, le temps de s'installer et de faire en sorte que les élèves s'apprêtent pour le cours, le temps a passé, mais je fais le maximum pour eux. » ET 5*

Alors que les enseignants ghanéens qui critiquent également les difficultés sur le terrain, mettent l'accent principalement sur l'adaptabilité de la formation professionnelle suivie qui a engendré un manque de compétences et de maîtrise de la langue.

> *« Oh » for me, yes I should say so because if you should be posted into a JHS in a big city or something, it will be a disaster (laughs)… seriously it will be something else, it's not*

something to talk about… something must be done, so we are now trying to train ourselves here for the work itself. » FEG 4

« Well I will say we are many, most of the Ghanaians have problems but as for the Francophones they are ok. In fact, we are many teachers who cannot speak… » FEG 3

« In fact, we need in-service training, we really do, looking at the kind of training we had, it will be better we have in-service training. » […] *Well, for me I was lucky… where I was posted to… I had one of my seniors teaching French there, so I decided to observe him when he was teaching, so I always went to sit in his class and observed him teach, through that I started teaching, I acquire some few skills form him to teach. »* (Elle n'osait pas critiquer le système mais à la fin elle ose le faire) *EG1*

Par conséquent, cette hypothèse **est totalement validée auprès du public ghanéen et partiellement auprès du public togolais** car pour la majorité des Togolais, les difficultés qu'ils rencontrent ne relèvent pas de l'absence de compétences pour enseigner mais sur les contraintes (effectifs de classe, manque de matériels) et les manquements dans les établissements scolaires où ils exercent. En revanche, pour la majorité des Ghanéens, leurs difficultés dans la pratique de leur métier sont liées à la fois aux insuffisances de la formation initiale et aux difficultés auxquelles ils font face dans l'établissement scolaire (enseignement en école élémentaire, manque de ressources matérielles, manque de valorisation du FLE).

Les variables explicatives des différences sont les suivantes :

• Place du FLE, au Ghana, dans les instituts de formation et les établissements scolaires. Ce statut peu valorisé pose également la question des délimitations du métier de cet enseignant, métier qui ressemble davantage à celui d'un professeur d'école polyvalent qu'à celui d'un professeur du secondaire monovalent ou bivalent.

• Enseignement en école élémentaire, au Ghana, en raison de la polyvalence.

1.5. Nouveaux questionnements de recherche

Étant donné que nous avons constaté un écart entre les hypothèses II et IV et les données qui mettent en exergue des variables explicatives des différences, de nouvelles questions s'ouvrent à nous :

- Quelle est la place de la langue française dans la société ghanéenne ? Pourquoi la langue anglaise paraît davantage valorisée au Togo ? Quelles sont les représentations du français et de l'anglais chez les décideurs politiques dans les deux pays ?
- Quelle est la place de ces deux langues dans un autre pays francophone engagé dans la Zone

d'Alliance de Coprospérité (ZACOP) (Bénin) et dans un autre pays anglophone qui en fait également partie (Nigeria) ? Nous pouvons supposer que les discours officiels de ces deux pays valorisent le français et l'anglais. Quels sont les instituts de formation ? Les futurs enseignants sont-ils mono ou polyvalents ? Quel continuum de formation est proposé ? Quelles sont les représentations des futurs enseignants de leur formation et de leur futur métier ? Quelles sont celles des enseignants débutants ? Nous avons l'intention d'opérationnaliser davantage le concept de continuum de la formation intégrant 5 phases : avant la formation, pré-stage, stage pratique, post-stage et exercice du métier en début de carrière.

Deuxième partie : Les limites et les apports de notre recherche

2. Les apports et les limites de notre recherche

2.1. Les apports

Cette étude comparative réalisée sur les représentations des futurs enseignants et des enseignants en début de carrière a permis d'avoir un aperçu global sur les deux formations des deux pays et les processus engagés pour former les futurs enseignants des deux langues étrangères apprises dans la plupart des pays d'Afrique. C'est la première de son genre et nous sommes convaincues que cela permettrait aux décideurs en collaboration avec les différents acteurs et partenaires de pouvoir repenser ces formations pour envisager des solutions durables aux différents constats retenus. Elle nous a permis également de montrer les dynamiques relatives à la fois au rapport à la formation et au métier en cours d'exercice d'un point de vue comparatif.

Le centre de notre intérêt dans ce travail comparatif, n'a pas été la recherche de la meilleure formation ni les meilleures représentations mais plutôt de comprendre les phénomènes qui engendrent les différentes perceptions de la formation et les raisons du rapport qu'ont les enseignants à la formation.

Malgré le fait que ce travail ne visait principalement pas les lacunes des deux formations, les résultats ont permis de montrer et de mettre en évidence les nombreuses failles au niveau des formations des enseignants de langue dans les deux pays. Ce travail va donc permettre à une meilleure connaissance particulièrement des enjeux de la formation des enseignants de langue, ainsi que des problèmes des enseignants de langue en exercice.

Ce travail a pu mettre en lumière le décalage entre les discours qui se tiennent au sujet de l'enseignement et l'apprentissage de ces langues étrangères, ce que nous lisons dans les documents officiels, et les réalités du terrain. Il a permis de prendre connaissance du déclin progressif de la qualité des enseignants de ces langues dans les pays concernés par notre recherche qui pourrait pousser les gouvernements et les ambassades sur place à prendre des mesures afin de sauver la situation qui peut mener à une quasi disparition de ces langues dans ces pays.

2.2. Limites de notre recherche

La première limite est la suivante : le public togolais et une petite minorité du public ghanéens ont été méfiants lors des entretiens. Nous avons senti une certaine réticence dans leur discours sur les

problématiques auxquelles ils font face dans le cadre de leur formation et l'exercice de leur métier. Une recherche sur les représentations des individus prend tout son sens dans le contenu et la qualité des discours des enquêtés. Nous avons pu mobiliser nos capacités relationnelles au cours des entretiens et nous avons également adopté une posture de chercheure, tout en rassurant nos enquêtés au sujet de l'anonymat des personnes. Hormis ces efforts, ils se sont, parfois, retenus à exprimer librement ce qu'ils voulaient dire.

La deuxième limite concerne, la non-traduction des entretiens en anglais vers le français. Certes, toutes les données brutes des entretiens traduites en français auraient permis une uniformité des données pour une thèse écrite en français. Cependant, nous avons choisi de conserver l'anglais afin de ne pas perdre l'originalité des discours par l'effet de la traduction. Nous l'avons ainsi jugé utile dans le cadre de ce travail comparatif entre un pays anglophone et francophone, de garder cet aspect original, étant donné que cela ne nuisait pas la qualité du travail.

Notre troisième limite concerne notre implication en tant qu'ancienne professeur de FLE au Ghana ayant suivi une des formations ciblées dans la recherche : nous avons constaté que notre perception de la formation et les difficultés que nous avons vécues au cours de celle-ci nous a placés dans une position assez délicate pendant les entretiens car cette implication a eu tendance à influencer nos questions de relance, même si nous avons fait de notre mieux de rester le plus neutre possible. Par ailleurs, ces constats ne feront que fortifier nos prochaines recherches car nous en tiendrons compte afin de garder le maximum de neutralité possible.

2.3. Difficultés rencontrées

Nous avons fait face à de nombreuses problématiques dont les principales sont l'absence de documentation suffisante sur la formation des enseignants concernés, le manque de financement de la thèse, la réalisation du travail sur le terrain voire les déplacements nombreux et coûteux ainsi que des contraintes familiales.

Premièrement, nous souhaitons aborder la question du manque de recherches scientifiques sur les spécificités des formations au centre de cette recherche. Il nous a été difficile de trouver des informations significatives au domaine. Ceci nous a conduits, en plus de données contextuelles, à nous appuyer sur les entretiens exploratoires en ce qui concerne les contextes des deux formations. Étant éloignées de notre terrain, nous avions souhaité avoir accès aux livres, thèses, et articles divers

sur le sujet qui auraient pu nous aider dans le travail sur les contextes. En revanche, ceci n'était pas le cas.

La deuxième contrainte porte sur l'absence de financement, n'ayant pas réussi à décrocher un contrat doctoral, après quelques tentatives Nous avons choisi, alors, de mener cette recherche sans financement tout en ayant une activité professionnelle à mi-temps.

De plus, étant donné que nous n'avons pas une activité professionnelle qui pourrait nous garantir des ressources financières stables, le parcours de la thèse a été contraignant surtout s'agissant des enquêtes sur le terrain. Les entretiens exploratoires effectués par téléphone ont été très coûteux, mais il a été impossible d'échapper à cette option car la plupart des personnes ne disposaient pas de connexion internet et ceux qui en disposaient, avaient souvent un mauvais réseau qui ne permettait pas de communiquer par des logiciels de communication gratuits. Les déplacements effectués de France vers le Ghana et le Togo, couplés aux déplacements internes et aux séjours pour le recueil des données ont entamé fortement notre budget.

Nous nous sommes rendu compte que nous n'avons pas mesuré suffisamment tout le travail d'enquête. Cela a exigé beaucoup au niveau financier et personnel pour faire aboutir ce travail. La collecte de données a donc été très difficile surtout au Ghana car les publics ne se trouvaient pas sur le même site, ce qui a fait que nous devions nous déplacer pour accéder aux futurs enseignants en stage et aux enseignants dans leurs différents lieux de travail. Il était également question de leur disponibilité, car certains ne pouvaient pas nous rencontrer aux moments souhaités. Il nous est arrivé de faire un long voyage aller-retour uniquement pour nous entretenir avec un enseignant qui avait des soucis de disponibilité.

Troisième partie : Recommandations

3. Nos Recommandations

Suite aux résultats de ce travail, nous émettons un certain nombre de recommandations ce qui, nous l'espérons, pourra pallier ou permettre d'optimiser la formation octroyée aux enseignants de ces langues. Vu les variances au niveau des problèmes rencontrés et au niveau des dispositifs de formation, nous avons souhaité élaborer ces recommandations par pays. Dans un travail comparatif s'appuyant sur l'approche compréhensive, nous le jugeons pertinent de ne, ni généraliser ni assumer que les mêmes recommandations peuvent valoir pour les deux pays. Comme certains auteurs de l'approche compréhensive le stipulent, l'objectif est de décrire et d'interpréter les phénomènes observés dans leur contexte (Picciano, 2004).

3.1. Ghana

Notre recherche montre que la plupart des enseignants en formation ainsi que les enseignants qui ont reçu la formation ne sont pas satisfaits des apports de celle-ci, et donc ont des attitudes négatives visant l'exercice de leur future profession. Il serait donc préférable pour eux que l'État et les décideurs revoient la structuration et les stratégies de formation afin de mieux les préparer et de les équiper pour faire face aux exigences du métier. Ceci étant, nous émettons quelques recommandations alimentées par nos résultats de recherche.

Premièrement, nous souhaiterions, compte tenu des résultats des discours des publics ghanéens, que les décideurs en collaboration avec les didacticiens et les pédagogues repensent la formation en place en portant un regard sur les trois phases de formation qui ont guidé ce travail : la formation pré-stage, le stage pratique et la formation post-stage, à savoir prévoir une véritable cohérence entre elles. Les discours ont montré une absence de continuité et de cohérences entre lesdits aspects de la formation. Si la plupart de nos enquêtés n'ont pas réussi la préparation d'une simple fiche pédagogique en français, voire de répondre aux simples questions dans cette langue après la formation pré-stage, il faudrait se poser la question sur l'efficacité. Si la majorité de nos publics n'ont pas réussi à dispenser un cours de français de façon satisfaisante et que ces derniers disent avoir privilégié les autres matières au FLE, alors il nous paraît urgent de se poser la question sur la cohérence au sein des différents éléments de la formation. En effet, les futurs enseignants de FLE eux-mêmes ne se considèrent pas comme tels, ils s'estiment, pour la majorité, professeurs d'autres matières. Ce cri de secours interpelle, insiste sur l'enjeu et le futur de l'enseignement et l'apprentissage de cette langue. Il nous paraît ainsi urgent que la formation en mise place pour les enseignants de langue soit

repensée par les partenaires principaux (ambassade de France au Ghana et gouvernement ghanéen), afin de trouver des moyens pour son amélioration.

Les discours nous ont révélé une problématique au niveau de l'admission des candidats en spécialité FLE à l'école normale. Le niveau de français des candidats (admis sur dossier) à l'entrée en formation est extrêmement bas, en vérité. Certains entrent en formation sans pouvoir faire le minimum en français et donc leurs attentes ne sont pas d'ordre pédagogique de prime à bord. Leur seule attente est de pouvoir acquérir quelques points grammaticaux, du vocabulaire et de pouvoir s'exprimer en français, alors que l'objet principal de la formation professionnelle est celui de la maîtrise pédagogique et didactique des futurs enseignants. Compte tenu le temps alloué à la formation, il devient impossible de satisfaire aux besoins professionnels de ce public, une situation que nous trouvons désavantageuse pour ces futurs enseignants pourtant désireux pour se former suffisamment pour l'enseignement de la langue. (Le phénomène est également constaté d'une autre manière auprès d'une minorité du public togolais, c'est-à-dire que les futurs enseignants togolais qui entrent en formation sans expérience professionnelle se trouvent en décalage par rapport à leur collègue). Nous pensons qu'il est grand temps que le dispositif prévoie un vrai temps d'orientation et de préparation préformation pour ce public, afin de les mettre à niveau pour mieux bénéficier de la formation.

Le profil d'entrée en formation nous paraît donc un enjeu majeur. Il est essentiel de repenser la structuration de la formation tout en prévoyant les moyens qui puissent permettre de satisfaire aux besoins. Il est de plus en plus évident que la formation en place n'est pas conçue pour satisfaire la majorité du public qui y a accès, c'est-à-dire que le public évoqué ne bénéficie pas pleinement de la formation et se plaint du manque de démocratie entre le public d'origine ghanéenne et ceux ayant des origines ou des attaches dans les pays francophones. Ce public qui entre en formation sans le bagage suffisant pour faire face aux exigences de la formation déjà insuffisante se sent délaissé en cours car selon eux, les professeurs s'intéressent plutôt au public souvent francophone qui maîtrise déjà l'oral et ainsi participent mieux aux cours.

Ces derniers sont toujours au premier rang, ils sont leaders des groupes et sont ceux qui dispensent les cours pendant les séances d'enseignement entre pairs. Ils finissent par devenir les grands professeurs de français dans le pays. La solution à ce problème dans le cadre de la formation professionnelle peut trouver sa genèse dans le recrutement des candidats ainsi qu'une structuration cohérente du programme de formation. Un programme étalé sur une période suffisamment longue et

qui met l'accent sur les stratégies qui permettent de préparer l'ensemble des futurs enseignants malgré leur niveau à l'entrée en formation. Réussir à les doter de moyens et de compétences de base pour réussir leur métier.

Nous souhaitons également toucher la question d'infrastructure dans les institutions de formation qui est aussi un problème qui freine la formation professionnelle des enseignants. Aucune langue étrangère ne s'enseigne en abstraction de nos jours, elle nécessite l'emploi de différents supports et équipements. Nous avons appris que l'état des départements de FLE dans toutes les institutions est déplorable, les étudiants se plaignent et accusent souvent l'ambassade. Nous pensons qu'équiper les départements de FLE dans les écoles normales n'est pas de la seule responsabilité de l'ambassade de France sur place comme nous l'avons souvent entendu : « *the French embassy must furnish us with équipements and books* ».

Si l'ambassade fournit les équipements audiovisuels, le gouvernement ghanéen doit se charger de la réparation quand ils sont en mauvais état pour assurer la continuité d'un partenariat fonctionnel. De la même manière, si l'un fournit une bibliothèque de langue, l'autre doit se charger du maintien de celle-ci. Il nous semble pertinent que les deux partenaires puissent concevoir un partenariat compréhensif et fonctionnel afin de mieux gérer la formation professionnelle initiale destinée aux enseignants de FLE dans le pays.
Il est important de retenir que le Ghana et la France sont en partenariat au sujet de la promotion de l'optimisation de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE dans le pays. Chaque partenaire doit donc porter sa charge afin que le projet aboutisse.

La question de l'articulation théorie-pratique ainsi que la maîtrise de la langue orale dans le cadre de la formation professionnelle interpelle. Il est surprenant de rencontrer des futurs enseignants et même des enseignants en début de carrière qui ne sont pas capables de communiquer de façon basique en français, et d'autres qui disent ne pas savoir préparer une fiche pédagogique en français. Il serait recommandé que les décideurs prévoient des stages linguistiques dont la durée soit suffisamment longue pour instaurer une bonne maîtrise de l'oral. De plus, afin d'assurer une bonne articulation entre la théorie et la pratique, il serait intéressant de prévoir des stages pratiques sur deux ou trois périodes différentes de l'année, bien préparés en amont avec un encadrement, voire un tutorat régulier.

Dernièrement, nous recommandons que le dispositif de formation en place puisse être adapté à la formation d'un public 100 % ghanéens. Il est indispensable que le gouvernent ghanéen, par le biais de l'éducation nationale ghanéenne, réussisse à former ses citoyens pour devenir des professionnels dans l'enseignement de la langue française à tous les niveaux de l'enseignement public, car cela est possible. Notre recherche nous a permis d'apprendre du public togolais, qui a d'ailleurs des représentations positives de leur futur métier que former ses citoyens à une langue étrangère est tout à fait possible. Aucun des futurs enseignants togolais et ceux en début de carrière avaient des origines anglophones mais ces derniers maîtrisent suffisamment bien l'anglais. Il est décourageant de constater que certains ghanéens, sans origines francophones, et qui ont plus le besoin d'approfondir leur français sont ceux qui se plaignent le plus de rencontrer des difficultés pour l'apprentissage du français et souhaitent opter pour l'enseignement des autres matières à la place du français après leur formation professionnelle. Dans leurs discours, ils ont fait écho du fait que la formation soit réservée aux étudiants d'origine francophones ou encore ceux qui ont fait une partie de leurs études dans un pays francophone.

3.2. Togo

S'agissant de la formation octroyée aux futurs enseignants, nous avons dégagé un certain nombre de recommandations qui pourront conduire les décideurs, les concepteurs ainsi que les didacticiens à revoir la formation dans son ensemble et à prévoir des pistes qui pourraient permettre d'optimiser les formations en place.

La plupart de nos enquêtés se sont plaints par rapport à la maîtrise de la matière en général en tant qu'enseignant et celle de l'oral en particulier. Pour ceux qui pensent être bien formés, le secret relève du fait qu'ils disposaient de bonnes bases dans la matière avant la formation. Il serait fortement recommandé de mettre en place des dispositifs dans le cadre de la formation pré-stage, tels que des séjours linguistiques et des échanges internationaux structurés donnant un accès direct à des personnes originaires de pays anglophones afin qu'ils puissent améliorer leur prononciation, une chose qui les préoccupe énormément par rapport à leur identité enseignante[57].

[57] Le public togolais nous informe que leur niveau en prononciation ne leur semble pas standard pour un enseignant de langue. Ils disent qu'ils ne se sentent pas à l'aise en parlant anglais avec un anglophone et souhaite un dispositif qui puissent les aider à surmonter cette difficulté pour pouvoir avoir confiance en eux-mêmes lors de tels échanges.

La formation pratique dans le cadre d'une formation professionnelle est perçue comme un aspect indispensable à la réussite de l'enseignement. Les problématiques majeures soulevées par nos enquêtés concernent : la structuration, la préparation, l'encadrement et le suivi, le financement et la gestion au sein des établissements scolaires où s'effectuent les stages pratiques. Il sera donc recommandé aux décideurs de repenser la formation pratique ayant pour objectif la professionnalisation, en prévoyant des moyens qui permettant de tirer le maximum de bénéfice de l'expérience. Pour ce faire, il faudrait augmenter le nombre d'enseignants d'anglais formés annuellement (entre 50 et 60 actuellement), car il en manque cruellement et ils prendraient le rôle d'encadrants de stagiaires.

Comme indiqué précédemment, le processus de professionnalisation devrait prévoir une articulation cohérente entre les trois aspects principaux de la formation : la formation pré-stage, le stage pratique et le post-stage, qui assure un lien entre les trois afin d'éviter tout décalage susceptible de désorienter les sujets. Au cours de cette recherche, nous avons pris connaissance de l'angoisse et de la frustration de nos publics qui relèvent du manque de financement de la formation pratique et de l'absence de supports permettant de travailler dans des conditions acceptables. À notre avis, il serait utile que l'ambassade d'Amérique sur place en collaboration avec le gouvernement puisse trouver une solution, voire attribuer un budget spécifique destiné à l'ensemble de la formation pratique, car cela est le moment où les formés se voient obligés de quitter l'institution de formation et de mener une vie autonome pendant une période de trois mois.

En effet, tenant compte des résultats de l'analyse des discours du public togolais, les quelques futurs enseignants et enseignants en début de carrière se plaignent de difficultés pédagogiques et didactiques pendant le stage, contrairement à ceux qui disposaient des années d'expérience de l'enseignement de l'anglais ou un niveau de formation (anglais) plus élevé. Le problème du chômage dans le pays fait que le public qui entre en formation est celui qui a fini ses études depuis plusieurs années ; il est obligé d'enseigner en tant que bénévole ou contractuel, dans certains cas, pendant des années. La formation est pour eux un moyen d'obtenir un diplôme garantissant l'embauche en tant que titulaire dans un établissement scolaire.

Il nous semble que la formation, vu sa durée (1 an), est conçue en réalité pour ce public, ce qui nous paraît illogique étant donné que tous les formés ne se trouvent pas dans ce cas de figure. Ceci représente donc une punition pour le public qui n'a pas d'expérience préalable dans l'enseignement de l'anglais. Nous recommandons que la formation soit restructurée et que son contenu soit adapté à

la préparation de tout public recruté (par concours), les dotant de moyens nécessaires à l'exercice du métier et pour assurer la continuité de l'enseignement de cette langue dans le pays.

Il existe un problème au niveau des ressources humaines et matérielles dans l'institution de formation togolaise. Nous nous y sommes déplacés et nous avons été témoin de la situation liée au manque de documents, de supports voire d'équipements nécessaires à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces derniers disposent d'une seule enseignante d'anglais sur place dans le département. Un laboratoire de langues nous paraît un outil très important pour ces futurs enseignants, mais il n'existe pas. Un enseignant en début de carrière a montré son étonnement lors de l'entretien par rapport au fait qu'ils ont été en attente d'un laboratoire de langues de la part de l'ambassade des États-Unis vu que cette dernière en a plutôt doté des militaires, mais que cela n'a pas été le cas jusqu'à présent.

> *« […] je pense quand même que ça date un peu depuis que le labo ne fonctionne pas, et dans ce sens Madame X pensait qu'il devait avoir quelque chose comme ça (**comme quoi ?)** un labo bien sûr, l'ambassade des États-Unis avait donné un laboratoire aux militaires, donc on pensait que quelque chose comme ça allait venir au département d'anglais mais non, bon… je ne sais pas si avec le temps ça viendra, mais espérons. » FT 2*

Cela ne suggère pas que l'ambassade et le gouvernement ne se sent pas concernés pas de la situation actuelle de l'institution mais cela nous permet plutôt d'entendre le cri de secours de notre public et pour cela nous faisons appel aux décideurs ainsi qu'aux partenaires d'intégrer la mise en place d'un laboratoire et la provision de ressources humaines et matérielles dans leurs futurs projets afin de permettre d'optimiser la formation des enseignants d'anglais.

4. Perspectives d'avenir

À l'issue de ce travail de recherche, nous souhaiterions intégrer une université en tant Maître de Conférences en Sciences de l'Education dans un département de français. Étant donné que la formation des enseignants est une question très pertinente en Afrique Subsaharienne de nos jours, nous envisageons de continuer nos recherches sur les différentes problématiques auxquelles font face les enseignants au cours de leur carrière et ceux en formation par le biais de l'éducation comparée

La psychologie sociale, fondatrice de la théorie des représentations sera intégrée dans nos prochaines recherches qui porteront principalement sur la comparaison de phénomènes dans le champ éducatif en donnant la parole aux acteurs.

Nous prévoyons également publier des articles en commun avec notre directrice de thèse sur les effets de la bivalence et la polyvalence dans le cadre de la formation professionnelle initiale des enseignants.

5. Conclusion

L'objet central de cette recherche comparative concerne la formation professionnelle initiale des enseignants de Français Langue Étrangère au Ghana, pays anglophone, et de l'Anglais Langue Étrangère au Togo, pays francophone. Il s'attache à rechercher les similitudes et les différences qui existent entre les représentations que se font les futurs enseignants et les enseignants en début de carrière.

La genèse de ce travail relève d'une part de notre propre expérience d'ancienne enseignante de FLE ayant suivi la formation initiale des enseignants au Ghana et de l'autre, de notre rencontre avec des étudiants togolais d'ALE pendant un stage linguistique au Village du Bénin (un centre de formation rattaché à l'Université de Lomé) en 1999. Ces expériences ont suscité des réflexions et un certain nombre de questionnements par rapport à la formation professionnelle réservée aux enseignants de ces langues étrangères, ainsi que le statut de ces dernières dans ces deux pays : la formation octroyée aux enseignants de ces langues permet-elle de répondre aux enjeux linguistiques et pédagogiques des formés ? Quelle est la place réservée au FLE et à l'ALE dans ces deux pays ? Les formations en place correspondent-elles aux besoins des enseignants et des apprenants ? Les enseignants en fin de formation et en début de carrière se sentent-ils suffisamment capables de faire face à l'activité professionnelle ? Quelle formation pourrait être adaptée afin de combler les enjeux de l'enseignement et l'apprentissage de ces langues ? Ces questionnements ont animé notre désir de mener une recherche sur ces phénomènes.

Nous avons commencé cette recherche comparative, qui privilégie l'approche compréhensive, par l'étude des contextes des deux pays : la situation géographique, la situation linguistique et culturelle, les systèmes éducatifs ainsi que les systèmes de formation des enseignants en général, et en particulier, celle de la formation des enseignants des langues concernées. Nous avons effectué une analyse conceptuelle couplée avec l'étude de ces contextes. Les théories et les concepts qui ont fondé cette recherche sont les suivantes : la théorie des représentations sociales (Moscovici, Abric, Jodelet, Manoni), le rapport au savoir en formation (Beillerot, Charlot, Lesne Dunay), la professionnalisation (Wittorski, Bourdoncle, Perrenoud), ainsi que la formation professionnelle initiale (Altet, Paquay,

Perrenoud). Ces contextes et ces concepts articulés entre eux nous ont permis de problématiser la situation de la formation professionnelle des enseignants de ces langues, partant des discours politiques qui se tiennent vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage de ces dernières dans les deux pays, vers la réalité des formations en place. Ceci nous a permis de délimiter notre champ de travail pour l'analyse des représentations. Nous avons choisi d'analyser un continuum de la formation qui comprend cinq phases : le niveau d'étude et les expériences antérieures des futurs enseignants à l'entrée en formation, le pré-stage (la formation reçue avant le stage), le stage (la pratique sur le terrain) et le post-stage (la formation après le stage) ainsi que les débuts de carrière. Notre visée était de savoir comment ces phases de formation s'articulent entre elles, et mènent vers l'acquisition de compétences professionnelles requises pour leur activité professionnelle, tout en cherchant à identifier les similitudes et les différences entre les représentations.

Les résultats de cette recherche ont permis de confirmer totalement deux de nos quatre hypothèses, et les deux autres partiellement. Ces résultats ont montré qu'il existe une relation étroite entre les profils d'entrée en formation et les représentations vis-à-vis de la formation et de l'activité professionnelle. Ceci implique que les futurs enseignants qui entrent en formation avec des connaissances plus approfondies qui relèvent du niveau d'études, de l'expérience professionnelle ou encore d'un contact prolongé avec la langue cible dont le public togolais représente une majorité, ont des représentations plus favorables de la formation et du métier. Ceci montre que les programmes de formation en place favorisent l'intégration du public disposant de prérequis solides dans la matière mettant ainsi à l'écart ceux qui en sont démunis. Il s'agit en effet de repenser le lien entre le profil d'entrée et le contenu aussi bien que l'organisation des formations.

Les résultats ont également révélé que la majorité des publics enquêtés trouve la formation pratique insuffisante et peu professionnalisante. Les deux publics considèrent qu'il existe une incompatibilité entre la formation pré-stage et le stage pratique. Ils affirment en réalité que le stage pratique est le « cœur même » de la professionnalisation. Cependant, dans leur cas, cet aspect n'a pas été suffisamment développé. Selon Lac, Mais, Labbé et Bataille (2010 : 137), professionnaliser est un processus qui permet la construction par les acteurs de connaissances, de savoirs professionnellement reconnus et opérants, donnant les moyens pédagogiques, didactiques, linguistiques suffisants pour l'exercice de l'activité professionnelle. Bien que les deux publics ne relèvent pas du même système d'éducation et ne suivent pas les mêmes types de formations, ils parviennent néanmoins à des perceptions communes de leurs stages pratiques.

Cependant, face à leur futur métier et celui en exercice, les résultats ont montré une disparité entre les représentations du public togolais et celles du public ghanéen. Les premiers se représentent plus positivement contrairement aux seconds. Il est intéressant d'apprendre que malgré les conditions de vie difficiles couplées aux manquements constatés au niveau de la formation, le public togolais envisage plutôt positivement l'activité professionnelle.

Cette recherche ne représente que le début d'un chantier qui s'annonce par rapport à la formation professionnelle des enseignants de ces langues, formation qui semble importante dans l'optique d'assurer l'intégration linguistique des pays de la sous-région, en particulier le Ghana et le Togo. En effet, il est important de repenser les formations en place, afin d'assurer les échanges linguistiques, la pérennité de l'enseignement ainsi que l'apprentissage de ces langues dans ces pays.

Prenant en compte les spécificités des deux pays, les résultats ont montré que malgré ses difficultés, le public togolais perçoit considérablement mieux sa formation que le public ghanéen, un phénomène qui se manifeste dans leur volonté d'opter davantage pour l'enseignement des autres matières auxquelles ils ont été également formés, que le FLE, dans le cadre de la polyvalence. Il est également constaté que les difficultés rencontrées, les manquements dans les formations et les contraintes en général mettent la majorité du public ghanéen dans une certaine fragilité face à leur futur métier ou celui en exercice (enseignants débutants). Par opposition au public togolais plutôt confiant et qui envisage le futur métier avec optimisme.

Les résultats de ce travail de recherche nous ont permis d'appréhender à la fois la situation de la formation des enseignants, les obstacles, les difficultés auxquelles font face ces derniers, leurs effets sur les futurs enseignants et les professionnels en début de carrière. Ils nous ont par ailleurs permis d'identifier les limites des étapes principales (le pré-stage, le stage et le post-stage) de la formation en ce qui concerne les processus de professionnalisation mis en œuvre pour les assurer.

Faire la comparaison par l'approche compréhensive de l'éducation comparée qui est la nôtre dans le cadre de cette recherche, a permis de prendre conscience des problématiques dans leurs contextes différents. Nous constatons que dans le cadre de la comparaison des phénomènes, aussi identiques qu'ils peuvent être, ils n'ont pas les mêmes effets sur les sujets issus de contextes différents, ainsi, les mêmes modèles de solution peuvent être disproportionnés comme le montrent Crossley et Watson (2003 : 39) :

> *« Common problems can exist in different countries, but solution can rarely be found in the application of common model across different cultures, regions and political regimes regardless of whether the administrative framework or professional expertise or local culture is capable of introducing or adapting such reforms. »*

Nous constatons, à travers nos résultats, que les publics enquêtés rencontrent des difficultés qui se rapprochent les uns aux autres, mais selon les spécificités des contextes, chaque public conçoit la situation différemment. À titre d'exemple, le public togolais a une culture d'apprentissage qui résulte du manque de formateurs sur place. Une culture qui nous semble certes efficace et susceptible de permettre de mieux apprendre et de s'améliorer, surtout à l'oral : des autos apprentissages collectifs en dehors des cours, à travers des exposés réguliers et systématiques. Toutefois, cette culture d'apprentissage n'est pas pratiquée de la même manière par le public ghanéen qui a plutôt tendance à s'appuyer sur l'aide des autres formés d'origine francophone. Un autre exemple montre qu'en raison de leur polyvalence, le public ghanéen a tendance à mettre le FLE à l'écart et privilégier l'enseignement des autres matières afin de combler leurs déficiences en compétences. Cependant, les Togolais, formés à la bivalence, manifestent moins ce phénomène.

Cette étude comparative qui s'inscrit dans l'approche compréhensive, n'est pas destinée à hiérarchiser les deux formations en fonction de leur qualité, mais d'appréhender les similitudes et les différences entre les représentations tout en cherchant à comprendre ces situations dans leur singularité telle que le souligne Groux (2002 : 19) :

> *« Lorsque l'éducation comparée rapproche des situations, des problématiques ou des systèmes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences ; elle tend à les comprendre en se référant au contexte politique, historique, économique, social et culturel. Elle est à ce moment-là, compréhensive ».*

Dans cette perspective, il nous semble pertinent de signaler un phénomène qui s'explique par les spécificités des deux contextes. Le public togolais disposant d'un seul enseignant d'anglais sur place avec des conditions de stage très déplorables : effectifs pléthoriques, manque de supports de tous types, etc., se sent le mieux à même de faire face à leur activité professionnelle. Contrairement, le public ghanéen qui dispose d'un seuil d'enseignants plus élevé en institution de formation, des effectifs de classe moins élevés, des manuels scolaires suffisants, présente néanmoins des insuffisances significatives à l'égard de l'activité professionnelle.

Vu les différents constats faits, nous pensons que les programmes de formation professionnelle en place sont adaptés aux candidats qui disposent des pré-acquis solides (connaissance approfondie de la langue et l'enseignement) avant l'entrée en formation. Il nous paraît donc très paradoxal d'ailleurs de savoir que ce décalage existant entre les profils d'entrée n'est pas pris en considération dans le processus de professionnalisation des futurs enseignants. Il nous paraît ainsi très pertinent, prenant en compte l'ensemble des résultats de cette recherche qui montre des discontinuités sur plusieurs plans, de signaler un enjeu de continuum auquel font face ces formations ainsi que la nécessité de les repenser.

En effet, le parcours réalisé sur ces quatre dernières années et les résultats obtenus nous montrent que ce travail ne représente que le début d'un chantier qui s'annonce par rapport à la formation professionnelle des enseignants de ces langues, qui semble indispensable dans la quête d'assurer une intégration linguistique des pays de la sous-région. Il est question que les acteurs principaux de l'éducation et les partenaires principaux impliqués dans l'enseignement de l'apprentissage de ces langues prennent conscience du phénomène révélé par cette recherche dans le but de repenser les formations en place afin d'assurer la pérennité de l'enseignement et l'apprentissage de ces langues dans ces pays. Sachant que réussir à asseoir ces langues dans ces pays dépend d'enseignants bien formés qui disposent de compétences professionnelles suffisantes, et qui sont capables d'assumer leurs fonctions dès la sortie de la formation professionnelle.

Références bibliographiques

Abric, J.C. 2003. « L'analyse structurale des représentations ». Dans : Moscovici, S. (Ed.). *Méthodologie des sciences sociales*, Paris, PUF.

Abric, J.C. 1994. « L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique ». Dans : Guimelli, C. (Ed). *Structures et transformations des représentations sociales.* Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 73-84.

Abric, J-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Abric, J.C, (1994). *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris : PUF.

Abric, J.C. 1976. *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse doctorat état, Université de Provence, Aix-en-Provence.

Abric, J.C. 1989. « L'étude expérimentale des représentations sociales ». Dans : Jodelet, D. (Ed.). *Les représentations sociales*. Paris, PUF, collection Sociologie d'aujourd'hui, pp. 187-203.

Abudu, A. M., & Donkor, A. K. (2014). *The in-in-out programme of teacher education in Ghana : The perception of implementers*. Accra : Ghana Academy of Arts and Sciences.

AFC Report (2010) The Status of French Language Teaching and Learning across Ghana's Public Education System. French Embassy, Accra, Ghana.

Afeli, K. A. (2003). *Politique et aménagement linguistique au Togo : bilan et perspectives* (Doctoral dissertation, Université de Lomé).

Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM, un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherches en éducation*, (8), 12-23.

Altet, M. (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. *L'analyse des pratiques professionnelles,* 11-26.

Ameyaw-Akumfi, C. (2002). New language policy for primary and basic education.

Anderson, L. W. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. M. Crahay, & D. Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement*, 365-385.

Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M. C., & Roussel, M. P. (2009). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Bordas.

Aritiba, A. S. (2005). La politique des langues nationales et la formation des enseignants au Togo : état des lieux et perspectives. Communication présentée au colloque interdisciplinaire sur le thème « *Acquisition du langage et construction des connaissances à l'école au Togo* », Université de Lomé. Avril.

Astolfi, J. P., Darot, E., & Ginsburger-Vogel, Y. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. De Boeck Supérieur.

Baillauquès, S. (2001). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* (pp. 41-61). Bruxelles : De Boeck

Bakah, E. K. (2010). *Analyse du discours oral des guides touristiques et du discours écrit des guides de voyage : régularités discursives et perspectives didactiques.* Thèse de doctorat, Strasbourg.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.

Bardin, L. (2013 , 2e éd) *L'analyse de contenu*, Paris : *Quadrige*.

Bautier, É., & Rochex, J. Y. (1998). L'expérience scolaire des" nouveaux lycéens" : démocratisation ou massification ? Paris : Armand colin.

Beillerot (dir.) (1996), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, l'harmattan

Beillerot, J. (1994). Le rapport au savoir. In Champy P., Eteve C. (dir.) (1994, 1er éd.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Éditions Nathan.

Beillerot, J. (1998). Le rapport au savoir. In Champy, P., Etévé, C (1998). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Éditions Nathan/HER.

Bélair, L.M. (1996). La formation à la complexité du métier d'enseignement. Dans L. Paquay, Ph. Perrenoud, M. Altet et É. Charlier (éds), *Former des enseignants professionnels* (p. 63-77). Belgique Éditions De Boeck, Collection Perspectives en éducation.

Blin, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Editions L'Harmattan.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Bruxelles : De Boeck.

Boadi, L. K. A. (1994). Linguistic Barriers to Communication in the Modern World : *The JB Danquah Memorial Lectures* Twenty-seventh Series February 1994. Ghana Academy of Arts and Sciences.

Bonardi, C., & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.

Borg, S. (2003). Teacher cognition n language teaching. A review of a research on what language teachers think, know, believe and do. *Review article in Language teaching*, 36 pp. 81-109

Bourdoncle, R. (2000). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, in the volume Sociologie de l'education. Nouvelles approaches, nouveaux objets.

Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs, Recherche et Formation, n°35, INRP, Paris

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 73-91.

Bouvier, A., & Obin, J. P. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Hachette-Education

Bukari, Z., & Jita, L. C. (2009). Partnerships for educational development in Africa : evidence from Japanese professional development program for science teachers in Ghana and South Africa. *Southern African Review of Education with Education with Production*, *15* (1), 7-24.

Calvet, L. J. (1999). Aux origines de la sociolinguistique la conférence de sociolinguistique de l'UCLA (1964). *Langage et société*, *88* (1), 25-57.

Castellotti, V. (2001). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations. Mont-Saint-Aignan : Publications de l'Université de Rouen*, 9-37.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Division des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe*

Cattonar, B. (2001). *Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse*. halshs.archives-ouvertes.fr

Chaliès, S., & Durand, M. (2000). Note de synthèse l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants : Formes et dispositifs de la professionnalisation. *Recherche et formation*, (35), 145-180.

Champy P., Eteve C. (dir.) (1994.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Éditions Nathan.

Champy P., Eteve C. (dir.) (1998, 2e éd.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Éditions Nathan/HER.

Champy p., Eteve c. (dir.) (2005, 3e ed.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris Retz

Charlier, E. et Charlier, B. (1996). *La formation au cœur de la pratique.* Bruxelles : De Boeck.

Charlier, B. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck Université

Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos

Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos.

Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir, Paris. *Anthropos*.

Charlot, B., & Bautier, É. (1993). Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques. *Escol, Université Paris, 8*.

Chenu, F. (2005). Vers une définition opérationnelle de la notion de compétence. *Éducation permanente*, (162), 201-208.

Clanet, C. (1990) *L'interculturel – Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines.* Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1979). Teachers' thinking. *Research on teaching*, 231-263.

Cochran-Smith, M., & Fries, M. K. (2001). Sticks, stones, and ideology : The discourse of reform in teacher education. *Educational researcher, 30* (8), 3-15.

Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). Making sense of qualitative data. *Thousand Oaks*, CA : Sage.

Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D., & Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues.* Apprendre, enseigner, évaluer Paris : Didier. (p. 106).

Crandall, J. (2000). Language teacher education. *Annual review of applied linguistics, 20*, 34-58.

Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education : Globalisation, context and difference*. Routledge.

Cruickshank, D. R., & Armaline, W. D. (1986). Field experiences in teacher education : Considerations and recommendations. *Journal of Teacher Education, 37* (3), 34-40.

Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.

Cuq, J-P (2004). *Dictionnaire de didactique et du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble

Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. *Les langues et leurs images*, 19-23.

Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : 1 700 ouvrages recensés 1992-2002 3e édition en préparation*. Presses Universitaire. Septentrion.

Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and teaching : Testing policy hypotheses from a national commission report. *Educational researcher, 27* (1), 5-15.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education, 57* (3), 300-314.

Daunay, B. (2007). Rapport à. Dans Y. Reuter, C. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 191-196.

De Landsheere, G. (1972). Education comparée expérimentale. In *Dictionnaire de l'Evaluation et de la Recherche en éducation.* Paris : PUF.

Deschamps, J. C. (1984). Identité sociale et différenciations catégorielles. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition.*

Develay, M. (1994). *Peut-on former des enseignants* ? Paris, ESF Éditeur.*

Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. ASCD.

Diaz-Maggioli, G. H. (2003). Professional development for language teachers. *Eric Digest*, 03-03

Diki- Kidiri, M. (2004). « Multilinguisme et politiques linguistiques en » *Actes du colloque international de Ouagadougou (Burkina Faso) Développement durable : leçons et perspectives* (pp. 27-35). 1-4 juin 2004 Université d'Ougadodou. Ougadougou : AIF-AUF6-OIF 45-54

Doise, W. (1990). Les représentations sociales. Dans R. Ghiglione, C. Bonnet et J-F. Richard (Eds), *Traité de psychologie cognitive, 3.* Paris : Dunod, 111-176.

Dubar, C. (1991.) La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Paris. A Colin.

Dubar, C., & Tripier, P. (1998). Sociologie des professions, coll. U, Armand Collin.

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Jean-Baptiste, M., & Mével, J. P. (2012). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*.

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Jean-Baptiste, M., & Mével, J. P. (2007). Grand *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage.*

Dupront, A. (1965, August). De l'acculturation. In *The international congress of historical scienceS. Rapports* (Vol. 1, pp. 7-36).

Durand-Prinborgne, C., Hassenforder, J., & de Singly, F. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Retz.

Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale, 6* (3), 273-302.

Dzameshie, A. K. (1988). Language policy and the common language controversy in Ghana. *Research Review*, 4 (2), 16-27

Edmond, M. A. R. C. (2005). Psychologie de l'identité. Soi et le groupe. Paris : Dunod.

Fernandes. S, (2009) « Wittorski, R., Professionnalisation et développement professionnel », *Questions Vives* [En ligne], Vol.5 n°11 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, (consulté le 16 avril 2016.) URL : http://questionsvives.revues.org/632

Gagnayre, R., & d'Ivernois, J. F. (2005). *Les compétences des soignants en éducation thérapeutique.*

AdSP, 52, 69-72.

Gayibor, N. L (2011). L'Histoire des Togolais. Tome 3 : des origines aux années 1960. Le Togo sous administration coloniale. Paris/Lomé : Éditions Karthala/Presses de l'UL, 2011.

Gblem-Poidi, M. H., & Kantchoa, L. P. (2012). *Les langues du Togo : Etat de la recherche et perspectives*. Editions L'Harmattan.

Geay, A., & Sallaberry, J-C. (1999). La didactique de l'alternance ou comment enseigné dans l'alternance ? *Revue française de pédagogie*, 128, 7-15.

Ghana Education service (2004). Basic Education Division. *The development of Education. National report of Ghana.* Presented at the 47th session of the International Conference on Education, Geneva, 2004.

Giné, M. C. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.

Giordan, A. (1983). L'élève et/ou les connaissances scientifiques, Berne : Peter Lang, 1983, 153 p

Giordan, A. De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Paris : Delachaux et Niestlé, 1987, 214 p

Gnon-Samya, K. (1988). L'enseignement des langues nationales au Togo : objectifs, résultats et problèmes. In *Conférences* (Vol. 4).

Gotman, A., & Blanchet, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.

Grize, J. B., Vergès, P., & Silem, A. (1987). *Salariés face aux nouvelles technologies : vers une approche socio-logique des représentations sociales*. Éd. du CNRS.

Groux, D. (2009). Penser la comparaison en éducation. *La Revue française d'éducation comparée,* Méthodologie de la comparaison en éducation, (5), 63-86.

Porcher, L., & GROUX, D. (1997). L'éducation comparée. Paris : Nathan.
Groux, D., Perez, S., Porcher, L., Rust, V. D., & Tasaki, N. (2003). Dictionnaire d'éducation comparée. Editions L'Harmattan.

Guimelli, C. (1994). Structures et transformations des représentations sociales. *Textes de base en sciences sociales*.

Huling-Austin, L. (1992). - Research on learning to teach : Implications for teacher induction and mentoring programs. *Journal of Teacher Education*, 43 (3), 173-180
Impact des contextes sur les représentations des publics (à voir si possible de le travailler)

Huberman, M. (1989). On teachers' careers : Once over lightly, with a broad brush. International

Journal of Educational Research, 13 (4), 347-362.),

Ion, J. (1990). Le travail social à l'épreuve du territoire. Toulouse, Privat.

Jobert, G. (2002). *La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale* (pp. 247-260). De Boeck Supérieur.

Jodelet, D. (2007). *Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales*. J.-M. Tremblay.

Jodelet, D. (1994). Les représentations sociales (pp. 31-61). Paris : PUG.

Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France.

Jodelet, D. (2003b). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1989).

Jodelet, D. 2002. « Les représentations sociales dans le champ de la culture », *Information sur les Sciences Sociales*, 4, 1, p. 113-133.

Jodelet, D. (1997). Les représentations sociales, 5e édition, Presses universitaires de France, coll. *Sociologie d'aujourd'hui, Paris*.

Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. *Psychologie sociale*, *2*, 357-378.

Jodelet, D. 1989*b*. *Folies et représentations sociales*, Paris, PUF.

Jodelet, D., & Moscovici, S. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

Junaid, M. I., & Maka, F. (2014). In-- Service Teacher Education in Sub-- Saharan Africa. *A Synthesis Report, ADEA.*

Karsenti, T., Garry, R. P., Béchoux, J., & Tchameni Ngamo, S. (2007). La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action. *Monréal : Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)/Réseau International Francophone des Établissements de formation de formateurs (RIFEFF).*

Koerner, M.E. (1992). - The cooperating teacher: An ambivalent participant in student teaching. Journal of Teacher Education, 43 (1), 46-56.

Krockover, G.R. (1991). - Reflections on professional mentorship. Teacher Education, 3 (2), 113-114.

Kuupole, A.Z.P, De-Souza, A.Y.M. & Kuupole, D.D. (2009) *Training Teachers of French in Teacher Education Colleges in Ghana: an overview of the out-segment for French Students*. In Actes du Septième colloque inter-universitaire sur la co-existence des Langues en Afrique de l'Ouest (20-22 octobre 2008). Université de Ouagadougou, pp.345-355. ISBN 978-915071-77-1

Kuupole, D. D. (1994). French as a foreign language in the multilingual Ghanaian context. Legon *Journal of the Humanities*, 7, 137-154.

Lac, M., Mias, C., Labbe, S., & Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, (24), 133-145.

Lacotte, J. (1999). Hermès en Didaxie: l'apport des sciences de la communication à la conception et à la mise en œuvre de la formation initiale des enseignants. Avignon: Université d'Avignon (Doctoral dissertation, thèse doctorale de 3e cycle (Nouveau Régime), non publiée).

Lahcen, B & Groux, D. (2011) *Formation des enseignants et ouvertures sur le monde. Approches comparées*. Paris l'Harmattan.

Lange, M. F. (1987). « Le choix des langues enseignées à l'école au Togo : quels enjeux politiques ? » dans *Politique africaine*, Paris, no 27, 1987, p. 74-86.

Lange, M. F. (1989). *Cent cinquante ans de scolarisation au Togo: bilan et perspectives*. Lomé, Togo

Lange, M. F. (1991). Le choix des langues enseignées à l'école au Togo: quels enjeux politiques?. *Cahiers des sciences humaines*, *27* (3-4), 477-495.

Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence: pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Editions Eyrolles.

Le petit Robert (2013). *Dictionnaire de la langue française. Paris :Le robert*
Le petit Robert (2014). *Dictionnaire de la langue française. Paris :Le robert*

Leclerc, J. (1999). *L'aménagement linguistique dans le monde*. Trésor de la langue française au Québec (TLFQ), Université Laval.

Leclerc, J. (2009). « Ghana ». Aménagement linguistique dans le monde. Québec, TLFQ, Université Laval. En ligne : http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique.ghana.htm (consulté le 20 novembre 2012)

Leclercq, V. (2008). Docteurs et doctorants en sciences de l'éducation: entre trajectoires professionnelles et préoccupations scientifiques. *Recherches & éducations*, (1), 27-45.

Lesne, M. (1994). *Travail pédagogique et formation d'adultes: éléments d'analyse*. Editions L'Harmattan.

Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, (152), 143-155.

Lockheed, M. E., & Verspoor, A. M. (1991). *Improving primary education in developing countries*. Oxford University Press for World Bank.

Malet, R. (2005) De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. *Carrefours de l'éducation*. Amiens, Université de Picardie, Vol. 1, 19, 165-188.

Manoni, P. (2012) *Représentations sociales*. Paris : PUF

Marc, E. (2005). Identité. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 475-477.

Martin, O. (2012). Induction-déduction. Sociologie.

Martinand, J. L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants.

Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education Journal*, *12*(2).

Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères: «Que sais-je?»*. Presses Universitaire de France.

McCarthy P., McCarthy P., Gyan, E., Baah-Korang, K. (2015). Multivariate Analysis of Academic Performance of Ghanaian Secondary School Students: A Case Study of a Senior High School in Ghana. Int. Inv. J. Edu. Gen. St. Vol.1 (1) : 9-1

Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation: éducation et sciences de l'éducation*. Presses universitaires de France.

Mialaret, G. (1977). *La formation des enseignants* (No. 1703). Presses universitaires de France.

Ministry of education (2013) Report on Basic Statistics and Planning. Parameters for Basic Education in Ghana 2012/2013, GES, GES, Accra

Ministère de l'éducation. (2011) Rapport de l'atelier d'élaboration des référentiels de l'Ecole Normale Supérieur d'Atakpamé. Notié, le 22 et 23 septembre 2011.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche (2003). Tableau de bord de l'éducation au Togo, les indicateurs 2001-2002. Mars. Lomé

Ministry of Education (1996). Free compulsory universal basic education (FCUBE). GES, Accra.

Ministry of education (2009b) Report on Basic Statistics and Planning Parametersfor Basic Education in Ghana 2012/2013, GES, Accra

Monteil (1998 : 524). L'identité. In Champy P., Eteve C. (dir.) (1998, 2e éd.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation,* Paris, Éditions Nathan/HER

Moscovici, S. (1961, 1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

Mugny, G., & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. DelVal.

Netto, S. (2011). *Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles* (Doctoral dissertation, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II).

Odell, S. J., & Ferraro, D. P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher education*, *43* (3), 200-204.

Ouedraogo, S.-S. (2001), Langues nationales et enseignement : l'éducation bilingue au secours de l'école burkinabè, Ouagadougou, ECAP.

Owu-Ewie, C. (2006) 'Language Policy of Education in Ghana : A Critical Look at the English-only Language Policy of Education', in John Mungane (ed.) *Selected Proceedings of the 35th Annual Conference on African Linguistics*, Somerville, MA : Cascadilla Proceedings Project, pp. 76-85.

Owu-Ewie, C. (2006, April). The language policy of education in Ghana : A critical look at the English-only language policy of education. In *Selected proceedings of the 35th annual conference on African linguistics* (pp. 76-85). Somerville, MA : Cascadilla Proceedings Project.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-4e éd*. Armand Colin.

Paquay, L (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? In : *Recherche & Formation*, N°16, 1994. *Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation*. pp. 7-38 ;

Paquay, L. & Wagner, M.C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation, In L. Paquay., M. Altet., E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 154-179.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies,* 153-179

Peku, N. K. (1992) Introduction to Guidance for Training Colleges. Accra, University Press.

Perez, S., Groux, D., & Ferrer, F. (2002). *Education comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison* (pp. 49-65). De Boeck Supérieur.

Perez-Roux, T., & Salane, F. (2013). Identités professionnelles en crise (s) ?. Revue *Recherche & formation*, (3), 9-16.

Perrenoud, P. (1998). Le rôle des formateurs de terrain. In Bouvier, A. et Obin, J.-P. (dir.) *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette, pp. 219-241 [1998_03].

Perrenoud, P. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ? In Clerc, F. et Dupuis, P.-A. (dir.) *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*. Nancy : CRDP de Lorraine, pp. 19-44

Perrenoud, P. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1993). La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique. *Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), Compétence et formation des enseignants*, 3-36.

Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (1), 59-76.

Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). Introduction. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle : intégration ou déni mutuel ? (pp. 7-20). De Boeck Supérieur.

Pianelli, C., Abric, J. C., & Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (2), 241-274.

Picciano, A. (2004) Educational Research Primer. London : Continuum. In Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (Eds) (2007) *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. *Springer : Series : CERC Studies in Comparative Education*, vol. 19, 39-62.

Popkewitz, T. S. (1994). Professionalization in teaching and teacher education : Some notes on its history, ideology, and potential. *Teaching and teacher education*, *10* (1), 1-14.

Porcher, L. (2009) L'éducation comparée : pour aujourd'hui et pour demain. Paris : L'Harmattan, Coll. Education comparée.

Quartey, S. (2007) Missionary practices on the Goldcoast 1832 – 1895, *Discourse, gaze and gender*

in the basel mission in pre- colonial west Africa, Cambria presse New York

Rapport PASEC (2012). Améliorer la qualité de l'éducation au Togo : Facteurs de réussite, Lomé Togo

Rauduvaitė, A., Lasauskienė, J., & Barkauskaitė, M. (2 015). Experience in Teaching Practice of Pre-service Teachers : Analysis of Written Reflections. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191*, 1048-1053.

Regnault, E. (2017) *L'éducation comparée entre mesure et culture. Approche pragmatique et approche compréhensive*. Paris : L'Harmattan.

Regnault, E. (2015) *L'éducation comparée entre mesure et culture. Approche pragmatique et approche compréhensive.* HDR en Sciences de l'Education.Université de Strasbourg pp. 138

Rey-Debove, J., Rey, A (2 015). *Le Petit Robert de la langue française*.

Riget-Prabahkaran, P. (2011). *La formation des enseignants de français langue étrangère (FLE) en Malaisie : pour une didactique contextualisée* (Doctoral dissertation, Strasbourg)

Riopel, M. C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Presses Université Laval.

Robert, A.D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Que sais-je ? France : PUF

Roussiau, N. et Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales. État des lieux et perspective.* Sprimont : Mardaga

Roux-Perez, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps*, (1), 75-88.

Samaras, A.P., Gismondi, S. (1998). Scaffolds in the field : Vigotskian interpretation in a teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 14 (7), 715-733.

Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, 20, 99-123.

Schriewer, J. (2000). "World System and Interrelationship Networks : The Internationalization of Education and the Role of Comparative Inquiry", in : Th. S. Popkewitz (ed.). *Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community* (pp. 305-343). Albany : State University of New York Press. Translations into Spanish (1996), Portuguese (1996), and French (1997).

Seca, J-M. (2010). *Représentations sociales*. Paris : Armand Collin

Souleymane,Y (2009) (éd) Les-etats-nations-face-a-lintegration-regionale-en-afrique-de-louest-le-cas-de-la-cote-divoire. [en ligne](http://www.karthala.com/2083-les-etats-nations-face-a-lintegration-regionale-en-afrique-de-louest-le-cas-de-la-cote-divoire.html) ISBN 9782811102272 consulté le 30 juillet 2016

Takassi, I. (1983). *Carte linguistique : République Togolaise*. Carto-Geo UNB.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis Types and Software Tools*. New York: The Falmer Press

Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D.

.

UNESCO, (2011). . Ghana. Principles and general objectives of education Données mondiale de l'éducation Bureau international de l'éducation. 7e édition 2010/2011.

UNESCO (2000). Le nouveau métier d'enseignant, sous la direction de Bernard CORNU. Paris : La Documentation française.

UNESCO (1976). *La politique culturelle au Ghana*. Ministry of Education, Accra, Ghana

Van Daele, H. (1993) L'éducation comparée, Paris : PUF, Que sais-je ?

Van Der Sandt, S. (2007). Research Framework on Mathematics Teacher Behaviour : Koehler and Grouws' Framework Revisited. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education,* 3 (4).

Verlet M., 1986, « Langue et pouvoir au Ghana sous Nkrumah », *Politique Africaine*, 23, Paris, Karthala, pp. 67-82.

Vonk, J. H. C., & Cole-King, M. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche & Formation, 3* (1), 47-60.

Wakerley, V. (1994). The status of European languages in sub-Saharan Africa. *Journal of European Studies, 24* (2), 97.-125

Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de pédagogie*, (1), 89-128.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives, 3*, 243-272.

Wellington, J. (2004). *Educational research : Contemporary Issues and Practical Approaches*, London : Continuum.

Wirthner, M., & Garcia-Debanc, C. (2010). À la recherche des savoirs des enseignants de français : méthodologies, difficultés et premiers résultats. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (42), 5-23.

Wittorski R, (2008). « La professionnalisation », *Savoirs*, 2/2008 (n° 17), p. 9-36.

Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : Ed. L'Harmattan.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Wolfs, J. L., Charlier, E., Fagnant, A., & Letor, C. (2010). La formation des enseignants : quelques pistes de réflexion. *La formation des enseignants*, 7.

Yiboe, K. T., & Geiger-Jaillet, M. L. P. A. (2010). *Enseignement/apprentissage du français au Ghana : Écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.

Sitographie

Ambassade de France au Ghana

http://www.ambafrance-gh.org/Teaching-French-in-Ghana
(Dernière mise à jour le 13/09/2016) consulté10/10/2016

Site du Gouvernement Togolais
http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/togo/presentation-du-togo/
Dernière mise à jour le 29/06/2016 (consulté le 30/12/2016)

Mouissi : Classement des pays d'Afrique de l'Ouest en fonction de leur budget 2015
https://www.mays-mouissi.com/2015/04/09/classement-des-pays-dafrique-de-louest-en-fonction-de-leur-budget-2015/ **Consulté le 10/01/16**

République de Togo
http://www.republicoftogo.com/Toutes-les-rubriques/Politique/Welcome-to-Togo

Publié le 10/04/2010. Consulté le 02/03/2014

Université de Laval : donnés sur le Togo
http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/togo.htm
Consulté le 12/03/2013

Université de Laval : donnés sur le Ghana
http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/ghana.htm
Consulté le 12/03/2013

Zone d'alliance et de la coprospérité
http://www.republicoftogo.com/Toutes-les-rubriques/Cooperation/Vive-la-prosperite

Consulté le 20/07/2013

Site Université de Lomé
http://www.univ-lome.tg/index.php?option=com_k2&view=item&id=84:reaction-des-enseignants-du-superieur-face-aux-greves-repetees-sur-le-campus-de-lome-et-de-kara Consulté le 12/09/2013

La francophonie
http://www.francophonie.org/IMG/pdf/actes_11e_sommet_Bucarest.pdf
Consulté le 28/03/2013

Site officiel de l'université de Reims : identité professionnelle
http://www.univ-reims.fr/site/laboratoire-labellise/lerp/recherche/projet-

scientifique,10140,18183.html :
Consulté le 12/12/2014

E-Teacher Professional workshop
http://umbc.uoregon.edu/eteacher/projects/200904_E-Teacher_PD_Komlan.pdf.
Consulté le 10/10/2014

Site de l'ambassade de France au Ghana
http://www.ambafrance-gh.org/Teaching-French-in-Ghana consulté le 10/10/2016
(Dernière mise à jour le 13/09/2016)

Site de la francophonie
http://www.francophonie.org/Abdou-Diouf-s-entretient-avec-le-44216.html
Consulté le 15/08/2016

http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/togo/presentation-du-togo/
Mis à jour le 29/06/2016 (consulté le 30/06/2016)

Site du Conseil de l'Europe

www.coe.int/lang-CECR

Consulté le 20/01/2014

Données mondiales de l'éducation 7e édition, 2010-2011
http://www.ibe.unesco.org/

Liste des annexes (Tome 2)

TABLE DES MATIERES

DÉDICACE **2**

REMERCIEMENTS **3**

RESUME **4**

ABSTRACT **4**

LISTE DES SIGLES **5**

LISTE DES TABLEAUX **7**

LISTE DES FIGURES **9**

TOME I **10**

SOMMAIRE **10**

INTRODUCTION **12**

CHAPITRE I : L'EDUCATION COMPAREE, LES APPROCHES CONTEXTUELLE ET CONCEPTUELLE, LA PROBLEMATIQUE ET LES HYPOTHESES **21**

PREMIERE PARTIE : ÉDUCATION COMPAREE **22**

1. DEFINITIONS DE L'EDUCATION COMPAREE **23**

1.1. LES FINALITES DE L'EDUCATION COMPAREE 25
1.2. LES OBJETS D'ETUDE DE L'EDUCATION COMPAREE 25
1.3. LES APPROCHES ET METHODES DE L'EDUCATION COMPAREE 26
1.3.1. L'approche pragmatique 26
1.3.2. L'approche compréhensive 26

2. LE CHOIX DE L'APPROCHE COMPREHENSIVE L'EDUCATION COMPAREE **27**

DEUXIEME PARTIE : CONTEXTES DES DEUX PAYS **30**

CADRE CONTEXTUEL : GHANA **31**

3. LE GHANA **32**

3.1. SITUATION GEOGRAPHIQUE ET LINGUISTIQUE 32
3.2. SITUATION CULTURELLE POST-COLONIALE 33
3.3. SITUATION ECONOMIQUE ACTUELLE 34
3.4. LES VALEURS ET PRATIQUES CULTURELLES ACTUELLES 35
3.5. LE GHANA : PAYS MULTILINGUE ET MULTICULTUREL 37
3.6. QUELLES POLITIQUES LINGUISTIQUES POUR LES PAYS D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE ? 38
3.7. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE AU SEIN DU SYSTEME EDUCATIF GHANEEN 40
3.8. SYSTEME D'EDUCATION AU GHANA 44
3.8.1. Son histoire 44
3.8.2. L'organisation du système éducatif 46
3.8.3. L'enseignement et la représentation du FLE au Ghana 48
3.8.4. La formation des enseignants : « IN-IN-OUT Programme » 51
3.9. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS 53
3.9.1. Le recrutement des futurs enseignants 56

3.9.2. Le profil d'entrée ... *57*
3.9.3. Le programme de formation ... *57*
3.9.4. Le référentiel de formation en FLE ... *58*
3.9.5. Organisation des cours par semestre ... *59*
3.9.6. La formation théorique et pratique : le pré-stage, le stage et le post-stage ... *64*
3.9.7. L'encadrement du stage pratique ... *64*
3.9.8. Financement ... *65*
3.9.9. Synthèse ... *65*

CADRE CONTEXTUEL : TOGO ... **66**

4. LE TOGO ... **67**

4.1. SITUATION GEOGRAPHIQUE ET DEMOGRAPHIQUE ... 67
4.2. SITUATION ECONOMIQUE DU TOGO ... 68
4.3. POLITIQUES ET AMENAGEMENTS LINGUISTIQUES ... 70
4.4. LE TOGO : PAYS MULTILINGUE ET MULTICULTUREL ... 70
4.4.1. Politique linguistique : de l'indépendance au temps actuel ... *72*
4.4.2. Statut des langues ... *75*
4.5. SYNTHESE ... 76
4.6. SYSTEME EDUCATIF AU TOGO ... 76
4.6.1. Son histoire ... *76*
4.6.2. La politique scolaire sous mandat allemand (1885-1914) ... *77*
4.6.3. Projet d'éducation sous mandat français (1914 – 1960) ... *79*
4.6.4. Le système éducatif actuel ... *79*
4.6.5. La structure du système éducatif ... *80*
4.6.6. Enseignement et représentations de l'anglais au Togo ... *82*
4.6.7. La formation des enseignants au Togo ... *83*
4.6.8. Système de formation ... *85*
4.7. PROGRAMME DE FORMATION DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS ... 85
4.7.1. L'organisation du programme ... *86*
4.7.2. Les référentiels de compétences ... *87*
4.7.3. Organisation des cours par semestre ... *88*
4.7.4. L'encadrement du stage ... *89*
4.7.5. Financement de la formation ... *90*

TROISIEME PARTIE : APPROCHE CONCEPTUELLE ... **96**

5. LA FORMATION : FORMATION INITIALE ET FORMATION CONTINUE ... **97**

5.1. LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS ... 97
5.2. LA FORMATION INITIALE ; QUELLES FINALITES ? ... 99
5.3. DISPOSITIF ET REFERENTIEL DE FORMATION DES ENSEIGNANTS ... 101
5.3.1. Formation théorique ... *103*
5.3.2. Formation pratique : stage ... *105*
5.3.3. L'encadrement du stage : les encadrants du terrain ... *106*
5.3.4. Post-stage : les retours de stage ... *108*
5.4. LA LANGUE ETRANGERE ET LA LANGUE SECONDE ... 109
5.5. ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES ... 110
5.6. LA DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES ... 111
5.7. FORMER L'ENSEIGNANT DE LANGUE ETRANGERE ... 112
5.8. ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES : QUEL NIVEAU DE COMPETENCES ? ... 114

6. SAVOIR RAPPORT AU SAVOIR ET COMPETENCES DES ENSEIGNANTS ... **116**

6.1. NOTION DE SAVOIR ... 116

6.2. SAVOIRS DES ENSEIGNANTS 116
6.2.1. Le savoir professionnel des enseignants 118
6.2.2. Le rapport au savoir des enseignants 119
6.3. LA COMPETENCE 122
6.3.1. Le concept de compétences professionnelles 122
6.3.2. Compétences professionnelles des enseignants 124
6.3.3. L'identité professionnelle 127
6.3.4. L'identité professionnelle des enseignants 129

7. THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES 131

7.1. LA COGNITION DES ENSEIGNANTS 131
7.2. LES REPRESENTATIONS SOCIALES 132
7.3. LA THEORIE DU NOYAU CENTRAL DE LA REPRESENTATION 136
7.4. LES REPRESENTATIONS SOCIALES DES ENSEIGNANTS ET DES FUTURS ENSEIGNANTS 137
7.5. LE ROLE DES REPRESENTATIONS DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS 137
7.6. REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES 139

8. LE CONCEPT DE LA PROFESSIONNALISATION 139

8.1. LA PROFESSIONNALISATION DANS DIFFERENTS CADRES DE FIGURES 141
8.2. PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUE : L'ARTICULATION ENTRE THEORIES ET PRATIQUE 144

QUATRIEME PARTIE : PROBLEMATIQUE 147

9. PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE 148

9.1. NOTRE PROBLEMATIQUE ET NOS QUESTIONS DE RECHERCHE 148

CINQUIEME PARTIE : HYPOTHESES DE RECHERCHE 155

10. HYPOTHESES 156

CHAPITRE II : METHODOLOGIE, ANALYSE DE CONTENU DES DONNEES ET COMPARAISON 160

PREMIERE PARTIE : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 161

INTRODUCTION : 162

1. CONTEXTE ET CHOIX METHODOLOGIQUE 162

1.1. CONTEXTE DE L'ENQUETE 162
1.1.1. Échantillonnage 162
1.2. METHODE ET CHOIX D'OUTIL 164
1.3. LE GUIDE D'ENTRETIEN 166
1.3.1. Présentation des guides d'entretien 167
1.4. LA QUESTION DU CHOIX DES LANGUES DES ENTRETIENS 172
1.5. DEROULEMENT DES ENTRETIENS INDIVIDUELS 172
1.5.1. Les entretiens au Togo 172
1.5.2. Les entretiens au Ghana 173
1.6. LA RETRANSCRIPTION 174
1.6.1. Codes de la transcription 174
1.7. METHODE DE TRAITEMENT DES DONNEES 175
1.8. METHODE D'ANALYSE DE CONTENU 176
1.8.1. Lecture flottante 177
1.8.2. Réduction des données 177

DEUXIEME PARTIE : ANALYSE DE CONTENU THEMATIQUE DES DONNEES 180

2. ANALYSE DE CONTENU DES DONNEES DES FUTURS ENSEIGNANTS : GHANA 183

2.1. CHOIX DE LA FORMATION 185
2.2. ÉTUDE ET EXPERIENCE PROFESSIONNELLE AVANT LA FORMATION 186
2.3. LES APPORTS DU PRE-STAGE 187
2.4. LIMITES DU PRE-STAGE 190
2.5. SYNTHESE 196
2.6. REPRESENTATIONS POSITIVES DU STAGE PRATIQUE 196
2.7. LIMITES DU STAGE PRATIQUE 198
2.8. REPRESENTATIONS DU POST-STAGE 211
2.9. REPRESENTATIONS DE LA PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION 211
2.12. CONCEPTIONS D'UNE FORMATION PROFESSIONNELLE IDEALE 224

3. ANALYSE DE CONTENU DES DONNEES DES FUTURS ENSEIGNANTS :TOGO 229

3.1. CHOIX DE LA FORMATION 230
3.2. ÉTUDES ET EXPERIENCE PROFESSIONNELLE AVANT LA FORMATION 233
3.3. REPRESENTATIONS DU ROLE ET APPORTS DE LA PREPARATION PRE-STAGE 236
3.4. LIMITES DU PRE-STAGE 240
3.5. REPRESENTATIONS DE L'APPORT DU STAGE ET DU POST-STAGE 246
3.5.1. Représentations positives du stage pratique 246
3.5.2. Représentations négatives du stage pratique 251
3.6. REPRESENTATIONS DU ROLE DE L'ENCADREMENT 258
3.7. REPRESENTATIONS DE LA PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION 264
3.8. REPRESENTATIONS PAR RAPPORT AUX COMPETENCES EN EXPRESSION ORALE 269
3.9. REPRESENTATIONS DE LA FORMATION PAR RAPPORT A L'EXERCICE DU FUTUR METIER 273
3.10. CONCEPTIONS D'UNE FORMATION PROFESSIONNELLE IDEALE 275

4. ANALYSE DE CONTENU DES DONNEES : ENSEIGNANTS GHANEENS EN DEBUT DE CARRIERE 281

4.1. ÉTUDES ET EXPERIENCE PROFESSIONNELLE AVANT LA FORMATION 283
4.2. ROLE ET APPORTS DE LA FORMATION PRE-STAGE 284
4.3. LIMITES DU PRE-STAGE 287
4.4. REPRESENTATIONS POSITIVES DU STAGE PRATIQUE 289
4.5. LIMITES DU STAGE 291
4.6. REPRESENTATIONS DE LA FORMATION SUIVIE PAR RAPPORT A LA PROFESSION EN COURS 294
4.7. DIFFICULTES DANS L'EXERCICE DE LEUR METIER 296
4.8. REPRESENTATIONS DE LA PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION 299
4.9. REPRESENTATIONS DE LA PROFESSIONNALISATION SPECIFIQUE A LA FORMATION INITIALE SUIVIE 301
4.10. REPRESENTATIONS PAR RAPPORT A L'EXPRESSION ORALE 302
4.11. REPRESENTATION D'UNE FORMATION PROFESSIONNELLE IDEALE 303
4.12. CHOIX DU METIER ET PERSPECTIVES 304

5. ANALYSE DE CONTENU DES DONNEES : ENSEIGNANTS TOGOLAIS EN DEBUT DE CARRIERE 307

5.1. ÉTUDES ET EXPERIENCE PROFESSIONNELLE AVANT LA FORMATION 308
5.2. ROLE ET APPORTS DE LA FORMATION PRE-STAGE 309
5.3. LIMITES DU PRE-STAGE 311
5.4. REPRESENTATIONS POSITIVES DU STAGE PRATIQUE 313
5.5. LIMITES DU STAGE 314
5.6. REPRESENTATIONS DES EFFETS DE LA FORMATION SUIVIE SUR LA PROFESSION EN COURS 319
5.7. DIFFICULTES DANS L'EXERCICE DE LEUR METIER 320
5.8. REPRESENTATIONS DE LA PROFESSIONNALISATION 322
5.9. REPRESENTATIONS DE LA PROFESSIONNALISATION SPECIFIQUE A LA FORMATION INITIALE SUIVIE 323
5.10. REPRESENTATIONS PAR RAPPORT AUX COMPETENCES EN EXPRESSION ORALE 323

5.11. CHOIX DU METIER ET PERSPECTIVES 326

TROISIEME PARTIE : COMPARAISON DES RESULTATS DES FUTURS ENSEIGNANTS : GHANA ET TOGO 329

6. INTRODUCTION AUX COMPARAISONS 330

7. SIMILITUDES 331

7.1. CHOIX DE LA FORMATION ET DU METIER 331
7.1.1. Motivation intrinsèque 331
7.1.2. Passion pour la langue et pour l'enseignement 331
7.2. PRE-STAGE : APPORTS ET LIMITES 331
7.2.1. Apports en grammaire, vocabulaire et aspects pratiques 331
7.3. STAGE PRATIQUE : APPORTS ET LIMITES 333
7.3.1. Prise de confiance en soi 333
7.3.2. Mise en pratique des acquis théoriques 333
7.3.3. Insuffisance de ressources matérielles et supports pédagogiques 333
7.3.4. Absence ou insuffisance de financement 333
7.3.5. L'indispensabilité de l'encadrement des stages 334
7.4. PROFESSIONNALISATION : LES REPRESENTATIONS 334
7.4.1. Être formé pour l'acquisition de compétences 334
7.4.2. La maîtrise de la matière enseignée 334
7.4.3. La maîtrise de la pratique 334
7.5. REPRESENTATIONS PAR RAPPORT AUX COMPETENCES EN EXPRESSION ORALE 335
7.6. CONCEPTIONS D'UNE FORMATION PROFESSIONNELLE IDEALE 335

8. DIFFERENCES 336

8.1. CHOIX DE LA FORMATION ET DU METIER ET PROFIL D'ENTREE 336
8.1.1. Motivation intrinsèque et extrinsèque 336
8.1.2. Profils d'entrée variés 337
8.2. PRE-STAGE : APPORTS ET LIMITES 338
8.2.1. Niveau de satisfaction 338
8.2.2. Les cours théoriques 338
8.3. STAGE PRATIQUE : APPORTS ET LIMITES 338
8.3.1. Système d'affectation des stagiaires 338
8.3.2. Établissement d'affectation (élémentaire / collège) 339
8.3.3. Affectation : école élémentaire / collège 339
8.3.4. La durée du stage 340
8.3.5. L'encadrement et évaluation du stage 340
8.4. POST-STAGE 342
8.4.1. Les cours post-stage 342
8.4.2. Impact des activités post-stage 342
8.5. PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION 343
8.5.1. Professionnalisation par la bivalence ou la polyvalence 343
8.5.2. Formation professionnalisante 344
8.6. REPRESENTATIONS PAR RAPPORT AUX COMPETENCES EN EXPRESSION ORALE 344
8.6.1. La maîtrise de l'expression orale 344
8.7. REPRESENTATIONS DE LA FORMATION PAR RAPPORT A L'EXERCICE DU FUTUR METIER 345
8.8. CONCEPTIONS D'UNE FORMATION PROFESSIONNELLE IDEALE 346

QUATRIEME PARTIE : COMPARAISON DES RESULTATS DES ENSEIGNANTS EN DEBUT DE CARRIERE : GHANA ET TOGO 347

9. SIMILITUDE 348

10. SIMILITUDE CHEZ LES ENSEIGNANTS EN DEBUT DE CARRIERE 348

10.1. PRE – STAGE : REPRESENTATIONS POSITIVES 348
10.1.1. Efficacité des cours théoriques 348
10.1.2. Insuffisance de ressources matérielles 349
10.1.3. Absence de cours axés sur la maîtrise de l'oral 349
10.1.4. Programmes surchargés 349
10.2. STAGE : REPRESENTATIONS POSITIVES ET NEGATIVES 350
10.2.1. Ouverture sur les réalités du terrain 350
10.2.2. Encadrement inadapté 350
10.2.3. Absence de ressources matérielles pour l'enseignement 351
10.3. DIFFICULTES EN DEBUT DE CARRIERE 351
10.3.1. Difficultés liées à la mise en œuvre des cours 351
10.3.2. Absence de formation continue efficace 351
10.4. REPRESENTATIONS DE LA PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION 352
10.4.1. Être formé pour acquérir des compétences 352
10.4.2. La maîtrise de la matière à enseigner 352
10.4.3. Difficultés liées au système de formation : polyvalence (Ghana) et bivalence (Togo) 352
10.5. REPRESENTATIONS DE LA FORMATION SUIVIE PAR RAPPORT AU METIER EN COURS 352
10.5.1. Apports des compétences issues de la pratique du stage 352
10.6. MOTIVATION DU CHOIX ET LE DESIR DE RESTER DANS LE METIER 353
10.6.1. Motivation intrinsèque et extrinsèque 353
10.6.2. Faible motivation pour rester dans le métier 353

11. DIFFERENCES 353

11.1. PROFIL D'ENTREE 353
11.1.1. Niveau d'études 353
11.1.2. Expériences professionnelles 354
11.1.3. Contact avec la langue avant la formation 354
11.2. PRE-STAGE : REPRESENTATION POSITIVE ET NEGATIVES 354
11.2.1. Le contenu de la formation 354
11.2.2. Les aspects pratiques du pré-stage 355
11.3. STAGE PRATIQUE : REPRESENTATIONS POSITIVES ET NEGATIVES 355
11.3.1. Les effectifs des classes 355
11.3.2. Affectation des stagiaires 355
11.3.3. La question des compétences pour l'enseignement 356
11.3.4. La durée du stage 356
11.3.5. Les représentations globales des apports en compétences 356
11.4. REPRESENTATIONS DE LA FORMATION SUIVIE PAR RAPPORT AU METIER EN EXERCICE 356
11.4.1. Rapport entre formation suivie et le métier en exercice 356
11.5. DIFFICULTES EN DEBUT DE CARRIERE 357
11.5.1. Temps alloué à l'enseignement de la langue 357
11.5.2. La disponibilité de manuels scolaires 358
11.6. REPRESENTATIONS DE LA PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION 358
11.6.1. Formation qui privilégie pratique régulière 358
11.6.2. Formation à la réflexivité et à l'autonomie 358
11.7. REPRESENTATIONS DE LA PROFESSIONNALITE DE LA FORMATION SUIVIE 359
11.7.1. Professionnalité de la formation 359
11.7.2. Représentations par rapport à l'expression orale 359
11.8. CHOIX DE LA FORMATION ET DE LA PROFESSION 360
11.9. VARIABLES EXPLICATIVES DES SIMILITUDES ET DES DIFFERENCES DU CONTINUUM ANALYSE 361

CHAPITRE III : VALIDATION DES HYPOTHESES, INTERPRETATION, DISCUSSION ET CONCLUSION 362

PREMIERE PARTIE : VALIDATION DES HYPOTHESES 363

INTRODUCTION **364**

1. VALIDATION DES HYPOTHESES **366**

1.1. HYPOTHESE I 366
1.2. HYPOTHESE II 370
1.3. HYPOTHESE III 375
1.4. HYPOTHESE IV 386
1.5. NOUVEAUX QUESTIONNEMENTS DE RECHERCHE 388

DEUXIEME PARTIE : LES LIMITES ET LES APPORTS DE NOTRE RECHERCHE **390**

2. LES APPORTS ET LES LIMITES DE NOTRE RECHERCHE **391**

2.1. LES APPORTS 391
2.2. LIMITES DE NOTRE RECHERCHE 391
2.3. DIFFICULTES RENCONTREES 392

TROISIEME PARTIE : RECOMMANDATIONS **394**

3. NOS RECOMMANDATIONS **395**

3.1. GHANA 395
3.2. TOGO 398

4. PERSPECTIVES D'AVENIR **400**

5. CONCLUSION **401**

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES **406**

SITOGRAPHIE **420**

LISTE DES ANNEXES (TOME 2) 422

TABLE DES MATIERES **422**

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Priscilla KORANKYE

SCIENCES HUMAINES & SOCIALES
Perspectives Européennes

TITRE : Étude comparative des représentations des futurs enseignants et des enseignants débutants par rapport à leur formation professionnelle initiale en langues étrangères : le cas du français au Ghana et de l'anglais au Togo.

Résumé

Cette recherche, inscrite dans le champ de l'éducation comparée, étudie les représentations sociales que se font les futurs enseignants et les enseignants débutants de français au Ghana et d'anglais au Togo par rapport à leur formation professionnelle initiale. Notre cadre théorique est construit principalement autour de la théorie des représentations sociales, la professionnalisation et le rapport au savoir. Par le biais de l'approche compréhensive de l'éducation comparée qui se donne pour objet de comprendre les phénomènes dans leurs contextes, sans chercher à transférer des pratiques d'un pays à l'autre, nous cherchons à comprendre si la formation professionnelle octroyée parvient à mener les futurs enseignants de ces langues à l'acquisition des compétences professionnelles suffisantes pour l'exercice de leur métier. Sur le plan méthodologique, la recherche privilégie une démarche hypothético-déductive Nos données empiriques se composent de 40 entretiens semi-directifs dont 30 (15 par pays), réalisés auprès de futurs enseignants et 10 (5 par pays), auprès d'enseignants débutants. Les données qualitatives ont fait objet d'une analyse de contenu thématique Les résultats montrent que, la majorité des futurs enseignants et les enseignants débutants trouvent leur formation pratique insuffisante et peu professionnalisante. Cependant le public togolais se représente plus favorablement la formation théorique et le futur métier ou le métier en cour d'exercice, pour les enseignants débutants Les résultats révèlent également qu'il existe une relation étroite entre le profil d'entrée des enquêtés et leurs représentations envers la formation ainsi que l'exercice de l'activité professionnelle.

Mots-clés : Enseignants de langue, Formation initiale, Langues étrangères, Représentations sociales, professionnalisation, Compétences professionnelles

Abstract

This research is founded in comparative education and studies the social representations of future and beginning foreign language teachers in Ghana against those in Togo with respect to their initial professional training. The study is inspired mainly by the theory of social representations, professionalization and by the concept of relationship to knowledge. Using a comprehensive approach of comparative education that focuses on understanding phenomena in their contexts, without intending a transfer of practices from one country to another, we seek to determine whether the available training programs prepare the subjects adequately toward acquisition of professional skills and career readiness. The study privileges hypothetic-deductive approach. Our empirical data consists of 40 semi-structured interviews of which 30 (15 from each country) collected from future teachers and 10 (5 from each country) from beginning teachers. The qualitative data is analyzed using content analysis. Results show that a majority of future and beginning teachers find their practical training insufficient and not career centered. In spite of this fact, contrary to the Ghanaian public, the Togolese public has positive representations in respect to their theoretical training and career readiness. The results equally reveal that there is a close relationship between teachers' profile prior to training and their representations as regards their training and their career readiness.

Key words: Language Teachers, Initial training, foreign languages, Social representations, professionalization, professional competence.