

REGARD CRITIQUE SUR LE MODELE DE COGNITION VEHICULE PAR LE PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Armel NGUIMBI, CRAAL/LARED

École normale supérieure –Libreville

nguibis62@gmail.com

Résumé

Cet article voudrait se pencher sur les finalités de l'enseignement du français et son modèle de cognition en contexte scolaire gabonais. Son objectif spécifique est de cerner ses fondements épistémologiques, axiologiques et praxéologiques et son modèle de cognition en vue d'envisager des réformes tant souhaitées. En définissant différentes sortes de programmes scolaires et en effectuant une analyse de contenu du discours du programme de l'enseignement du français, nous avons fait le constat d'un décalage entre les finalités et le modèle cognition prescrits. Une réforme de ce modèle de cognition permettrait une adaptation de ce programme aux nouveaux paradigmes de l'enseignement-apprentissage.

Mots clés : *Regard critique, modèle de cognition, programme de français, réforme, nouveau paradigme.*

Abstract

This article would like to look at the purposes of teaching French and its model of cognition in the Gabonese school context. Its specific objective is to identify its epistemological, axiological and praxeological foundations and its model of cognition with a view to considering the much-desired reforms. By defining different types of school programs and carrying out a content analysis of the discourse of the French teaching program, we noted a gap between the prescribed goals and the cognitive model. A reform of this model of cognition would allow an adaptation of this program to new paradigms of teaching-learning.

Keywords: *Critical view, cognition model, French program, reform, new paradigm.*

Introduction

En raison du nouveau système de pensée néolibéral et l'avènement des Technologies de l'Information et de la Communication l'École, à travers ses programmes d'enseignement, a été appelée à reconsidérer ses finalités et son modèle de cognition. Pour être en accord avec cette nouvelle vision, des réformes ont été instruites par les gouvernements et parmi celles qui sont revêtues du sceau de l'urgence, le renouvellement des curricula en constitue un préalable majeur. Le système scolaire gabonais s'est inscrit dans cet élan de réforme, comme en témoignent les ateliers de validation des finalités éducatives organisés de temps en temps par l'Institut Pédagogique National (IPN), en prévision d'une réécriture des curricula dans l'enseignement secondaire ; ainsi que des méga réflexions menées sur le système scolaire gabonais. Pensons aux derniers États Généraux de l'Éducation tenus en 2010, la *Task force* sur l'éducation en août 2018, auxquels s'ajoutent de nombreux séminaires organisés par l'instance faitière en éducation et les dispositifs législatifs, notamment la loi n° 21/2011, portant orientation de l'éducation, de la formation, de la recherche et de l'adéquation formation-emploi.

En français, puisqu'il s'agit ici de cette discipline scolaire, la réforme des programmes est un enjeu majeur au regard de la place centrale qu'il occupe dans le système scolaire gabonais. En effet, en dehors de quelques réajustements intervenus entre 1990 et 1997, le programme est resté inchangé dans ses fondements depuis 1978. Des voix au sein du système éducatif gabonais se font maintenant entendre, un discours sur le changement de paradigme de formation est à l'ordre du jour. On parle avec insistance du passage de l'enseignement par objectifs à l'enseignement par les compétences au lycée et au collège. Comment opérer ce virage sans déterminer le régime pédagogique dans lequel s'inscrit l'actuel programme de l'enseignement-apprentissage du français ? Cette question vaut

un détour, d'autant que l'unanimité se dégage autour de la nécessaire réécriture des programmes pour les adapter aux nouveaux paradigmes de l'offre éducative. Puisqu'il est maintenant convenu de parler de réforme curriculaire, comment la représentation de l'homme et de la société se traduit-elle dans ce programme ?

Comme l'ont admis en substance M. Lebrun, D. Smiots & G. Bricoult (2011), toute réforme quelle qu'elle soit, appelle au préalable un examen des éléments de la situation, l'identification des intérêts, les problèmes qu'on veut résoudre pour déterminer les besoins. Sur quels points peut-on envisager la réforme de ce programme ? C'est autour de ces questions que gravite la présente réflexion, qui voudrait en apporter des réponses, du moins esquisser des pistes de réforme, en mettant en évidence le système d'enseignement de cette discipline dans ses finalités, les valeurs en jeu, son modèle de cognition-en-action et leur incidence sur la formation globale de l'apprenant. La connaissance du régime pédagogique, le repérage des options épistémologiques, idéologiques et praxéologiques d'un programme scolaire sont des enjeux majeurs pour mieux opérer des réajustements et élaborer les innovations nécessaires. Le résultat de cette investigation va déterminer les représentations du savoir de ce programme, le rapport à l'apprendre des apprenants, leur place et le rôle de l'enseignant dans l'ensemble du dispositif qui sera apprécié à l'aune de nouveaux paradigmes éducatifs qui mettent en avant bien plus l'apprentissage que l'enseignement.

Nous avons fait le choix d'analyser le programme d'enseignement dédié aux débutants des classes de collège, à savoir les classes de sixième et de cinquième, non pas pour intenter un procès aux concepteurs de ce programme, mais pour en dégager le substrat idéologique qui l'habite. On connaît l'importance que l'école accorde à l'éducation et la formation des primo apprenants. Que ce soit au pré primaire, au primaire

ou au début du collège, ces sections constituent le soubassement de l'apprentissage et l'analyse de leur programme d'enseignement constitue un enjeu majeur, car c'est dès l'enfance que se creusent les fondations d'une éducation et d'une formation qui déterminent l'avenir ; d'où la question spécifique de recherche suivante : quel est le régime pédagogique prescrit par le programme de l'enseignement du français en classes de sixième et cinquième et quelles réformes peut-on envisager?

Après cet exposé du problème qui nous préoccupe, une définition des termes de référence, centrée sur les notions de programme et ses divers aspects, ainsi que la notion de cognition et ses modèles, sont abordés. S'ensuivent les considérations méthodologiques qui amènent à l'analyse du discours du programme et à l'exposé des résultats. Les points de réforme à mener clôturent cet exposé.

1. Le programme scolaire¹

On connaît le rôle fondamental que joue un programme scolaire dans la formation. Celui-ci est à l'école comme la constitution l'est pour un pays. Il détermine les grandes orientations philosophiques et pédagogiques. Le programme scolaire est l'un des moyens par lequel sont traduites les finalités éducatives suivant une certaine représentation de la société et du citoyen (M. Demeuse, C. Strauven & X. Roegiers, 2006 ; M. Larochelle & J. Désautels, 2004). Le programme scolaire prescrit les savoirs, les savoir-faire, ainsi que les savoir-agir ; il est l'émanation du projet sociopolitique dans lequel s'inscrit

¹ Point n'est besoin d'insister sur les conceptions de ce terme en contexte francophone et anglo-saxon. On sait que le terme « programme » est surtout employé en contexte francophone. Les anglo-saxons préfèrent le terme « curriculum », beaucoup plus élargi que le programme ; celui-ci se limitant à la description d'une liste de contenus à apprendre. Le curriculum dépasse le programme dans sa portée, en ceci qu'il intègre, non seulement un ensemble d'actions planifiées pour l'apprentissage, notamment la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes, y compris l'évaluation, mais aussi le matériel (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants (De Landsheere, 1979).

l'activité éducative et procède d'une posture épistémologique qui, en principe, oriente les pratiques pédagogiques que l'on souhaite que les enseignants actualisent en classe (J. Désautels & M. Larochelle, 2004). Dès lors, la connaissance du régime pédagogique contenu dans le programme devient un impératif, aussi bien pour les enseignants et autres encadreurs pédagogiques soucieux de situer de manière critique leur action au regard des finalités éducatives souvent implicites dont le système scolaire fait la promotion. Le programme scolaire traduit donc des visées abstraites que les politiques assignent à l'éducation en lien avec le modèle de société et de la façon dont il faut agir et penser au sein de celles-ci, d'une part. D'autre part, il véhicule une certaine représentation du savoir et de sa production, ainsi que son appropriation par les apprenants. Ce portrait d'ensemble de la notion de programme scolaire appelle la spécification de ses différents modèles.

1.1. Différents modèles de programme scolaire

Il existe plusieurs théories de l'éducation et de modèles d'enseignement dont s'inspirent généralement les concepteurs de programmes scolaires (Y. Bertrand, 1998 ; C. Raby, S. Viola et col.2007). Malgré la diversité de théories d'apprentissage les programmes scolaires se présentent souvent en deux grands ensembles : les programmes par objectifs (PPO) et les programmes par Compétences (APC).

1.1.1. Les programmes par objectifs

Le modèle par objectifs se distingue par une prolifération d'objectifs : objectifs généraux, intermédiaires, spécifiques et opérationnels). Un tel dispositif aboutit au morcellement des connaissances par un découpage du savoir en petites unités enseignées de manière additive. L'enseignement par objectifs valorise l'évaluation au détriment de l'apprentissage : l'élève reproduit les savoirs reçus en classe et les restitue tels quels lors des évaluations. L'accent est mis sur les manifestations

observables plutôt que sur le processus cognitif permettant à l'apprenant d'être conscient de ce qu'il dit et écrit.

Inspirés des théories comportementalistes de l'apprentissage, les programmes par objectifs insistent sur ce que l'on nomme "*transmission des savoirs*", pratique pédagogique magistrale ou frontale qui, selon G. Barnier (en ligne), « transmet[tre] des connaissances en [les] exposant le plus clairement, le plus précisément possible. » (p. 2). En privilégiant l'acquisition des automatismes à l'aide des stimuli, enseigner revient à inculquer des comportements, des attitudes, des réactions qui amènent les apprenants à produire des réponses attendues. Enseigner devient dès lors un exercice de communication des savoirs que l'élève reproduit lors des évaluations.

1.1.2. Les programmes par Compétences

Contrairement au modèle précédent, l'approche par les compétences conçoit l'enseignement à partir de modules et de la tâche. Ils en constituent la pierre angulaire permettant à l'apprenant de maîtriser les savoirs enseignés. Le modèle repose sur un savoir-faire et un savoir-agir fondés sur la mobilisation des ressources de l'apprenant (CECR 2001 ; M. Altet, 1994 ; R. Bourdoncle, 1991). Ainsi le programme par les compétences encourage-t-il la mise en contexte des situations d'apprentissage, en mettant l'apprenant face à des situations-problèmes ; activités pédagogiques centrées sur la tâche, dont le but est de permettre à l'apprenant lui-même, de trouver des solutions à un problème et de s'appropriier les conditions de sa réussite (CECR, 2001). L'apprenant et l'enseignant adoptent des postures réflexives sur leurs pratiques. L'apprenant est au centre de l'activité, puisque c'est lui et lui seul qui doit apprendre, en prenant en compte ses besoins. L'enseignant ne se contente plus d'informer, il ne dit plus aux élèves *apprenez que... ou sachez que...* comme cela se passe en cours magistral (O. Reboul, 1980). Son modèle de cognition interdit à l'apprenant d'enregistrer les mots et les formules sans chercher

à les comprendre. Le modèle APC agit sur l'information en la soumettant au crible de la réflexion, sinon l'enseignement reste à l'état de renseignement » (A. Nguimbi, 2021). Grosso modo un programme scolaire se présente au moins en deux grands axes : un axe épistémologique ou idéologique renseignant sur les finalités de l'enseignement-apprentissage, les valeurs promues et un axe praxéologique indiquant les méthodes d'enseignement, les types d'activités, les supports didactiques, les modalités d'évaluation. On l'aura compris, ces deux modèles de programme appellent des styles d'enseignement-apprentissage différents, autrement appelés modèle de cognition.

1.2. Le modèle de cognition

1.2.1 Approche définitionnelle

Du latin *cognitio*, la cognition se rapporte à tout ce qui se réfère à la connaissance, à la réflexion, à la pensée. La cognition met en jeu la mémoire, le langage, le raisonnement, l'intelligence, la résolution de problèmes, la prise de décision, la perception ou l'attention et la conceptualisation. Elle est intrinsèquement liée à l'intellect qui permet aux individus de traiter mentalement l'information, d'agir, et surtout, de réfléchir et de modéliser le fonctionnement de la pensée sous forme de régulation permanente entre perceptions et actions (R. Legendre, 2005).

En la définissant uniquement comme un processus actif dépendant des processus mentaux internes des individus, la cognition apparaît comme l'illusion d'une pensée abstraite reposant uniquement sur des dispositions biologiques que plusieurs auteurs ont stigmatisée (S. Moscovici, 1961 ; J. Bruner, 1983 ; L. Vygotsky, 1985). Pour ces auteurs, en effet, l'humain est par définition un être socialement situé. Ses activités trouvent leur ancrage dans des lieux précis où elles se produisent ; ils sont donc influencés par des facteurs sociaux. Rompant avec la pensée idéaliste, ils argumentent dans le sens d'un ancrage social de la pensée. La vie en société n'est en rien

ordonnée par une quelconque causalité, au contraire c'est l'activité pratique qui la détermine. En conséquence, la cognition ne peut être considérée exclusivement comme un phénomène mental et individuel, il est aussi un constitué des rapports dans des lieux précis. La cognition individuelle et collective ne peut être dissociée de l'activité humaine, elle en est la matrice même. On parle alors de cognition située ou localisée (J. Lave, 1998 ; E. Wenger, 1991).

1.2.2. Modèle de cognition et programme

La cognition se présente donc sous une double facette ; l'une centrée sur les processus mentaux individuels et l'autre sur l'action du social sur les processus mentaux. L'adoption de l'une ou l'autre de ces deux perspectives influence grandement l'orientation des programmes scolaires. C'est dire donc que tout programme scolaire intègre inévitablement un modèle de cognition qui détermine le modèle du sujet apprenant et le rôle du sujet enseignant, leurs modes d'interactions, leurs responsabilités et attentes respectives et la représentation de la nature du savoir, notamment les activités pédagogiques que l'on souhaite encourager ; autrement dit, comment les modèles d'apprentissage décrits dans le programme sont susceptibles de contribuer au façonnement du citoyen (M. Larochelle & J. Désautels, 1999). Cela amène à « établir des rapports entre les fondements théoriques qui sous-tendent la conception de l'apprentissage et les pratiques que le programme vise à promouvoir » (M.-F. Legendre, 2004, p. 15). Un programme peut donc adopter les modèles de cognition de type transmissif où l'enseignement-apprentissage se détermine en visant la modification du comportement de l'apprenant par le biais des stimuli ou des renforcements positifs et/ou négatifs ; tout comme il peut opter pour l'un ou l'autre des modèles sociocognitifs qui prennent en compte l'histoire de l'individu, ses interactions sociales, ses expériences physiques, affectives, cognitives qui deviennent des préalables à l'apprentissage.

En travaillant sur le contenu du discours du programme, nous pouvons déterminer le régime pédagogique qui habite l'enseignement d'une discipline scolaire comme le français et démêler le réseau de significations qui l'habite. Étudier le discours du programme, c'est donc dégager le type d'homme à former, les valeurs que l'on souhaite lui faire acquérir et la manière dont le programme envisage la réalisation de ces intentions et pouvoir l'apprécier à l'aune de nouveaux paradigmes de formation, d'où l'intérêt de décrire la méthode qui nous y conduit.

2. Précisions méthodologiques

2.1. Approche herméneutique du discours

En raison de la nature de la présente étude, dont le matériau de recherche repose sur un document écrit, la méthode d'investigation la mieux indiquée est celle de l'analyse du contenu du discours de ce document. L'analyse du discours repose sur un décryptage des mots, des expressions, voire des phrases. Elle inscrit le chercheur dans une logique pragmatique, pour rendre intelligible l'implicite de ce discours. Cette approche dite herméneutique ou interprétative produit du sens par la manière dont les mots, les expressions, déterminent les réalités sociales et configurent le monde en privilégiant tel ou tel type de narration (R. L'Écuyer, 1990 ; T. Karsenti et L. Savoie Zajc, 2004).

Cependant, pour être valide, l'analyse de contenu du discours doit répondre aux critères d'exhaustivité, de représentativité, d'homogénéité et de pertinence par rapport à l'objectif de la recherche (L. Bardin, 2001). Pour l'exhaustivité, notre outil de recherche présente l'ensemble des finalités et activités dans les deux niveaux d'apprentissage de façon cohérente et homogène, assurant ainsi un continuum d'apprentissage entre la classe de sixième et de cinquième, niveaux retenus pour la présente analyse. La représentativité concerne tous les extraits de

discours relevés abordant les facettes du régime pédagogique que décrit le programme. Enfin, la pertinence s'énonce à travers la centralité accordée à l'apprentissage de tous les contours de la langue et des textes littéraires suivant un corpus de textes ouvert et un énoncé des finalités cohérent.

2.2. Déroulement de l'investigation

Nous avons procédé en plusieurs étapes. La première a consisté à effectuer, suivant le conseil de L. Bardin (2001), à « une lecture flottante » de notre outil d'investigation. Il s'agit d'une lecture intégrale et répétitive du discours du programme, comme le conseille aussi R. l'Ecuyer (1985, p. 72), pour qui « une fois le matériel recueilli, le premier travail consiste à lire et à relire à plusieurs reprises, pour mieux saisir son contenu. ». En lisant et relisant le discours du programme, une diversité d'idées a émergé. C'est ainsi que nous avons procédé au regroupement de fragments de discours, à nos yeux significatifs, en fonction de leurs affinités sémantiques. Ces regroupements ont été ultimement identifiés par un terme générique les incluant tous et excluant tous ceux qui s'en distinguent (W.-J. Potter et M. Wetherell, 1992). Il s'agit, comme le précisent Ghiglione et Matalon (1978), cités par A. Blanchet et A. Gotman (2001, p. 92), « d'une analyse thématique "verticale" par opposition à une analyse thématique "horizontale". Elle relève les différentes formes sous lesquelles le même thème apparaît d'un sujet à l'autre ». Ce travail a permis d'esquisser des embryons d'approches globalisantes.

Une fois cette étape terminée, la seconde, consacrée à l'identification des unités discursives significatives, a suivi et effectuée par induction analytique², après un découpage des

² Selon Lessard-Herbert, Goyette et Boutin (1996, p. 75), pour un chercheur qui opte pour le paradigme interprétatif, « les unités de base construites par induction analytique correspondent, soit à des catégories d'action, soit à des catégories d'opinions. Les catégories d'actions sont induites à partir d'une revue de notes prises sur le terrain ou des enregistrements sonores ou visuels et se présentent sous forme de « vignettes narratives » ou des citations, alors que les catégories d'opinions dérivent de l'analyse des entrevues formelles ou informelles, avec des informateurs-clés et apparaissent sous forme de commentaires interprétatifs ».

passages par regroupement thématique. Avec ce procédé nous avons pu, non seulement catégoriser les extraits du discours, mais aussi dégager une idée d'ensemble pour chaque unité signifiante et avons esquissé des interprétations. Ce sont ces interprétations préliminaires qui nous ont permis de codifier et de catégoriser les énoncés, afin de réduire les données à leurs composantes essentielles. Le résultat de cette étape a établi deux axes de recherche suivants qui s'imbriquent :

- un axe épistémologique et axiologique regroupant les finalités et les valeurs diffusées par l'enseignement du français ;
- un axe praxéologique indiquant le ou les modèles de cognition en action dans le programme.

3. Analyse du programme

La discipline "français" est une constellation de sous-disciplines regroupées autour de trois pôles distincts, mais qui s'imbriquent, soit le pôle linguistique, le pôle écriture et le pôle littérature.

3.1. Finalités et valeurs en jeu

3.1.1. Les finalités de l'enseignement du français

Des extraits identifiés et répertoriés, il apparaît que (1) le discours du programme décrit l'enseignement du français comme un instrument majeur de développement des compétences langagières et de communication chez le jeune Gabonais. Il assure à tous les apprenants la maîtrise de la langue aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (maîtrise de la syntaxe et du style), étant donné que cette langue est en usage à la fois dans l'enseignement, l'administration et dans la vie de tous les jours. (2) L'enseignement du français garantit l'acquisition des méthodes de réflexion, éduque à l'éveil, à l'imagination, à la sensibilité, développe l'esprit critique et de création chez l'élève, en l'amenant à savoir organiser sa pensée par des méthodes de réflexion propres à lui permettre de maîtriser les

principales opérations constructives du discours. (3) Le discours du programme tourne autour de l'apprentissage des textes littéraires et non littéraires, à travers des genres variés. Il indique aussi qu'en étudiant ces textes, l'apprenant s'ouvre au monde. Une telle organisation de la discipline montre une articulation des enseignements autour du triptyque expression, réflexion et culture.

On voit donc qu'au premier cycle, le programme insiste sur l'étude approfondie et systématique de la langue dans ses différentes manifestations grammaticales, lexicales, orthographiques, syntaxiques, orales et écrites. À ces activités centrées sur la maîtrise de la langue, le renforcement de la culture par la lecture des textes intégraux et des extraits n'est pas en reste. Le programme l'intègre comme une activité essentielle en prenant soins « de varier les genres : contes, légendes, fables, romans, nouvelles, théâtre, poésie » (p. 16). Le corpus des textes à étudier se présente en trois ensembles distincts répartis comme suit : une section regroupant les textes de la littérature française, un autre de la littérature négro-africaine, avec un accent sur la littérature nationale, enfin des textes issus de la littérature dite étrangère.

Les activités d'écriture sont aussi importantes. Elles initient au raisonnement par la production de méta textes sur les sujets qui touchent à l'affect des apprenants. On y vérifie les acquis en grammaire, en orthographe, en lexique et en syntaxe, autour des activités comme la rédaction, la suite de texte, le changement de points de vue et la composition française, pour le premier cycle. Ces trois finalités de l'enseignement du français sont porteuses des valeurs qu'il convient maintenant d'explicitier pour comprendre et maîtriser les enjeux de l'enseignement de cette discipline.

3.1.2. Les valeurs en jeu

L'acte d'éduquer est inséparable des valeurs, entendues comme principes moraux servant de repères aux êtres humains dans la conduite de leur vie en société.

3.2.1. Les valeurs via les compétences langagières

Fondement de la vie en commun, la langue est indissociable de l'éducation aux valeurs. Son apprentissage aide l'élève à devenir graduellement un citoyen capable de participer pleinement aux échanges d'idées et à l'évolution des valeurs d'une société démocratique et pluraliste. C'est pourquoi le programme conseille à l'enseignant de veiller

à ce que chaque intervention des élèves soit claire (on évitera donc des réponses collectives), brèves (de façon à pouvoir donner la parole au plus grand nombre). Si certains élèves sont amenés à faire des exposés, on leur demandera de s'abstenir de lire entièrement un texte (p. 16).

Avec cette approche, se lit en filigrane l'initiation à l'expression orale qui demande une aisance dans l'élocution. La classe de français formerait ainsi des esprits éveillés prompts à prendre la parole et l'assumer.

Devant faire face à des réalités de plus en plus complexes, l'apprenant du secondaire doit apprendre à manier avec adresse les mots et les structures de la langue française pour communiquer. L'oral et l'écrit permettent d'exprimer la pensée de façon cohérente et structurée et d'exprimer sa compréhension du monde. La maîtrise de la langue dans ses différentes composantes est une exigence du marché du travail et des échanges internationaux, elle est donc un moyen de socialisation et de développement identitaire. Dès lors, apprendre l'oral et l'écrit, c'est accroître l'autonomie de l'apprenant en développant un large éventail des ressources qui lui seront utiles pour la vie.

En soulignant la nécessité de « *donner à tous les enfants et adolescents la maîtrise de l'expression orale et écrite* » (p. 5), l'enseignement du français tend à promouvoir un idéal sociétal égalitaire. La classe de français devient un creuset de l'unité entre tous les apprenants. Et lorsque dans la foulée, le programme affirme que « *les séances de français offrent en effet aux élèves de communiquer, c'est-à-dire d'exprimer oralement ou par écrit ce qu'ils savent, ce qu'ils sentent, ce qu'ils pensent mais aussi d'écouter ce que disent les autres, professeurs et condisciples* » (P.7), il semble que la valeur sous-jacente à cette prescription corresponde à un développement de la personnalité, de l'épanouissement personnel et collectif en faisant étalage de toutes les connaissances dont il est détenteur. À l'enseignement de l'oral est associée l'écoute. Écouter, une des modalités de la communication orale, exige une attention soutenue de toutes les parties en interaction. Elle requiert l'activation d'un certain nombre d'attitudes, notamment, montrer de l'intérêt aux propos du locuteur, faire attention à la manière dont le message est formulé, garder une certaine neutralité qui évite de couper l'interlocuteur avant la fin de son propos, etc. Si écouter, c'est prêter une oreille attentive à ce que dit l'autre, c'est donc lui témoigner sa disponibilité, de l'intérêt et donc du respect. La classe d'expression orale et écrite éduque donc à la valorisation des différences. La classe de français peut être vue comme une entité sociale composée des êtres qui apprennent à s'accepter, donc à se tolérer ; c'est une microsociété qui favorise l'intégration socioculturelle de l'enfant. Ce sont donc les idéaux ou les valeurs de tolérance et de dialogue que met en jeu cette première finalité de l'enseignement du français. N'est-ce pas là aussi un enseignement qui permet d'atteindre la dimension fraternelle ?

3.2.2. Les valeurs contenues dans l'acquisition de méthodes de réflexion

Le deuxième pilier de l'enseignement du français

réside dans l'acquisition de méthodes de réflexion. Il consiste à entraîner, notamment (mais non exclusivement) par le contact avec les textes, au maniement méthodique des idées, ainsi qu'à la réflexion critique personnelle et collective, à développer par le même moyen la mémoire, l'attention, l'imagination et entretenir l'esprit de création...Il vise également à développer la connaissance et le goût de la création littéraire, entendue aussi bien comme phénomène de civilisation que comme mode d'expression (p. 17).

Ici, ce sont les savoirs et, surtout, les savoir-faire qui émergent du discours du programme. Exercer les apprenants à l'acquisition de méthodes de réflexion, c'est, dans les mots, les amener progressivement à atteindre l'autonomie individuelle, gage d'une formation intellectuelle aboutie. La classe de français garantirait l'accès à la connaissance, mais pour y accéder des méthodes de réflexion appropriées doivent y être développées. Ce faisant, le programme prévoit un certain nombre d'activités. Celles-ci concernent la production des textes individuels ou collectifs (rédaction ou dissertation, discussion, exposés-débats) sur des questions sociales ou existentielles soulevées dans les textes. Si le programme annonce le canal par lequel ces méthodes de réflexion peuvent être acquises, notamment par « *le contact avec les textes, au maniement méthodique des idées, ainsi qu'à la réflexion critique personnelle et collective* », il est expressément mentionné que cette voie d'accès à l'acquisition de méthodes de réflexion n'est pas unique ; une fenêtre reste ouverte pour faire place à la pratique d'autres méthodes, qui restent à définir, cependant. Or, le principe d'une pluralité de méthodes satisfait pleinement aux exigences d'une pluralité d'interprétations qui tue de facto l'esprit dogmatique. Dans le même sens, l'idée d'une réflexion critique personnelle et collective, tend à soutenir l'hypothèse d'une remise en question continue. On perçoit

aisément que le développement des aptitudes à la réflexion méthodique dans la classe de français, suggère la formation des esprits ordonnés, intellectuellement rigoureux, travailleurs et cultivés. On voudrait également que l'apprenant fasse siennes les valeurs de travail, de l'effort, voire de courage.

3.2.3. *Les valeurs dans l'enseignement de la culture*

Se donner des repères culturels, c'est s'intéresser au passé, au présent ; c'est aussi concevoir la culture comme un héritage et comme un ensemble d'expériences à vivre. Cela est une invite à faire connaître aux jeunes un patrimoine culturel constitué d'auteurs reconnus et des œuvres jugées marquantes. Le programme précise aussi qu'il s'agit d'une culture ouverte sur le monde, mais n'oublie pas l'enracinement à la culture ou aux cultures du terroir, ainsi qu'il est écrit :

tout en apprenant à mieux connaître et à apprécier l'originalité foncière de sa culture nationale, l'élève gabonais va découvrir l'intime similitude qui l'unit aux hommes de tous les temps et de tous les pays et, plus particulièrement, à ceux du monde francophone (p. 30).

On voit se dessiner ici un double fondement culturel : une conception authentiquement gabonaise, voire africaine, de la culture d'une part ; et d'autre part, une conception culturelle qui s'élargit à l'ensemble du patrimoine mondial. En effet, ainsi que nous l'avons écrit ailleurs (Nguimbi, 2014, p. 114), « le Gabon est une mosaïque de cultures issues d'ethnies variées. L'enfant gabonais doit apprivoiser ces cultures pour mieux se situer dans le monde ». Mais le programme n'en reste pas là. L'apprenant se met « *en contact avec les civilisations différentes de la sienne et avec les problèmes importants du monde moderne*, par le truchement des lectures variées issues des textes africains, français et étrangers (sic). Non seulement l'élève lit des textes littéraires, il apprend aussi à apprécier les œuvres significatives, puisque la littérature véhicule l'héritage culturel des différents

peuples. Le recours aux œuvres doit alimenter la pensée profonde de l'adolescent. La figure du citoyen que dessine cet aspect du programme met en valeur son identité. Celle-ci se façonne dans la diversité culturelle, plutôt que dans des univers austères tels que la nation et/ou les ghettos ethniques (J. Bauchemin, 2000 ; R. Gilbert, 2000 ; J.-C. Forquin, 1989). Cette ouverture culturelle n'invite-t-il pas à promouvoir une citoyenneté active qui engage les apprenants à prendre part progressivement aux grands enjeux mondiaux ? N'est-ce pas là un appel à s'affranchir de l'obscurantisme, du fanatisme et de la xénophobie ?

Une telle vision de l'enseignement du français doit logiquement correspondre à un modèle de cognition qui valorise l'apprenant en le mettant au cœur de l'activité pédagogique. Mais qu'en est-il précisément ?

3.4. Modèle de cognition

Dans la classe de français au premier cycle, l'apprentissage de la langue se fait à partir de quelques phrases formant un corpus sur la base duquel se construit l'apprentissage, suivant une démarche à trois temps. D'abord l'observation, ensuite la manipulation et enfin la formulation, censée faire une synthèse, avant la séance d'exercices de vérification des acquis. Le cours de grammaire, par exemple, est généralement conduit à partir d'un corpus de phrases indépendantes à partir duquel l'enseignant pose une série de questions censées amener l'élève à découvrir le phénomène grammatical étudié. On voit le professeur qui s'applique à présenter le fait dans quelques phrases, observations et manipulations (déplacements-substitution-réductions-expansions transformations), ayant pour but de faire prendre conscience aux élèves du phénomène, de les amener à dégager et à énoncer, si possible, une règle de fonctionnement souple (p. 18) [Le souligné est de nous]

Cette méthode inductive inspirée de la maïeutique socratique permet-elle à l'apprenant de tendre vers l'autonomie que prône le programme ? On sait que le cours dialogué a la particularité de donner l'illusion d'une participation de l'apprenant à l'élaboration des apprentissages. Mais le jeu de questions/réponses ne l'oblige-t-il pas à adopter des conclusions prévues à l'avance par l'enseignant ? Car, même si les apprenants sont régulièrement sollicités, l'enseignant n'aurait-il pas tendance à attendre des apprenants les réponses prévues à l'avance en fonction d'un contrat didactique prédéfini ?

Le cours dialogué reste aussi de rigueur en étude de texte. L'enseignement se déroule sous diverses formes en fonction de la taille des textes : lecture suivie ou cursive des longs extraits et les œuvres intégrales. L'enseignant insiste sur « l'enchaînement de l'action, la conduite des personnages, le sens et la tonalité de l'ensemble » (p. 18). L'explication de texte, autrement appelée "lecture méthodique", paraît plus élaborée et s'exerce sur des extraits courts par le truchement d'une approche analytique. Les apprenants réagissent aux questions orales de l'enseignant, après des lectures expressives du texte pratiquées d'abord par l'enseignant lui-même et par des élèves ensuite. L'approche des œuvres intégrales est précédée de ce que l'on nomme ici le "contrôle de lecture". La prescription du programme oblige les enseignants à le faire avant le début de l'étude de l'œuvre littéraire, pour vérifier l'effectivité de cette lecture par les apprenants. Mais à l'analyse, ce contrôle de lecture n'est qu'une cueillette des informations sur l'œuvre et son auteur qui « favorisent bien moins l'émergence d'hypothèses pertinentes susceptibles d'outiller les apprenants au processus intellectuel de construction de sens de leur lecture » (A. Nguimbi, 2014b, p.176). Et l'on revient à la même préoccupation pédagogique : à quel moment l'élève est-il convié à s'investir dans le texte pour dégager des conclusions issues de ses réflexions personnelles ?

Un autre aspect abordé dans la description du déroulé du cours de grammaire et aussi en rédaction, en étude du vocabulaire, de l'exploitation de la bande dessinée, est celui de l'observation. Le programme conseille de développer l'intelligence par l'observation, non seulement en visionnant le corpus des phrases mis au tableau, mais aussi « quand il s'agira d'une rédaction faisant appel à l'observation, le sujet proposé devra avoir un rapport avec l'expérience réelle et individuelle des élèves » (p. 12). Plus loin à la page 15, l'observation s'invite dans l'exploitation de la bande dessinée en classe. Il est écrit :

La bande dessinée muette fournit un support visuel qui permet aux élèves de raconter oralement une histoire tout en développant leurs facultés d'observation. On peut aussi demander aux élèves de construire le récit mis en scène dans la bande dessinée. Après une phase d'observation permettant aux élèves de comprendre le sens global de l'histoire, on passe à l'étude détaillée de chaque dessin, en insistant sur la progression du récit et l'enchaînement des images. On pourra ensuite demander aux élèves d'imaginer la fin de *l'histoire* [Le souligné est encore de nous].

Même si le récit de la bande dessinée contient des vertus formatrices telles que le développement, entre autres, de l'imagination, la reconstitution d'un récit à partir de l'observation d'une bande dessinée, appelle quelques remarques. L'élève observe les faits, met à profit ses ressources sensorielles, mais il reste à savoir si l'observation dont il est question admet une grille ou un projet précis. S'agit-il d'une simple visualisation, d'une description sensorielle des faits bruts ou d'un réel projet de construction des connaissances ? En plus, sur quels critères doit reposer la suite de l'histoire demandée aux apprenants ? Serait-ce une interprétation de celui-ci, suivant son jugement, ou une suite suggérée par l'enseignant à partir d'une norme prédéterminée ? Comme l'atteste G. Fourez, (2002), une

observation n'est jamais passive et contient une charge idéologique. Cet auteur explique qu'« on structure ce que l'on veut observer en utilisant les notions qui paraissent utiles en vue d'avoir une observation adéquate, c'est-à-dire qui répond au projet qu'on a » (p. 35).

Avant d'inviter les apprenants à l'observation des bouts de phrases inscrites au tableau, l'enseignant élabore-t-il une grille d'observation dans une classe multigrade, lorsqu'on sait, comme nous l'apprend M. Sonntag (2002), que la pratique de l'observation requiert une grande part de subjectivité ? Comment le programme prévoit-il la prise en compte de cette subjectivité ? L'extrait parle aussi de « manipulation ». Au juste, qui fait des manipulations, des observations et fait prendre conscience aux apprenants du phénomène à étudier ? L'enseignant ou l'apprenant lui-même ? L'apprenant, dans ce modèle pédagogique, est-il actif ? Au juste, par un jeu de manipulation (l'apprenant est-il donc manipulé ?), l'apprenant n'est-il pas amené à découvrir une réalité pré établie et donc non construite par lui ?

Mais, c'est un autre modèle d'enseignement qui tend à émerger dans l'extrait qui suit. Le programme prescrit le travail individuel et de groupe.

Le professeur propose des activités individuelles et de groupe, de façon à les préparer à prendre et à partager des responsabilités dans une collectivité. Pour les travaux de groupe, le professeur fixe des objectifs précis, suggère les moyens de les atteindre, répartit les tâches entre les équipes et éventuellement au sein des équipes » (p. 15).

On connaît les vertus du travail en équipe, que ce soit à l'école et dans la vie courante en termes d'émulation et de progrès dans les apprentissages. C'est ce qui semble transparaître dans cet extrait. La rédaction, par exemple, se définit comme une activité particulièrement formatrice où les points de vue s'affrontent.

C'est ici où le volet réflexion du programme se dévoile. L'apprenant est mis en situation de production des connaissances. Le modèle consiste à le mettre dans des situations d'apprentissage dynamiques pour qu'il invente et innove par son investissement personnel, favorisant ainsi progressivement son autonomie.

Ce souci s'inscrit également dans d'autres activités comme on peut le lire à la page 14. L'enseignant veille

à ce que chaque intervention des élèves soit claire (on évitera donc des réponses collectives), brèves de façon à pouvoir donner la parole au plus grand nombre. Si certains élèves sont amenés à faire des exposés, on leur demandera de s'abstenir de lire entièrement un texte.

La méthode sied parce qu'elle libère la parole dans la classe. L'acte pédagogique prescrit donne lieu à l'effectivité des interactions, gage d'un enseignement vivant et motivant. L'esprit de synthèse se forge dans cette forme de prise de parole en classe. On crée ici des situations où l'élève s'exerce à la clarté de son propos et à la synthèse de ses idées. Les interventions qui se font et les interactions qui surgissent en classe, favorisent une atmosphère détendue et forment des esprits éveillés.

On trouvera aussi à dire du bien du contenu du passage suivant qui tend à indiquer la possibilité de varier les approches dans la classe :

Il [le deuxième objectif] consiste à entraîner notamment (et non exclusivement) par le contact avec les textes, et le maniement méthodique des idées, ainsi qu'à la réflexion critique personnelle et collective, à développer par les mêmes moyens, la mémoire, à veiller et à entretenir l'esprit de création.

Deux méthodes ici apparaissent. La première consiste à entraîner les apprenants par le contact avec les textes. Le but recherché serait-il d'installer l'esprit critique des apprenants ?

Le fait pour les concepteurs du programme de préciser la méthode en y adjoignant la locution adverbiale "non exclusivement", montre bien qu'une fenêtre reste ouverte pour faire place aussi à la pratique d'autres méthodes. De ce fait, le principe d'une pluralité des méthodes garantirait un enseignement diversifié, riche et donc motivant ; surtout que ce qui est recherché, c'est de « veiller et entretenir l'esprit de création ».

La seconde fait appel à la mémoire. Développer la mémoire par le contact avec les textes ? Comment cela est-il possible ? En imprimant littéralement le texte dans le cerveau de l'apprenant ? On essaie de comprendre le rôle joué par la mémoire dans l'apprentissage à travers cet extrait relevé à la page 15 :

La mémoire est vive chez la plupart des enfants. Elle s'accroît par l'entraînement. Le professeur la cultive dans ses diverses formes : auditive, visuelle, graphique. Il fait appel à la mémorisation par imprégnation plus ou moins consciente et à la mémorisation par réflexion. Il aménage une place importante à la récitation par cœur des notions dont la mobilisation libère l'esprit et à la diction mémorisée des textes imposés ou laissés au choix des élèves.

L'activité de mémorisation est envisagée dans deux perspectives différentes. Le programme recommande, d'une part une mémorisation assimilable à un enregistrement de tout ce que l'enfant a à apprendre. Une telle démarche n'invite-t-elle pas l'apprenant à accumuler les connaissances apprises, pour avoir une tête bien pleine ? Surtout que les apprenants sont appelés à réciter par cœur les notions dont la mobilisation libérerait l'esprit. On parlera donc d'une mémoire de codage et de stockage. En même temps, le programme exige à l'enseignant de procéder aux activités de mémorisation par la réflexion, afin que l'enfant apprenne à reconstruire activement

les connaissances grâce aux exercices de type structural et de reconstitution.

En fait, le programme sollicite les deux composantes de la mémoire : la figurative, conçue comme un moment passif pendant lequel l'apprenant se contente de reproduire les connaissances reçues en classe ; la mémoire opératoire où l'on initierait l'enfant à élaborer peu à peu les structures nouvelles des connaissances, en faisant appel à son intelligence. Les activités de mémoire sont ici fortement influencées par la mémoire cognitive qui porte essentiellement sur la rétention des informations. Quid de la mémoire sociale ? En effet, le programme tend à ignorer que tout individu est le produit de ses transactions avec la société où il vit et que la connaissance et le sujet connaissant ne sont pas des entités séparées et indépendantes. Ce qui revient à dire que la construction des connaissances par les apprenants ne peut faire abstraction de leur histoire individuelle et que les artefacts culturels et sociaux jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage. Ignorer cet aspect ne reviendrait-il pas à envisager l'enseignement-apprentissage comme des activités très formelles sans possibilité de porter sa réflexion en dehors d'un canevas prédéterminé ?

Mais l'enseignant est aussi invité à observer une pratique professionnelle non brutale, compréhensive et attentive. Le programme lui demande donc d'éviter

de condamner comme fautes toutes les maladroites et cherche plutôt à démontrer que telle expression risque de n'être pas reçue parce qu'elle n'est pas claire, telle autre parce qu'elle n'est pas conforme aux conventions linguistiques en usage, telle autre parce qu'elle surprend par sa singularité (p. 17).

Ici transparait la posture que doit avoir un enseignant dans l'exercice de sa profession : la souplesse, la compréhension, la persuasion. L'enseignant est au service exclusif de ses élèves. Ici, l'acteur pédagogique n'impose pas, il met l'élève devant ses

responsabilités en le sensibilisant sur les normes linguistiques à respecter pour être admis et accepté dans la société. Des prescriptions louables, mais qui sont ça et là émaillées de contradictions et des ambiguïtés.

3.4. Des contradictions et ambiguïtés

La lecture du discours contenu dans la description du modèle pédagogique montre des contradictions dans l'enseignement des savoirs et de sa production. La première contradiction découle d'une vision passéiste de l'acte d'enseigner. Au dernier paragraphe de la page 2 du programme du premier cycle, il est écrit :

Le professeur du premier cycle n'a pas à faire comme si l'élève savait le français ; il devrait leur apprendre à manier cette langue, en se félicitant de tout ce que l'enseignement primaire a déjà obtenu sur cette voie.

L'enseignant est appelé à ne pas tenir compte des acquis de l'apprenant, tout en étant invité à se féliciter de l'apport de l'école primaire à ce sujet. Que doit-on comprendre ? Doit-on faire table rase des acquis linguistiques que l'apprenant a engrangés depuis l'école primaire ou en tenir compte ?

La même réflexion surgit à la lecture de l'extrait suivant repéré à la page 12 :

Toutes les activités de la classe concourent à l'enrichissement du vocabulaire. Dans les situations de communication orale, le professeur tire profit des interventions spontanées ou provoquées pour confirmer, corriger, compléter le lexique de chacun. Cependant, il ne se hâte pas de reprendre toute façon inadéquate, surtout si elle est liée à des habitudes familiales.

Si le professeur doit *confirmer*, *corriger* et *compléter* le lexique de chacun, n'est-ce pas rejeter les interventions fautives des

apprenants ? Comment l'enseignant doit-il à la fois apporter des corrections aux expressions orales des apprenants, tout en admettant « toute façon inadéquate liée à des habitudes familiales », en ne perdant pas de vue que les habitudes langagières familiales relèvent du registre familier ? Pourtant le programme prescrit dès la page 1 de s'exprimer dans le français de « nos jours ». Que signifie alors l'expression de *nos jours* ? S'agit-il de la langue parlée en famille et dans la rue, fortement teintée de particularités linguistiques locales ou celle enseignée à l'école, exigeant le respect scrupuleux de la norme et du registre soutenu ? La réponse se trouve dans l'extrait du programme, lorsqu'il est écrit en substance que la langue orale et écrite doit être restituée dans une syntaxe et style correctes. Alors à quel moment doit-on parler de langue correcte ? Le programme répond à la page 7, lorsqu'il enjoint l'enseignant d'envisager l'apprentissage de la langue française dans une perspective corrective :

Dans les classes de 6^e et 5^e, le professeur donne la priorité à la grammaire corrective qui a pour but de combattre les points de résistance (...). Le contenu des enseignements découle d'un inventaire des lacunes et non d'un programme englobant les aspects de la langue.

Ici surgit le strict respect de la norme qui doit, dans le contexte de l'enseignement du français au Gabon, adopter une façon de dire et d'agencer les mots, de construire les phrases admises par tous : un vocabulaire et une syntaxe correcte connus de tous, en veillant à « l'exacte restitution des sons, le groupement des mots selon le sens, la répartition des pauses (...) et de hauteur, courbe mélodique et rythme » (p. 7).

Mais en même temps, à la page 17, le programme interdit à l'enseignant

de condamner comme fautes toutes les maladroites et cherche plutôt à démontrer que telle expression

risque de n'être pas reçue parce qu'elle n'est pas claire, telle autre parce qu'elle n'est pas conforme aux conventions linguistiques en usage, telle autre parce qu'elle surprend par sa singularité (...) de type réflexif.

A-t-on pris conscience du contexte plurilingue dans lequel s'enseigne le français ? À la page 8 du programme, il est en effet écrit :

Toutes les activités de la classe concourent à l'enrichissement du vocabulaire. Dans les situations de communication orales, le professeur tire profit des interventions spontanées ou provoquées pour confirmer, corriger, compléter le lexique de chacun. Cependant, il ne se hâte pas de reprendre toute façon inadéquate, surtout si elle est liée à des habitudes familiales. [Le souligné est de nous]

Que doit-on entendre par ce discours ? Si le professeur doit *confirmer, corriger et compléter* le lexique de chacun, à partir de quelle norme le fait-il, dès lors que le programme recommande de tolérer « toute façon de parler inadéquate, surtout si elle est liée à des habitudes familiales ou locales » ? Doit-on considérer qu'il y a ici une volonté de prendre en compte les spécificités locales dans l'apprentissage du français ? Rien n'est moins sûr. D'expérience, l'enseignement du français au Gabon a toujours mis l'accent sur la maîtrise de la langue française, en parlant le français de France. D'où le phénomène du *symbole*, cette sorte de supplice du collier en vigueur il n'y a pas si longtemps dans nos écoles pour blâmer ceux qui, malencontreusement étaient surpris de parler en langues locales ou transgresseraient la syntaxe de la langue française³. D'ailleurs le programme se trahit plus loin, lorsqu'il aborde l'enseignement de l'élocution, de la lecture et de la diction. Le programme présente en effet, l'enseignant s'efforçant d'amener

³ Cela nous l'avons connu tout au long de notre scolarité à l'école primaire. Et dans l'exercice de notre fonction, la consigne officielle reste l'enseignement adéquat de la langue française.

les élèves au savoir en « commençant par la phonation et en insistant sur l'articulation ». De même, « Le professeur recommande l'exacte restitution des sons, groupement des mots selon le sens, la répartition des pauses » (p. 7).

Pourquoi tant de détours prescriptifs, alors même que le but visé par l'apprentissage d'une langue est d'amener les apprenants à la *manier* (sic), c'est-à-dire en respectant scrupuleusement les règles grammaticales, orthographiques et syntaxiques ? La tâche de l'enseignant semble compliquée dans la mesure où, dans ces prescriptions claires-obscurs, on se perd finalement sur la posture à adopter au vu de ces recommandations qui, semble-t-il, s'inscrivent dans une théorie didactique instable.

Une autre ambiguïté apparaît dans un extrait à la page 17 :

Afin de concilier toutes les exigences, le programme prévoit un grand nombre de textes français, africains ou étrangers parmi lesquels le professeur choisira ceux qu'il estime faire lire aux élèves.

Attardons-nous un tant soit peu sur les origines des textes proposés à l'étude. Le programme prévoit l'étude des textes négro-africains, français ou étrangers. Le concept de négro-africain englobe à la fois les Africains d'Afrique et ceux de la diaspora qui, par un coup douloureux de l'histoire ont été disséminés à travers le monde, notamment en Amérique. Même si l'on peut concéder qu'il est possible que les concepteurs du programme aient eu une vision plutôt panafricaniste et francophone de l'enseignement des textes, dissocier la littérature française de la littérature étrangère, laisse perplexe. En effet, que recouvre le vocable "*étranger*" ? Si l'enfant gabonais est appelé à entrer en contact avec « les civilisations africaine, française ou étrangères, doit-on penser que la civilisation française n'est pas étrangère pour le jeune gabonais ? Notons-le "ou" qui prend ici une valeur relative. Faut-il penser que l'enseignement des textes "étrangers" serait facultatif par rapport aux textes français ? Doit-on penser que le jeune gabonais doit intégrer la civilisation

française comme la sienne propre ? Alors que cache cette ambiguïté ? Cette disposition n'apparaît-elle pas, de comme une prescription idéologiquement chargée ? De même, pourquoi le programme ne se positionne-t-il pas clairement sur la prise en compte d'un « déjà-là » linguistique en le prenant comme point de départ pour apporter des correctifs ?

On voit, en filigrane toute la complexité des approches préconisées par le programme : une variété de méthodes d'enseignement-apprentissage de la langue et de textes littéraires tantôt souples, tantôt rigides qui aboutit par endroit à des contradictions. Suggère-t-on un modèle pédagogique hybride où se rencontrent plusieurs théories et méthodes d'enseignement-apprentissage ?

Au total, au regard de ce survol⁴ et malgré les contractions et ambiguïtés relevées, il est possible de classer ce programme dans le registre de type humaniste.

3. Un discours du programme à saveur humaniste

En analysant les finalités de l'enseignement du français et son modèle de cognition, tout porte à penser que celui-ci est traversé de bout en bout par un idéal humaniste qui valorise la formation de l'être de raison, de devoir, etc. L'humanisme forme au modelage d'un individu pétri de raison, cultivé au sens de détenteur d'un héritage culturel universel, au regard de la diversité des textes au programme. Comme le pense Marrou (1981), cité par H. Côté & D. Simard (2007), « pour les humanistes, le recours aux œuvres doit plutôt alimenter la pensée profonde de la personne raisonnable » (p. 36), d'où le dépassement des préjugés pour découvrir la vérité. Et d'ailleurs le programme ne s'en cache pas lorsqu'il affirme qu'

à travers les œuvres d'auteurs, le professeur apprend
à l'élève à connaître et aimer une littérature et une

⁴ Ce travail n'est qu'un survol du moment où nous pouvons aller plus en détail compte tenu de l'espace imparti à cet article dans la revue.

pensée qui contribueront à former son jugement ; développer sa réflexion et son esprit critique, affermir ses qualités sociales et sa sensibilité.

Faire connaître et aimer la littérature, donner des connaissances nombreuses qui contribueront à l'enrichissement de la pensée, certes, mais aussi, former au jugement et à la sensibilité, voilà d'autres dimensions de la personne que le programme recommande de prendre en compte et qui correspondent bien aux valeurs humanistes. Il s'agit de constituer chez l'apprenant « un état intérieur profond, une sorte de polarité de l'âme qui l'oriente dans un sens défini, non pas seulement pendant l'enfance, mais pour la vie » (E. Durkheim, 1990, p. 38). C'est pourquoi le citoyen que veut promouvoir ce programme considère l'apprenant comme être ouvert sur le monde, car « ainsi, selon les auteurs associés au discours humaniste, l'élève doit être disposé à recevoir l'héritage que l'école lui transmet (H. Côté et D. Simard, 2007, p. 43). Mais son modèle de cognition appréhende l'apprenant comme une *tabula rasa* devant le savoir, une sorte de vase vide qu'il faudra remplir de manière à en faire une tête bien pleine, d'où l'intérêt de regarder le statut que l'apprenant occupe dans ce programme.

4.1. Place de l'apprenant

L'une des caractéristiques du rapport des enseignants à leurs apprenants est que le programme considère que les premiers doivent être au service des seconds en leur servant de guide ou de facilitateur dans leur quête de savoir. En même temps, le discours du programme tend à placer le même apprenant dans une sorte de ghetto sur la base de sa supposée ignorance. Ce *a priori*, pour le moins négatif, du rapport enseignant/apprenant est aussi à l'origine du modèle d'intervention que nous avons décrit. Cette considération jette un doute sur la capacité des apprenants à se prendre en charge, à s'engager dans un processus d'apprentissage où eux-mêmes sont acteurs de leur propre destin. Le programme semble ignorer le rôle

prépondérant que doit jouer l'apprenant dans la classe. Dans les activités décrites, on voit très peu celui-ci au travail. D'abord concernant la situation de communication en classe, « le professeur est la fois l'animateur et le régulateur de la communication dans la classe ; attentif aux interventions de chaque élève... » (p. 4) ou encore cet extrait qui « le professeur n'a pas à faire comme si l'élève savait le français » (p. 6). Plusieurs occurrences indiquent une position dialectique dominant/dominé entre l'enseignant et son apprenant. L'apprenant est désigné tantôt par le terme « enfant », tantôt le terme "élève".

En effet, les termes « enfant » et « élève » consacrent la désignation de cet acteur primordial dans la classe. En effet, les termes apparaissent plusieurs fois dans le discours, comme on peut le lire, entre autres, aux passages suivants : « l'enseignement du français vise à donner à tous les **enfants** ... » (p. 1) ; « Le lycée ou le collège constitue un milieu nouveau pour **l'enfant** » (p.3) ; « Donner à tous les **enfants** et adolescents la maîtrise de l'expression orale et écrite » pages 67 ; « Au Gabon, l'enseignement du français s'adresse à **des enfants**... » (p. 1, programme 2nd cycle).

Au lycée et au collège, accueille-t-on les enfants ou les adolescents ? Dans les deux cas, l'apprenant ne semble pas jouir d'une considération de confiance. Cette terminologie n'est-elle pas idéologiquement chargée des sous-entendus ? En effet, un enfant est un être humain dans ses premières années de vie, de la naissance à l'adolescence, dont les actes sont encore considérées comme immatures. À l'école, l'enfance et la petite enfance concernent les gamins du pré primaire et du primaire. L'enseignement est conçu comme une prise en charge totale de celui-ci, au point que l'élève attend tout de son enseignant. Les méthodes d'enseignement préconisées au lycée et au collège ne prennent-elles pas en compte cette considération ? Il en va de même du terme "élève", terme à connotation agricole. L'élève serait assimilé à une plante qu'on arrose abondamment pour

assurer sa croissance. Est-ce le cas dans le discours du programme à partir du moment où apparaît de façon obsédante la figure de l'enseignant dans toutes les activités préconisées? On sait à quoi correspondant ce modèle : il est plus proche du modèle transmissif dérivé de la théorie béhavioriste de l'enseignement, où ce qui compte c'est la reproduction des savoirs reçus, qu'une approche plus raisonnée de l'apprentissage.

Ensuite l'enseignement est envisagé comme un lieu de transmission d'un savoir où l'enseignant joue un rôle décisif dans son rapport à l'apprenant. Du coup, le projet du programme de faire des apprenants des acteurs réflexifs et créatifs devient sujet à caution.

4.2. Rôle de l'enseignant

Même s'il apparaît difficile de mettre en évidence la méthode appropriée par laquelle le savoir serait envisagé, il semblerait que l'enseignant pourrait bien être contraint de l'amorcer dans une perspective ontologique. L'apprentissage passerait par une description littérale du savoir à connaître pour qu'il ait « une exacte restitution des sons ». En réalité cet enseignement n'est pas très éloigné d'une pédagogie dirigiste. On cherche à développer chez l'enfant des comportements attendus en lui faisant répéter ce qui existe. L'enfant enregistre ce qu'on lui donne sans autre forme de procès. N'est-ce pas là un enseignement aliénant préconisé par le programme ? Quelles représentations ce programme aurait-il du savoir ? Même si les élèves sont régulièrement sollicités par des échanges dialogués, leurs productions ne seraient-elles pas prises en compte que si leurs points de vue rencontraient l'approbation de l'enseignant ? L'enseignant n'aurait-il pas tendance à attendre des apprenants, des réponses prévues à l'avance en fonction d'un contrat didactique prédéfini ? Car, c'est l'enseignant qui est au cœur des activités dans la classe, comme il est écrit à la page 15 : « Le professeur fixe des objectifs précis, suggère les moyens de les

atteindre, répartit les tâches ». Rien n'est dit cependant sur l'activité de l'élève. Dans le cadre des exercices se rapportant à la rédaction, les verbes d'action semblent conforter cette perspective : l'enseignant est auteur de toutes les actions, c'est lui, en effet, qui "propose", "fixe", "suggère" et répartit toute l'activité pédagogique.

Il en va de même dans ce passage qui explique le rôle de l'enseignant « le professeur lit lui-même et assure la compréhension littéraire » du texte p. 16. « Il choisira ceux qu'il estime devoir faire lire » (p. 17). Et « Il initiera les élèves au maniement méthodique du dictionnaire afin qu'ils soient capables de l'utiliser efficacement. » (p. 9).

Tous ces extraits montrent effectivement que le programme offre une place prépondérante à l'enseignant au détriment de l'apprentissage. D'ailleurs, il désigne l'un et l'autre des deux acteurs respectivement sous les termes de « professeur » et d'« élève », comme pour établir une hiérarchie entre un connaisseur et un potentiel acquéreur de son savoir.

En rédaction, par ailleurs, nous voyons également que l'enseignant occupe une place de choix même s'il est question de la production personnelle des apprenants. Comme on peut le voir dans les passages suivants :

Il exige propreté et netteté de présentation ; il insiste sur l'importance de l'écriture qui requiert une parfaite lisibilité. Il donne des conseils pratiques d'organisation matérielle du travail scolaire » (p. 14).

Il entrainera les élèves à la rédaction de chacun de documents de la vie courante : demande de renseignements, réponses à un questionnaire, lettre privée ou officielle, etc. Il insiste sur les exigences de présentation liées au caractère de chacun de ses documents (p.11).

Les termes employés ici parlent d'eux-mêmes : les verbes *exiger*, *insister*, *donner*, etc., n'amènent-ils pas à penser à un

rapport à l'apprendre autoritaire ? Enfin, concernant la réflexion, on peut voir que même la réflexion des apprenants est orientée par l'activité de l'enseignant : « Le professeur apprend à l'élève à connaître et aimer une littérature et une pensée qui contribueront à former son jugement, développer sa réflexion et son esprit critique... » (p. 1).

Le professeur montrera à l'élève comment exprimer la même idée par des moyens différents. Par des exemples précis (...) à des niveaux de langue différents » p. 9. Plus encore, « il choisira ceux qu'il estime devoir faire lire » (p. 17).

À partir de ces segments de discours du programme, nous avons pu identifier que le régime pédagogique de l'enseignement du français au Gabon offre une place spécialement prépondérante à l'enseignant et fait de lui l'acteur principal dans la mise en œuvre des activités en classe. Ici c'est lui qui agit tandis que l'élève est inactif et apparaît comme passif. En effet, en lisant le contenu du programme, on s'aperçoit que l'élève reçoit les savoirs dictés par l'enseignant comme des modèles qui font autorité. Le discours sur le programme place l'enseignant de français au centre de toutes les activités éducatives et fait de celui-ci la pierre angulaire de l'enseignement. En effet le professeur au cœur des différentes activités en situation d'enseignement ; il est décrit comme le principal « animateur » et « régulateur » des activités en classe. Aussi, peut-on lire plusieurs extraits à ce propos. La quasi-totalité du discours mentionne l'enseignant comme le seul à la manœuvre et qui doit tout montrer à l'apprenant.

4. Changer de paradigme

Si le projet de l'école gabonaise est d'être en accord avec la vision néolibérale de l'économie, si l'apprenant doit être au centre de toutes les attentions pédagogiques pour en faire des acteurs réflexifs et créatifs, comme le suggère le programme, il va de soi qu'un changement de paradigme dans le projet de

réécriture des curricula s'impose. Ainsi que nous l'avons écrit ailleurs (A. Nguimbi, 2018, p. 154), « former un citoyen critique, n'est-ce pas le rendre capable de questionner les concepts avec une exigence de rationalité ? Amener l'élève à questionner la production du savoir avec une exigence de rationalité, suppose le dépassement des illusions et des raisonnements fallacieux reposant moins sur des idées préconçues que sur le désir du sujet de parvenir à des conclusions viables, conçues à partir de ses propres réflexions, gage d'une lutte contre les mystifications ». Cette idée centrale doit être intégrée dans l'écriture du programme en faisant des choix épistémologiques et praxéologiques conséquents. Pour ce faire, les concepteurs d'un éventuel nouveau programme doivent avoir à l'esprit les différentes approches de programme, soit les approches instrumentaliste, anthropologique, herméneutique et esthétique.

Bien que les tenants de ces approches appartiennent à des filiations théoriques différentes, elles se rejoignent néanmoins autour de deux idées forces : l'idée de compétence et l'activité de l'apprenant. La finalité de l'approche instrumentaliste est d'amener l'apprenant à s'accomplir en mettant en valeur son potentiel. Comme le relèvent R. M. J. Toussaint et C. Xypas (2004), cités par H. Côté et D. Simard (2007, p.50), « sur le terrain de l'école, l'adhésion à l'approche par les compétences entraîne que les savoirs sont envisagés en fonction d'une action tout à la fois réflexive et agissante ; Afin de construire ses connaissances, l'élève réalise une réflexion quant à ce savoir auquel il est confronté et c'est le rôle de l'enseignant de guider cette démarche d'appropriation ».

La vision anthropologique s'éloigne, quant à elle, de la prétention de la raison ou de la science. Elle suggère plutôt que « l'éducation doit se réorienter et qu'au lieu de se fonder sur la rationalité scientifique, elle doit s'appuyer sur deux concepts fondamentaux : la reconnaissance du relativisme culturel et le rapport au savoir » (H. Côté et D. Simard (2007, p. 66). Dans

cette optique l'apprenant doit s'investir dans le processus qui l'éduque, c'est lui le premier acteur de ses apprentissages. En conséquence, l'enseignant n'est plus au centre du jeu dans la proposition des activités en classe, notamment dans le choix des œuvres à lire.

Le courant herméneutique rejoint quelque peu l'approche humaniste. Il ne rejette pas l'être raisonnable. Il faut relier le présent et la tradition « en interrogeant celui-ci à la lumière de celui-là, ainsi que comprendre les circonstances historiques, culturelles et sociales qui sous-tendent l'élaboration d'un savoir » (H. Côté et D. Simard, *op. cit.*, p. 100).

Enfin le courant esthétique centre son objet sur la subjectivité individuelle tout en portant l'espérance du lien social. Il donc fondé sur le « devoir de préserver à la fois les exigences de l'individualisme et celle de la vie collective » (A. Kerlan, 2003, p. 118). L'apprenant est vu comme un être imaginaire et actif qui doit prendre des initiatives pour construire son savoir. Dans tous les cas l'enseignant joue le rôle de facilitateur.

Conclusion

La préoccupation principale de cet article visait la recherche et l'identification du modèle de cognition que veut promouvoir l'enseignement du français dans le second degré général et d'en dégager leurs enjeux individuels et sociaux. Pour y parvenir, nous avons recherché le sens contenu dans le discours du programme en esquissant une herméneutique à partir des trois objectifs qui charpentent l'enseignement de cette discipline scolaire au Gabon. Une telle recherche était motivée par le fait que, dans la perspective de la réécriture des curricula, il était d'une nécessité, voire d'une obligation absolue de faire un état des lieux, pour identifier les éléments du programme pouvant faire l'objet d'une adaptation aux nouveaux paradigmes de l'offre éducative. À l'analyse, le programme énonce clairement les finalités de l'enseignement du français. Il voudrait faire la

promotion d'un citoyen individuellement et socialement ordonné, intellectuellement rigoureux et honnête, travailleur, cultivé et s'exprimant dans une langue impeccable. La recherche a aussi révélé que la classe de français est le lieu où se cultivent la solidarité, le respect des différences et la promotion d'une citoyenneté ouverte et active, dont les visées sont orientées vers la construction d'un idéal commun à l'échelle planétaire, animé de la volonté de vivre ensemble. Malgré les contradictions et les ambiguïtés, ce programme promeut des valeurs humanistes dont le rôle est de façonner « des êtres raisonnables, autonomes, responsables et conscients de leurs devoirs » (D. Kambouchner, 2000, p. 92). Toutefois, tout en reconnaissant et respectant le potentiel de formation que préconise ce modèle, nous ne perdons pas aussi de vue que l'idéal humaniste, qui irrigue le discours du programme, a tendance à considérer l'élève comme une *tabula rasa*, posture moins encline à rendre effective l'autonomie intellectuelle de l'apprenant.

Références Bibliographiques

Allemand S, (1998). La citoyenneté en débat. *Sciences humaines*, n° 88, p.12-17.

Altet M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF, 264p.

Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF. 304 p.

Barnier G. (2009). Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement. <http://www.formation.philippeclausard.com>, p.1-17 ; consultée le 3 mars 2021.

Beauchemin J. (2000). Revitaliser la citoyenneté, la nécessité d'un projet politique. Boivert Yves, Hamel Jacques, Molgat, Marc (dir.), *Vivre la citoyenneté. Identité, appartenance et participation*. Montréal : Liber. p. 157-164.

Blanchet A., Gotman A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan. 1^{ère} édition,

Bertrand Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Québec : Les Éditions Nouvelles, 4^e édition. 306 p.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants en Angleterre et aux États Unis. Analyse sociologique. *Revue française de pédagogie*, n°94, p. 73-92.

Bruner J. (1983). La conscience, la parole et la zone « proximale. Réflexion sur la théorie de Vigotsky. Bruner J. (dir.), *Développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*, Paris : Presse Universitaire de France, p. 209-233.

C E C R. (2005). *Qu'est-ce qu'une tâche ?* Paris : Didier, 128p.

Côté H., Simard D. (2007). *Langue et culture dans la classe de français. Analyse de discours*. Québec : Presses de l'Université Laval, 147p.

Demeuse M., Strauven C., Rogiers X., Soeteweys C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation, Des options politiques au pilotage*, Bruxelles : De Boeck, 2^e édition revue et actualisée, 323p.

Désautels J. Larochelle M. (1999). *Conceptions spontanées/Représentations sociales*, texte inédit. Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, document non publié. 30p.

Désautels J., Larochelle M. (2004). Les programmes d'études à l'heure constructivisme et du socioconstructivisme : quelques réflexions. Jonnaert Ph., M'bakita A. (dir), *Les réformes curriculaires Regards croisés*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 51-67.

Durkeim É. (1990). *L'évolution pédagogique en France*, Paris : PUF, 1^{ère} édition, 3^{ème} trimestre 1938, 432p.

Ecuyer (L'), R., (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Les Presses de l'Université du Québec. 490p.

Forquin J.-C. (1989). *L'école et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck Université, 250p.

Fourez G. (2002). *La construction des sciences. Les logiques des interventions scientifiques*, Bruxelles : De Boeck Université (4^e édition augmentée d'une postface), 288p.

Kambouchner D. (2000). *Une école contre l'autre*, Paris : PUF, 320p.

Karsenti T., Savoie- Zajc L. (2004). *La recherche en éducation, étapes et approches*, Sherbrooke : Éditions du CRP, 316p.

Kerlan A. (2005). De l'école des savoirs à l'école de la culture : vers un modèle esthétique de l'éducation scolaire. Simard D., Mellouki M'hammed (dir.), *L'enseignement profession intellectuelle*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 261-299.

Larochelle M. (1999). Apprentissage et cognition : cours de maîtrise es Art de l'université Laval à l'École Normale Supérieure de Libreville, non publié. 20p.

Lave J. (1998). *Cognition practice, Mind mathematics and culture in everyday live*, London : Cambridge University Presse, 214p.

Lebrun M., Simiots, D., Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation ?* Bruxelles : DeBoeck, 175p

Legendre R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin, 1554p.

Legendre M.-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme, Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Jonnaert Ph., M'bakita A. (dir). *Les réformes curriculaires Regards croisés*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 15-47.

Lessard-Herbert, M., Goyette G., Boutin G. (1996). *La Recherche qualitative. Fondements et pratiques*, Montréal : Éditions Nouvelles, 124p.

Ministère de L'éducation nationale (1990). *Programme de l'enseignement du français premier cycle*. Libreville ; IPN. 50p.

Ministère de l'éducation nationale (1990). *Programme de l'enseignement du français second cycle*, Libreville, IPN.53p.

Moscovici S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF, 512p.

Nguimbi A. (2021). Didactique et enseignement : réflexions sur ce qu'enseigner veut dire », *Liens Nouvelle Série, Revue de la Faculté des sciences et technologie de l'éducation et de la formation*, n° 31, Volume 1, p. 133-149.

Nguimbi A. (2018). *Les mots dans les consignes, Réflexions sur l'élaboration des épreuves de français en classe et au baccalauréat*, Berlin : Les Éditions Universitaires Européennes. 213 p.

Nguimbi A. (2015), *Discours et pratiques sur l'enseignement des textes littéraires au lycée*. Libreville : Les Éditions ODEM. 316p.

Nguimbi A. (2014a). Loi n° 21/du 14 février 2012, portant orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche, esquisse d'une herméneutique. Quentin de Mongaryas R.-F. (dir.), *L'école gabonaise en débat. Regards croisés sur une institution sociale importée*. L'Harmattan, p.105- 131.

Nguimbi A. (2004b). La vérification ou contrôle de lecture : analyse d'une activité de lancement d'une œuvre intégrale », *Kasa Bya Kasa, Revue ivoirienne d'anthropologie et de sociologie* n° 26, EDUCI Abidjan, p.176-190.

Potter W.- J., Wetherell M. (1992). *Discourse and social psychology : Beyond attitudes and behaviour*. London : Sage publications, 256p.

Raby C., Viola S., (dir.), [2007]. *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage, de la pratique à la théorie*. Québec : Les Éditions CEC, 273p.

Reboul O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF, 203p.

Sonntag, M. (2002). Le schéma d'action : outils de figuration des représentations dans l'analyse des pratiques

professionnelles, *Revue française de pédagogie*, n°138, p. 28-38.

Vygotsky L.- S. (1985). *Pensée et langage*, Paris : Éditions sociales, (Œuvre originale publiée en 1934), 415p.

Wenger É. (1998). *Communities of practice*, London : Cambridge University Press, 318p.