

DIFFICULTÉS EN FRANÇAIS D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE IVOIRIEN VUES SOUS UNE APPROCHE ÉCLECTIQUE

Djanhan Eric KOFFI

Université Félix Houphouët-Boigny – Côte d'Ivoire

kdjanhaneric12@gmail.com

Résumé : Les élèves du secondaire éprouvent des difficultés en français. Celles-ci sont bien souvent à la base de leurs mauvaises performances dans les autres disciplines scolaires et des taux d'échec élevés. Généralement, l'on ne s'attribue guère la responsabilité de leur échec au point de les taxer de paresseux. Cet article a essayé d'analyser la question tout en optant pour une approche éclectique. Il ressort de cette analyse que les difficultés rencontrées en français par les élèves du secondaire émanent aussi bien du contexte d'apprentissage que de l'environnement linguistique. À côté de ces facteurs, il y a également les représentations que les élèves se font de la discipline.

Mots clés : Approche éclectique, élèves, secondaire ivoirien, difficultés, en français

Abstract: Secondary school students experience difficulties in french. These often the reason for their poor performance in other school subjects and high failure rates. Generally, they take little responsibility for their failure to the point of calling them lazy. This article has tried to analyze the issue while opting for an eclectic approach. It emerges from this analysis that the difficulties in French for high school students stem from both the learning context and the linguistic environment. Besides these factors, there are also the representations that students make of the discipline.

Key words: Eclectic approach, pupils, Ivoirian secondary school, difficulties, in french

Introduction

En Côte d'Ivoire, le français jouit d'un statut tout particulier. Il est le canal de diffusion des savoirs scolaires et fait l'objet d'enseignement au même titre que les autres disciplines scolaires. Sa maîtrise se présente comme l'une des clés de voûte de la réussite scolaire et de la promotion sociale. Les difficultés rencontrées en français par les élèves du secondaire ivoirien est une question très préoccupante. Elle a fait l'objet de nombreux travaux de recherche dans le champ didactique. K. J.-M. Kouamé (2008, p. 14) parle de « la faiblesse du niveau des élèves en français ». De son côté, K. N. Ayewa (2009, p. 121), fait remarquer que ce sont « des élèves ayant

appris les règles du fonctionnement du français et qui, lors de l'usage de la langue, font entorse à ces règles ». Les enseignants interrogés par K. J.-M. Kouamé (2013) lors d'une étude intitulée, « les classes ivoiriennes entre monolinguisme de principe et plurilinguisme de fait », relèvent concernant les pratiques linguistiques des élèves que « leur façon de parler le français fait penser que les cours de grammaire et de perfectionnement linguistique ne servent à rien ». Abordant la question, K. A. Kouakou (2015) mène une étude comparative entre les pratiques langagières de lycéens et de lycéennes d'Abidjan. Sa réflexion a montré que la pratique du français par les élèves est calquée sur le modèle des langues ivoiriennes et donc, loin de la norme reconnue et admise par l'institution scolaire. K. M. Vahou (2013), lui, désigne cela par une insécurité linguistique qui se manifeste d'une part, par une incapacité des apprenants à engager un échange et le conduire jusqu'à terme, d'autre part par un manque d'assurance lorsque ces derniers communiquent. C'est d'ailleurs pour cela que Kouamé (2014a) s'interrogeait : « La langue française : quel enseignement aujourd'hui ? ».

Pour K. N. Ayewa (2004, p. 247), ces maladroites sont en grande partie imputables à « l'ignorance de la spécificité linguistique des langues maternelles des apprenants ». Partageant ce point de vue, S. Clerc (2008) soutient que le bi/plurilinguisme en est l'une des causes. K. J.-M. Kouamé (2009), quant à lui, indexe les manuels. Dans son argumentaire, il relève le fait que les manuels ne s'harmonisent pas aux programmes en vigueur et de plus, ils sont loin des réalités des élèves. Ces facteurs suffisent-ils pour expliquer les difficultés que les élèves rencontrent dans leur apprentissage du français ? N'y avait-il pas lieu de questionner les acteurs eux-mêmes pour nous en informer davantage ?

La présente étude essaie de répondre à ces interrogations à partir d'une enquête de terrain effectuée dans un établissement du district d'Abidjan.

1. Cadre théorique de l'étude

Notre recherche prend appui sur des réflexions menées par plusieurs auteurs sur l'enseignement/apprentissage en milieu plurilingue et pluriculturel. Ces réflexions montrent une volonté d'inscrire au cœur des initiatives les paramètres contextuels en lien avec les usages langagiers en situation d'apprentissage d'une langue étrangère ou secondaire (K. G. Abaka, 2018, p. 44). Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour une approche éclectique du fait qu'elle combine sociolinguistique et didactique des langues. Elle prend en compte « des phénomènes sociolinguistiques propres à certains contextes ou fonctionnements sociaux qui peuvent influencer aussi bien sur les représentations et les connaissances des apprenants que sur les conditions à mettre en place pour des pratiques plus efficaces. À ce stade de nos propos, il convient d'élucider la notion d'éclectisme.

1.1. L'éclectisme au sens large

Au sens étymologique, l'éclectisme vient du grec « *ecligein* », qui signifie choisir. L'éclectisme prend son envol avec la philosophie du rationalisme dont René Descartes fut le précurseur. En prônant la pensée rationnelle, Descartes entendait à la fois poser les fondements de cette nouvelle doctrine (science) et redéfinir la place de l'homme dans un monde en plein bouleversement. Pour les partisans de la pensée rationnelle, « le hasard n'a pas cours. Le monde est objectif, explicable, rationalisable et finalement victime de la simplification de la raison raisonnante » (E. Martin, 2007, p. 37). Pour ces derniers, le monde devient raisonnable et quantifiable grâce aux progrès techniques et aux inventions d'outils de mesure de plus en plus sophistiqués. Cependant, au XX^e siècle, on va assister à la crise de la pensée rationnelle. Le monde, celui des scientifiques qui régnait, lequel donnait l'impression de maîtriser tous les contours du système universel, comporte donc de l'incertitude, de l'indéterminé, des zones floues insaisissables par la pensée rationnelle. Cette découverte va engendrer de nouvelles orientations qui contrarient fortement la conception classique des sciences adoptée depuis René Descartes. Partant de ce fait, sera émise la thèse de la complexité car les rationalistes réalisent que l'univers n'est pas entièrement saisissable et explicable par la raison, mais comporte à la fois des régularités et des irrégularités qui en font un lieu complexe. Et pour E. Martin (Id., p. 42), l'éclectisme peut être une piste, une notion à penser qui permettrait de faire un premier pas vers l'appréhension de la complexité. C'est dans la quête perpétuelle de se réconcilier avec la complexité du monde, afin de produire des réseaux de sens que le choix s'impose. Donc, l'éclectisme est un système qui consiste à choisir, entre les opinions d'autrui, celles qui paraissent les plus vraisemblables. On comprend par là, qu'il s'agit d'un choix libre par la personne d'idées diverses qui peuvent appartenir à des univers très différents. Vu sous cet angle, il est une sorte d'ouverture aux différences, par la volonté d'accueillir des idées très diverses sans envisager l'exclusivité.

1.2. L'éclectisme en didactique des langues

Dans le champ de la didactique des langues, cette notion a pris véritablement forme avec les travaux de C. Puren (1994 ; 1998b ; 2013) car c'est lui qui en a posé les jalons. En effet, en didactique des langues étrangères, toute situation d'enseignement/apprentissage est complexe. Cette complexité s'exprime par le fait que l'on a affaire à un système ouvert en constante interaction avec son environnement dans lequel les différentes composantes ou les différents acteurs sont en interrelation eux-mêmes, qu'ils enseignent ou apprennent la langue-cible (Perche, 2015, p. 4). Après s'être inspiré de la pensée de Morin (2000), Christian Puren va appliquer l'éclectisme à la didactique des langues étrangères. Il se fonde sur le fait que les méthodologies constituées ne peuvent se présenter comme des réponses à la

complexité de la situation d'enseignement/apprentissage. En d'autres termes, il n'existe pas une méthodologie unique qui puisse prétendre être la vérité didactique. C'est pourquoi, la variation méthodologique semble indispensable. De son point de vue, « il y a perception d'éclectisme, en effet, lorsque les types de pratiques observés sont plus nombreux et diversifiés que ceux prévus par la méthodologie constituée servant de référence à l'observateur » (C. Puren, 2013, p. 15). Cela sous-entend qu'il y a là, un refus de systèmes clos et limités. Ici, l'option de la diversification méthodologique maximale et la prise en compte des situations d'enseignement/apprentissage s'avère une alternative nouvelle. À partir de là, on assiste à une alternance de méthodologies, où le paradigme de l'innovation (logique révolutionnaire) cède la place au paradigme de la variation (logique gestionnaire) et inversement, comme en témoigne le tableau proposé par C. Puren (1993, p. 44) repris par E. Martin (ibid., p. 48).

Paradigme de l'innovation	Paradigme de la variation
simplification de la complexité	gestion de la complexité
changement de cohérence	changement dans la cohérence
niveau du projet et des outils	niveau des pratiques
révolution	réformisme
rationalisation	pragmatisme
systématisation	éclectisme
application	adaptation
expérimentation	observation
rigueur	souplesse

Selon lui, nous sommes en train de basculer, depuis quelques années, d'une polarisation à une autre. C'est-à-dire, on passe d'une logique révolutionnaire à une logique gestionnaire. Pour ainsi dire, nous sommes entrés dans une nouvelle ère éclectique (Puren, 1993 : 45 cité dans Martin, 2007 : 48). En substance, on peut retenir que l'éclectisme est loin d'être un assemblage de théories, il est plutôt un choix raisonné face à des situations de classe variées et complexes.

2. Cadre méthodologique

L'enquête a été effectuée au Lycée Gadié Pierre situé dans la commune de Yopougon. Cet établissement secondaire public accueille des apprenant(e)s du district d'Abidjan et d'autres régions de la Côte d'Ivoire. Il est plus orienté vers l'enseignement général. Dans cette étude, deux techniques de recherche ont été mises à profit. Il s'agit de l'observation de classe et de l'entretien semi-dirigé. L'observation de classe consistait à voir la manière dont les cours de français étaient conduits. Dans le collège, nous avons assisté à des cours de sixième, cinquième, quatrième et troisième, en lecture suivie, lecture méthodique, expression écrite et en

grammaire. Les cours observés au lycée ont porté sur le résumé de texte argumentatif et la dissertation littéraire du fait que ces activités interviennent aux épreuves du baccalauréat. Par l'entretien semi-dirigé, nous avons recueilli les propos de quelques apprenants sur leurs difficultés en français, à l'aide d'un dictaphone numérique.

Notre échantillon est constitué de 182 élèves dont 10 pour la sixième, 20 pour la cinquième, 28 pour la quatrième, 46 pour la troisième, 34 pour la seconde, 33 pour la première et 14 pour la terminale. L'âge de ces enquêtés varie entre 11 et 23 ans. Pour les lycéens, rappelons qu'ils sont issus de différentes séries d'étude. Les données audio recueillies par enregistrement lors des échanges avec les élèves ont été d'abord transcrites. Ensuite, elles furent rangées en fonction de leur similitude et thématisées enfin. Au niveau de l'analyse des données, nous avons eu recours au traitement qualitatif notamment l'interprétation des discours tenus par les enquêtés lors des entretiens semi-dirigés. Nous avons symbolisé les questions par la lettre Q, les réponses des collégiens par C et L, celles des lycéens.

3. Résultats et discussion

Notre enquête s'est intéressée aux difficultés que vivent les élèves du secondaire ivoirien dans leur apprentissage du français. Nous leur avons donc soumis la question suivante :

Q1 : « *Rencontrez-vous des difficultés en français ?* ». Les avis recueillis indiquent que les élèves éprouvent bel et bien des difficultés au niveau des sous-disciplines du français. Pour comprendre les raisons qui sous-tendent leurs difficultés, nous avons interrogé ces élèves de la façon suivante :

Q2 : « *Pourquoi rencontrez-vous des difficultés en français ?* ». Les enquêtés ont donné les raisons qui, dans une certaine mesure, justifient leurs mauvaises performances en français. À y regarder de près, on s'aperçoit que celles-ci apparaissent sous plusieurs aspects.

3.1. Difficultés liées aux pratiques des enseignants

Pour cette frange d'élèves, leurs difficultés résultent de certaines pratiques des enseignants parmi lesquelles, on a la mauvaise gestion du temps, la gestion de la classe pendant les activités d'enseignement/apprentissage et la négligence des cours ordinaires au profit des cours de renforcement.

-La mauvaise gestion du temps en classe

Les propos qui suivent sont ceux d'apprenants qui mettent en relief la mauvaise gestion du temps en classe.

L128 : « Tout d'abord même, en classe d'abord, on n'arrive pas à bien comprendre

les cours, surtout au lycée ici, les temps qu'on pouvait prendre pour mieux faire les cours, les temps sont courts »

L131 : « Professeur, même quand il rentre en classe, il discute avec les élèves jusqu'à, et puis on s'en va à la maison. Genre, il aime les commentaires, les causeries, quand il vient, c'est ça seulement qu'il fait »

L132 : « Notre professeur quand elle vient, elle a 2 heures avec nous, elle passe 1 heure dans sa voiture ou bien 1 heure 30 mn. Et puis elle vient 30 mn, elle explique. Littéralement il n'y a pas de temps d'exercice, il n'y a pas de pratique. Quand c'est comme ça, on peut pas mieux développer ce qu'on a »

L135 : « ya le temps que nous avons en classe qui est restreint parce que, on n'a pas le maximum en classe »

À l'analyse des réponses fournies, il ressort clairement que la gestion du temps d'apprentissage en classe n'est pas au bénéfice des apprenants. Comme le dépeignent les répondants L128, L131, L132, en classe, le temps imparti pour les activités d'enseignement/apprentissage ne sont pas mis à profit. Et donc, les exercices d'application qui sont donnés, à vocation de vérifier si les savoirs sont fixés ou non restent sans suite. Dans ce cas, on pourra se permettre de dire que les apprentissages sont foncièrement théoriques. Or, de l'avis de Bernadin (2013) repris par K. G. Abaka (id., p. 50) « apprendre, demande du temps et une certaine sérénité ». Et pour le moins qu'on puisse dire, c'est que cette attitude a des conséquences fâcheuses sur l'acquisition du minimum de savoirs destinés aux élèves et pourrait même créer une démotivation de ces derniers face à la discipline. Loin de faire un procès, ceci résonne comme une invite aux enseignants à faire preuve de responsabilité et de rigueur dans la gestion du temps mis à leur disposition pour permettre aux élèves d'acquérir les contenus du programme.

-Mauvaise gestion de la classe pendant les activités

Savoir gérer une classe est une compétence professionnelle qui s'acquiert. Elle nécessite à la fois un travail sur soi et une réflexion sur sa mission d'enseignement. La gestion réussie d'une classe semble souvent relever d'une alchimie particulière qui tient à la fois de ce que nous sommes, notre façon de nous exprimer, nos choix pédagogiques et didactiques. Comme l'enseignant intègre un rôle d'éducateur de même que celui de passeur de connaissances, sa présence doit permettre aux élèves de construire leurs apprentissages en leur proposant un cadre et des situations de travail adaptées. Mais, ce pari est loin d'être une réussite à la lumière de ces propos d'élèves :

- L130 : « les professeurs, ils n'expliquent pas bien. Ils se limitent à ceux qui sont devant qui comprennent les cours à part ça, nous qui sommes derrière, on ne comprend pas les cours ».
- L135 : « On n'a pas le maximum en classe. Il faut même faire des recherches si nous n'avons pas d'explication en classe encore plus lucide ».
- L158 : « Au niveau des enseignants, pas qu'on n'aime pas la matière, mais quand tu as un enseignant qui t'enseigne pas bien ou bien il ne donne pas l'essentiel, toi, ça t'arrange pas ».

Ces répondants relèvent quelques points saillants qui, d'une certaine façon, jouent considérablement sur les apprentissages. Il y a le fait que l'enseignant travaille uniquement avec les élèves performants et abandonne les plus timides ou inefficaces à leur triste sort. Même si cette pratique justifie en partie le souci de dérouler le contenu de la progression définie, négliger des apprenants au motif qu'ils sont moins performants semble contraire à l'éthique didactique. En effet, les élèves ne progressent pas à la même vitesse, ne résolvent les problèmes de la même façon et n'utilisent les mêmes techniques d'étude. En s'inspirant de ces paramètres, il devrait plutôt être à l'écoute de tous les élèves pour pouvoir prendre en compte leurs interventions et les intégrer à la démarche prévue. Il doit, si nécessaire, s'attarder à expliciter les zones d'ombre. R. Noelizaire et al. (2014) précisent que depuis que l'enseignement a acquis le statut de profession, les actes de l'enseignant doivent être conçus, planifiés et construits en fonction de l'environnement scolaire, les caractéristiques des élèves, leur niveau de connaissance, leur rythme d'apprentissage.

-La négligence des cours ordinaires

Pour certains élèves, leurs difficultés résultent de la négligence dont font preuve leurs enseignants dans leur agir professoral. Ces derniers l'expriment ainsi :

- L44 : « Souvent les professeurs du lycée, c'est pas eux tous qui aiment bien expliquer les cours. Au cours de renfo, ils expliquent bien, mais en classe ils n'expliquent pas bien. Nous quand c'est comme ça nous permet de ne pas bien faire les cours. »
- L134 : « Nous ne comprenons pas vraiment les explications des professeurs. Il y a les exercices qui sont donnés qui ne sont pas tellement expliqués en classe et corrigés pour amener l'élève à comprendre »
- L159 : « Bon, moi français, bon j'ai remarqué que les professeurs de français, ils donnent pour la moitié au cours et puis le reste, c'est dans les renfos. C'est-à-dire au cours, ils passent sur les leçons. Si tu viens pas au renfo, tu ne comprendras pas. »

Ces élèves mettent en avant le manque de conscience professionnelle de leurs enseignants. Selon eux, leurs enseignants accordent plus d'intérêt aux cours de renforcement qu'ils tiennent moyennant une bourse. Et donc, lors des séances, ces derniers font des réserves pour les contraindre à assister aux cours de renforcement. C'est le cas des exercices donnés en classe dont la correction est reportée pour les cours de renforcement. Le pire est que les évaluations ne s'appuient pas sur les savoirs transmis en classe, mais plutôt sur ceux rencontrés lors des séances de renforcement. Cette réalité a été déjà soulignée par Brassart (1990) repris par B. Diarra (2009, p. 7). Il indiquait qu'on « évalue en réalité ce que l'on n'a pas enseigné, on juge de compétences que l'on n'a pas réellement contribué à construire ». Au regard des arguments avancés par ces élèves, nous pensons qu'une telle pratique est loin d'aider véritablement les élèves.

3.2. Difficultés liées aux conditions d'enseignement/apprentissage

Ces propos sont ceux d'élèves justifiant leurs difficultés par le contexte d'enseignement/apprentissage.

C45 : « En deuxième trimestre, nous, on n'a pas eu de professeur de français. Même jusqu'à présent on n'a pas de professeur de français »

C80 : « À cause des documents, je manque de documents »

C101 : « Pour mes camarades, ya certains qui ont du mal à pouvoir s'exprimer parce que de nos jours, d'autres ont pris le mode nouchi. Ils parlent en nouchi, ils peuvent pas s'exprimer en français. Ils s'expriment pas bien en français quoi »

L130 : « Ça dépend de l'effectif de la classe. Souvent nous sommes beaucoup en classe, on n'arrive pas à mieux comprendre les cours »

L131 : « À force de s'habituer au langage, genre le nouchi, on est habitué à ça quoi. Donc ça fait que pour pouvoir rédiger des tons, c'est un peu difficile, de parler français courant, ce qu'on parle à l'école »

L140 : « Dans notre école même là, c'est pas chaque jour les bibliothèques sont ouverts. Tu viens même, tu paies ta carte de bibliothèque, quand tu viens, c'est fermé. Soit ya même pas de livre. Donc, ce sont les difficultés que nous vivons dans notre école ».

Ces interventions décrivent plusieurs réalités qui semblent incidentes à l'apprentissage du français. L'enquête C45 relève le nombre très insuffisant des enseignants par rapport à la demande (des établissements ou des classes). Cette insuffisance pose d'énormes complications aux élèves qui sont obligés de progresser avec leurs lacunes. Les répondants C80 et L141 soulignent un manque de supports didactiques. De l'avis de K. N. Ayewa (2009, p. 122), il faut un environnement intellectuel qui entoure et accompagne l'élève dans son apprentissage, surtout dans

le contexte ivoirien où les élèves sont fortement exposés à des variétés de français qui livrent une rude concurrence au français normé, seule norme admise par l'institution scolaire, comme le rapportent C101 et L131. La culture de la lecture les aiderait à avoir directement accès à un « français normatif », en dehors de la classe. Le « français du livre » viendrait ainsi en contre poids au français de la rue auquel ils sont fortement exposés. À celles-ci s'ajoutent les effectifs pléthoriques (L130), « qui leur interdisent d'assurer un encadrement pédagogique de qualité » (K. J.-M. Kouamé, 2018, p. 74). En conséquence, les enseignants ne peuvent pas se préoccuper du niveau de chaque élève. Ces enquêtes lèvent le voile sur le problème infrastructurel qui constitue l'une des gangrènes que l'institution scolaire peine à résoudre, en raison de l'absence d'une véritable politique. Le mieux serait de vite y remédier si l'on ne veut voir le système éducatif aller sous les décombres.

3.3. Difficultés liées aux représentations que les élèves ont de la discipline

La discipline « français » a très souvent été l'objet de représentations en milieu éducatif tant chez les enseignants que chez les élèves. Les enseignants interrogés par K. J.-M. Kouamé (2018, p. 82-83) perçoivent le français comme une langue imposée et une langue n'appartenant pas aux Ivoiriens, en dépit du statut privilégié dont il jouit. Certaines opinions (une frange de ces répondants) qualifient même le français comme un péril pour les langues ivoiriennes, au regard du danger que sa promotion représente pour les langues locales. Si ces enseignants ont des opinions défavorables au français, les élèves de leur côté ne disent pas le contraire. Ils évoquent d'un côté la complexité du français, et de l'autre, l'inaccessibilité des cours.

-La complexité de la discipline

Ces élèves perçoivent le français, discipline qui sert de support aux autres apprentissages scolaires très complexe, et donc difficilement accessible. Cet état de fait est traduit par les réponses suivantes :

C77 : « C'est parce que le français est compliqué on dirait caillou »

C78 : « Français est dur d'êh, vieux père, français est dur »

C79 : « le français lui-même est très compliqué »

C82 : « Ce n'est pas une négligence tchê, mais français est dur même »

C84 : « les idées me viennent en tête, mais pour écrire là, je trouve que c'est trop dur »

L140 : « la matière qui me fatigue, c'est français. C'est vraiment compliqué pour moi »

L167 : « c'est une langue qui est un peu complexe »

Dans les discours tenus, on constate que plusieurs expressions ont servi à exprimer la complexité de la discipline. L'emploi des adverbes comme « *trop* » (adverbe de quantité à valeur d'intensité), « *vraiment* » (adverbe de manière servant à renforcer une idée), « *très* » (adverbe d'intensité à valeur superlative). Ces emplois mettent en évidence le degré de complexité du français. À côté de cela, on note l'emploi de l'adjectif indéfini « *même* » (C82) qui sert, en réalité, à souligner l'identité d'une chose. Dans notre cas, cet emploi indique la particularité du français en tant que discipline qui ne se laisse pas facilement déchiffrer. Ces arguments tiennent au fait que les composantes qui servent à présenter cette discipline se fixent elles-mêmes des objectifs au point d'apparaître comme étant de natures différentes, s'éloignant ainsi du but général visé.

Ce cloisonnement porte préjudice aux apprenants qui se retrouvent devant une multiplicité d'objectifs disparates qu'ils doivent atteindre simultanément en faisant preuve d'ingéniosité. Établir les liens entre les différents objets à l'étude ne semble pas une évidence pour tous les élèves (C. H. Chonou, 2018 ; K. S. Kouassi, 2018), quand l'on reconnaît que les élèves ivoiriens sont plurilingues de fait, bien que l'école prône le monolinguisme (K. J.-M. Kouamé, 2013). Or, ces composantes devraient faciliter l'acquisition de compétences. Ce qui nécessite une conjonction des différentes sous-disciplines qui donnera plus de sens aux apprentissages, dans la mesure où les élèves verront les relations de ceux-ci et l'essor de leurs compétences langagières.

Il en est de même de la présence des particules dicto-modales « *dêh* » et « *tchê* », de la duplication « *Français est dur dêh, vieux père, français est dur* » qui ont une valeur d'insistance. Si d'autres matières apparaissent très souples aux yeux de la majorité des élèves, il n'en est pas le cas pour le français. Certains enquêtés vont jusqu'à le comparer à du « *caillou* » (C77). Cet emploi métaphorique atteste indubitablement qu'il est imperméable voire impénétrable. Ces interventions corroborent les propos de L. Márcia (2001, p. 64) selon lesquels « *les élèves se représentent la langue française comme une langue difficile à apprendre* ». Ce constat pose le problème lié à l'inadaptation des contenus à l'environnement des apprenants. Si le français est perçu comme une discipline complexe, qu'en est-il des savoirs dispensés ?

-L'inaccessibilité des savoirs

Pour certains élèves, les cours dispensés sont inaccessibles comme en témoignent ces énoncés :

C22 : « C'est parce que je comprends pas bien les cours »

C24 : « Quand on fait les cours je comprends pas bien »

C47 : « [...] parce que c'est dur à comprendre »

C85 : « Je comprends pas, c'est compliqué »

L127 : « Production écrite comme ça là, on dit ça se ressemble, mais ce n'est pas la même chose. Quand on fait pour la 3^{ème}, le professeur nous dit que non, c'est pas comme ça, on fait pas comme ça. Donc, on n'arrive pas à comprendre, on sait pas pourquoi »

L135 : « Je peux dire que les cours sont difficiles à comprendre, c'est vraiment difficile »

Ces répondants soulignent qu'ils ne comprennent pas les cours. Ils perçoivent le français comme une discipline complexe. Les savoirs en français doivent *a priori* répondre aux besoins et questions de ceux qui apprennent. Dans ce cas, les savoirs destinés aux élèves ne devraient plus être présentés comme allant de soi, d'autant plus que les élèves sont beaucoup demandeurs. Ils veulent toujours comprendre le sens de ce qu'ils apprennent. Partant de là, l'enseignant doit prendre conscience de la spécificité de son enseignement. Il doit comprendre qu'il a en face de lui des gens qui apprennent une autre langue que leur langue maternelle (Dumont, 1983, p. 35 repris dans B. Diarra, 2009, p. 85). Aujourd'hui, les enseignants doivent intégrer la pluriculturalité dont les apprenants sont porteurs. Bien que l'école soit tributaire du monolinguisme, les élèves sont plurilingues par la force des choses, d'où la nécessité de contextualiser l'enseignement.

3.4. Difficultés liées au manque d'intérêt pour la discipline

Pour certains apprenants, les difficultés qu'ils éprouvent en français résultent de leur manque d'intérêt pour la discipline comme en témoignent les déclarations ci-après :

C79 : « tchê, je n'étudie pas dèh »

C6 : « C'est parce que je suis pas trop concentré sur les cours »

C46 : « en fait moi mon problème, je lis pas trop ma leçon de français. Je lis pas ça, je bosse même pas ça même. »

L116 : « je suis quelqu'un, je n'aime pas lire »

L137 : « je m'exerce pas »

Divers motifs peuvent conforter la position de ces élèves. Il est clair qu'à l'école, toutes les disciplines ne suscitent pas le même intérêt chez les élèves. Même si l'on peut taxer ces enquêtés de paresseux, il y a lieu de nous interroger sur la nature même des savoirs transmis. En français, les savoirs sont abordés sous plusieurs activités à travers les composantes dont la vocation est de faciliter l'acquisition de la langue. Mais ces composantes se fixent elles-mêmes des objectifs qui tendent parfois à s'éloigner du but général. Ce qui pose d'énormes défis aux apprenants qui se trouvent confrontés à une disparité d'objectifs qu'ils doivent

atteindre en faisant preuve d'ingéniosité. C'est cette réalité que dépeint K. J.-M. Kouamé (2014a, p. 16) quand il énonce que « *l'élève est le plus souvent exposé à des savoirs qui ne signifient rien à ses yeux parce que construits sans prise analytique sur ses besoins réels, ses intérêts et inadaptés au contexte dans lequel il vit* ».

Outre cet aspect, comme l'indiquent R.-F. Gauthier et A. Florin (2016, p. 13), le milieu socio-économique des élèves influence leurs performances scolaires. Ils soutiennent que « les élèves issus d'un milieu défavorisé sont moins impliqués, moins attachés à leur école, moins persévérants, plus anxieux ». Pour ainsi dire que le désintérêt des élèves pour le français relève en partie des réalités sociales incommodes. En plus de ces réalités, on pourrait aussi avancer que ces derniers accordent plus de primauté aux disciplines scientifiques.

Conclusion

Notre regard sur les difficultés en français d'élèves du secondaire ivoirien révèle qu'elles sont multidimensionnelles. D'une part, on note à travers les réponses données à une question qui leur a été soumise, les pratiques des enseignants qui accentuent leurs difficultés. À ce sujet, les réponses des enquêtés semblent indiquer la mauvaise gestion du temps en classe, la mauvaise gestion de la classe pendant les activités de même que la négligence des cours ordinaires au profit des cours de renforcement qu'ils tiennent moyennant une bourse. D'autre part, il y a les conditions d'enseignement/apprentissage. Parmi ces conditions, on a le déficit d'enseignants par rapport à la demande (des établissements ou des classes), le manque d'un environnement intellectuel pour entourer et accompagner les élèves dans leurs apprentissages. À cette liste s'ajoute le paysage linguistique fortement hétérogène et favorable à la véhicularisation du nouchi. Par ailleurs, certaines réponses mettent en évidence les représentations que les apprenants se font de la discipline. Au nombre de ces représentations figurent la complexité du français et l'inaccessibilité des cours. À ces facteurs, s'ajoute le manque d'intérêt pour la discipline. Cette étude pourrait servir à réviser la politique éducative aussi bien que les pratiques de classe pour une pédagogie beaucoup plus objective. Il faudra également rendre fonctionnelles, s'il en existe, les bibliothèques au sein des établissements, au cas contraire, en créer pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages.

Références bibliographiques

ABAKA K. G. 2018. « Quand l'enseignant démissionne face aux défis de l'apprentissage du français en zones rurales : Le cas de la Côte d'Ivoire », in *Champs didactiques plurilingues. La recherche en mouvement*, PETER LANG, pp.39-54.

- AYEWA K. N. 2004. « La scolarisation en Côte d'Ivoire », in *Actes des premières journées scientifiques communes de réseaux de chercheurs concernant la langue*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- AYEWA K. N. 2009. « Une enquête linguistique : le français une langue ivoirienne », *Le français en Afrique*, n° 25, pp.117-134.
- CHONOU C. H. 2018. « Acquisition de la langue française : réel problème des élèves du cycle des applications en Côte d'Ivoire », in *Le contexte : Approches transdisciplinaires (eds.) : Revue mosaïque*, vol. 4, n°4, Éditions des archives contemporaines, pp.127-138.
- CLERC S. 2008. « Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire », in *Daunay, B., Delcambre, I. et Reuter, Y. (coord.), Repères*, n° 38, pp.187-198.
- DIARRA B. 2009. *L'enseignement de la lecture et de l'écriture du texte argumentatif dans le contexte du français langue seconde dans l'enseignement secondaire au Sénégal : L'exemple du résumé suivi de discussion*. Thèse de doctorat sous la direction de MILED Mohamed, Université Cheick Anta Diop de Dakar, 370 p.
- GAUTHIER R.-F. & FLORIN A. 2016. *Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative*, Rapport, 72 p.
- KOUAKOU K. A. 2015. *Étude comparative des pratiques langagières de lycéens et de lycéennes d'Abidjan*. Mémoire de Master 2 en Sciences du langage, Université Félix Houphouët Boigny, 102 p.
- KOUAMÉ K. J.-M. 2008. « Les défis de l'enseignement et de l'apprentissage du français en Côte d'Ivoire » in *Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère*, n°58, pp.13-23.
- KOUAMÉ K. J.-M. 2009. « Regard sur les manuels de français en usage dans les lycées en côte d'Ivoire » in *Revue Africaine de Recherche en Education*, EDUCL, Vol. 1, n°1, pp.62-68.
- KOUAMÉ K. J.-M. 2013. « Les classes ivoiriennes entre le monolinguisme de principe et plurilinguisme de fait », in *Educations plurilingues, L'aire francophone entre héritages et innovations*, Presses Universitaires de Rennes (PUR), pp.167-179.
- KOUAMÉ K. J.-M. 2014a. « La langue française : Quel enseignement aujourd'hui ? » in *Revue de littérature et d'esthétique négro-africaines*, EDUCL, vol. 1, n°14, 25-34.
- KOUAMÉ K. J.-M. 2014b. « Les défis de la gestion du plurilinguisme en Côte d'Ivoire », *Le français à l'université*, 19-03 | 2014, Mise en ligne le : 12 septembre 2014, consulté le 17 septembre 2015 sur l'URL : <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1822>.
- KOUAME, K. J.-M. 2018. « Pratiques et représentations du français : Le cas des enseignants de Côte d'Ivoire », in *Champs didactiques plurilingues. La recherche en mouvement*, PETER LANG, pp.73-92.

- KOUASSI K. S. 2018. « Réflexions sur le français enseigné dans les écoles de Côte d'Ivoire », in *Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique*, n°43, pp.71-82.
- MÁRCIA L. 2001. « Les représentations de la langue construites en langue maternelle et les transferts en langue étrangère », in *Études de linguistique appliquée*, n°121, pp.63-69.
- MARTIN E. 2007. « L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine : échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe », *Synergies Chine*, pp.35-58.
- NOELIZAIRE R. et al. 2014. *Module de gestion de la classe pour la formation professionnelle initiale des enseignants du fondamental*. Préparé dans le Cadre du Projet d'Éducation Pour Tous (EPT) 2008-2014, 86 p.
- PUREN C. 2013. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris : CRÉDIF-Didier (3^e éd.), 139p. Disponible sur l'URL : <http://www.aplvtlanguesmodernes.org/spip.php?article1985>
- PUREN C. 1998. « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 360, pp.13-16.
- VAHOU K. M. 2013. « Manifestations de l'insécurité linguistique chez des élèves du secondaire de San-Pedro », in *Revue scientifique en sciences de l'information et de la communication*, vol. 1, n° 2, pp.83-97.