

# ÉTUDE COMPARATIVE DES SEUILS DE MAÎTRISE DU FRANÇAIS ECRIT : CAS DES ENSEIGNANTS DE L'INSPECTION PRIMAIRE NIAMEY 17

**ASSOUMI SOW Zeinabou**

*Enseignante-chercheuse à l'École Normale Supérieure*

*Université Abdou Moumouni/Niamey/Niger.*

*zeinabous@yahoo.fr*

**ADAMOU Boubacar**

*Enseignant-chercheur à la Faculté des sciences de l'éducation*

*Université Djibo Hamani/Taboua/Niger.*

*adamouboubacar5@gmail.com*

**BASSO ABOU Youssoufa**

*Inspecteur de l'enseignement primaire.*

## Résumé

*A l'instar des autres pays francophones d'Afrique, le Niger fait de la maîtrise du français une des compétences clés pour les enseignants du cycle primaire. Les dispositifs en vigueur dans la formation initiale et continue ont l'obligation d'en tenir compte. Cependant, plusieurs évaluations internes et externes ont montré ces dernières années une faible maîtrise du français chez ces enseignants. D'où certains effets néfastes observés sur les jeunes écoliers en matière d'expression écrite ou orale. Ces différentes publications restent généralement peu explicites quant aux seuils de maîtrise atteints par les enseignants au sein de chaque sous discipline du français tel qu'enseigné dans les écoles primaires nigériennes (conjugaison, grammaire et orthographe). C'est pourquoi la présente étude se fixe comme objectif de connaître le seuil de maîtrise de ces sous disciplines. De manière spécifique, il s'agit de : 1) identifier la sous discipline la plus maîtrisée par les enseignants ; 2) repérer la sous discipline la moins maîtrisée par les enseignants et ; 3) catégoriser les enseignants en fonction du seuil de maîtrise atteint dans chaque sous discipline. L'étude a concerné 60 enseignants du primaire, tous en service à l'Inspection 17, Niamey Rive droite. Les résultats montrent que c'est la conjugaison que les enquêtés maîtrisent le plus. S'ensuivent la grammaire puis l'orthographe. Cette dernière s'avère donc être la moins maîtrisée. Les actions de remédiations organisées par les différents acteurs de la formation initiale et continue pourront certainement s'inspirer de ces résultats afin de mieux cibler les thèmes de leurs interventions respectives.*

**Mots clés :** *seuil de maîtrise ; français ; enseignants ; primaire ; Niger.*

## Abstract

*Like other French-speaking countries in Africa, Niger makes mastery of French one of the key skills for primary school teachers. As a duty, the systems in force in initial and continuing training must take this into account. However, several internal and external evaluations have shown in recent years a low mastery of French among these teachers. Hence certain harmful effects observed on young schoolchildren*

*in terms of written or oral expression. These various publications generally remain unclear as to the mastery thresholds reached by teachers within each sub-discipline of French as taught in Nigerien primary schools (conjugation, grammar and spelling). This is why the present study sets itself the objective of knowing the threshold of mastery of these sub-disciplines. Specifically, this involves: 1) identifying the sub-discipline most mastered by teachers; 2) identify the sub-discipline least mastered by teachers and; 3) categorize teachers according to the mastery threshold reached in each sub-discipline. The study involved 60 primary school teachers, all working at Inspection 17, Niamey Rive Droite. The results show that it is the conjugation that the respondents master the most. Grammar then spelling follows. The latter therefore turns out to be the least controlled. The remedial actions organized by the various players in initial and continuing training can certainly draw inspiration from these results in order to better target the themes of their respective interventions.*

**Key words:** *mastery threshold; French; teachers; primary; Niger.*

## **Introduction**

Au Niger la formation initiale est organisée par le ministère en charge de l'enseignement primaire par le truchement des Écoles Normales d'Instituteurs (ENI). Ces dernières reçoivent deux types de publics que sont les jeunes détenteurs du BEPC (Brevet d'études du premier cycle) et ceux qui détiennent plutôt un baccalauréat. Parallèlement à ces diplômés formés respectivement en un et deux ans pour devenir enseignants, l'État nigérien recrute depuis 2003 des jeunes contractuels sans formation initiale à qui une brève formation pédagogique (de 15 ; 30 ou 45 jours selon les années) est dispensée. D'où la coexistence de deux catégories d'enseignants aux profils différents dans l'enseignement primaire : les enseignants dits titulaires (eux-mêmes munis de niveaux de formation différents), fonctionnaires de l'État et les enseignants contractuels qui ne sont pas directement intégrés dans la fonction publique.

Ces différences de profil engendrent des différences de traitement au niveau pécunier, voire social. Ainsi, les fonctionnaires reçoivent un salaire nettement supérieur (pouvant aller jusqu'au triple) à celui des contractuels. Cette situation engendre des frustrations qui finissent par impacter la motivation et l'engagement des enseignants. Ce qui peut expliquer en partie la baisse continue du niveau des élèves pendant plus de deux décennies.

Pour renverser la tendance, le gouvernement a initié des réformes afin que les enseignants du primaire aient la qualification requise pour bien mener leur mission. Cette qualification est recherchée à travers le paradigme de l'Approche par les compétences dans les huit ENI à

l'exception de celles de Diffa, Dosso et Tahoua qui appliquent, à titre expérimental, l'Approche par les situations. Cependant, quelle qu'en soit la formule, le ministère en charge de l'enseignement primaire souligne la persistance des faibles rendements scolaires :

- les résultats des différentes évaluations des élèves du primaire réalisées en 2007, 2011, 2014 et 2018 ont montré une baisse continue du niveau des élèves ;

- la baisse des acquisitions, constatée au niveau des EN lors des évaluations réalisées en 2014 et 2016 sur l'ensemble des élèves maîtres, s'explique par la pression au niveau du recrutement (des élèves maîtres), la faiblesse du niveau des recrutés et l'insuffisance de l'encadrement (Ministère de l'enseignement primaire, de la promotion des langues nationales, de l'éducation civique et de l'alphabétisation, MEP/PLN/EC/A, 2018, p. 19).

Ces constats déplorés lors de la formation initiale se prolongent malheureusement sur le terrain de l'exercice du métier (Tanko Waira Idi, 2018). Ils s'expriment sous différentes formes notamment celle d'une faible maîtrise de leur langue d'enseignement qui est le français. En contexte nigérien, cette langue est pourtant le véhicule de la quasi-totalité des connaissances que l'école dispense. En effet, toutes les matières enseignées au primaire en dépendent. C'est pourquoi les décideurs politiques s'y intéressent et ils y ont trouvé plein de dysfonctionnements à chaque évaluation.

Il est ainsi fréquent de voir des enseignants porter au tableau des résumés bourrés d'erreurs (comme dans les passages : "*morale: la violence*", "*histoire*"; "*leçon d'agriculture*", etc.). Ce qui ne manque pas d'impacter négativement les productions des apprenants, aussi bien en français qu'au niveau des autres disciplines. Face à cette situation de non-maîtrise de la langue d'enseignement et du contenu à enseigner, le gouvernement nigérien a décidé de refonder le secteur éducatif. Cette refondation est passée par l'évaluation des enseignants contractuels en juillet 2017. Les résultats se sont révélés peu reluisants puisque sur les 56 444 enseignants contractuels ayant composé, seuls 18 737 ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10/20, soit 33,6%. De même, 47% des candidats ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 5/20 et, jusqu'à 20,3% ont obtenu une moyenne inférieure à 05/20. Pour le ministère de tutelle, ces résultats justifient suffisamment l'importance de la refondation du système. Cette dernière se fera avec la formation et le recrutement d'enseignants qualifiés. C'est pourquoi l'évaluation des enseignants a débouché sur la révocation de plus des 5000 enseignants contractuels

ayant eu une moyenne inférieure ou égale à 03/20. Pourtant, d'après le ministère de tutelle, l'évaluation n'était pas du tout compliquée ; elle correspondait aux compétences du niveau primaire : « *Nous leur avons posé des questions très simples du niveau CE2 et du niveau CM2, en français par exemple, on a demandé à quel temps était conjugué un verbe au passé simple ? ....Même si on repêchait jusqu'à 8 ou 9 sur 20, on n'a pas 50% des enseignants qui maîtrisent le contenu* » (Daouda Mamadou Marthé, 2018).

Ceci montre à quel point la majorité des enseignants sont loin du seuil désiré en français. Ainsi, comme les différentes évaluations tendent à s'accorder sur la faiblesse des compétences dans la langue d'enseignement, le présent travail se donne pour mission de déterminer, avec plus de détails, les différents seuils de compétence atteints par les enseignants des écoles primaires nigériennes et cela en fonction des sous disciplines que sont l'orthographe, la grammaire et la conjugaison. Pour atteindre cet objectif, la présente réflexion s'articule en cinq parties. La première spécifie la problématique ; la deuxième traite de la revue de la littérature ; la troisième partie expose la méthodologie de production et d'analyse des données ; la quatrième présente les résultats de la recherche et la dernière partie les discute.

## **1. Problématique**

Domaine stratégique par excellence, l'éducation est le gage du développement socio- économique et culturel de tout pays. Au Niger, le droit à l'éducation est reconnu à travers l'article 121 de la Constitution qui stipule que chaque personne a droit à l'éducation et à l'instruction dans les conditions définies par la Loi. Mais l'école nigérienne fait face à de multiples défis qui limitent significativement son efficacité auprès des jeunes qui lui sont confiés. Cela se traduit par des rendements peu reluisants aussi bien sur le plan quantitatif que qualitatif. Ainsi, le Niger tarde-t-il encore à scolariser de manière durable les enfants de tous les types de milieux en dépit des engagements renouvelés dans diverses rencontres et instances internationales.

En effet, depuis la fin des années 1990 où les institutions de Bretton Woods ont conclu avec le Niger un changement des paradigmes et de politiques de prise en charge des secteurs comme celui de l'éducation nationale, la qualité des résultats scolaires ne fait que baisser. L'expérience du double flux qui a réduit de moitié le temps des

apprentissages scolaires, le passage de la méthode magistrale aux techniques (socio)constructivistes dans des contextes souvent marqués par l'insuffisance des ressources didactiques ou la pléthore des effectifs ont produit çà et là des impacts négatifs sur les rendements des apprenants.

Ces politiques visant essentiellement le contrôle de la masse salariale ont pourtant augmenté les effectifs des enseignants grâce à l'adoption du contrat à durée déterminée permettant d'employer des diplômés payés moins cher que leurs collègues fonctionnaires. Ces mesures ont permis un gain au plan quantitatif exprimé par l'accroissement du taux brut de scolarisation et du nombre d'établissements (PDDE). Mais elles ont réduit le nombre d'enseignants titulaires au profit de celui des contractuels. Cependant, il faut préciser que les analystes ne partagent pas toujours les mêmes causes face aux problèmes qui peuvent expliquer ces résultats. Ces derniers sont donc de plusieurs ordres.

Ainsi, Djibo Hamani (2018) situe les difficultés au niveau de la pertinence de l'offre éducative moderne qui serait en déphasage avec les réalités socioéconomiques et culturelles du Niger :

*« [...] Le problème de notre école c'est que c'est une école étrangère. Ce n'est pas une école nigérienne. Je le dis également à propos de notre université je dis que cette université n'est pas une université nigérienne. On peut l'implanter n'importe où ce sera son milieu parce que, dans une université nigérienne la première chose c'est de savoir en quoi elle peut servir le pays ? Le programme doit d'abord partir de notre pays selon nos besoins. Si nous avons besoin de produire du bon mil, du bon haricot ou de la bonne pomme de terre alors il faut former correctement les gens à satisfaire nos besoins en priorité. Le savoir exogène viendra après. Je le dis ici l'école telle qu'elle est faite elle est mauvaise quoi qu'en pensent les responsables de cette école. [...]»*

En plus de l'inadéquation de l'école à nos réalités, comme le montre cette citation de Djibo Hamani, d'autres types de facteurs contribuent également à expliquer les contre-performances de l'enseignement primaire nigérien. Il s'agit de facteurs institutionnels, pédagogiques et individuels. Au titre des facteurs institutionnels et pédagogiques on peut citer la faible efficacité des formations initiale et continue (Adamou Bouba, 2020 ; Tanko Waira Idi, 2018 ; Rapports des ministères en charge de l'éducation, en 2020 ; 2018 ; 2014 et 2012), les limites de certaines réformes comme le PDDE (2002-2012) qui, en se focalisant sur des

objectifs d'ordre quantitatif, a débouché sur une explosion du nombre d'enseignants mais peu qualifiés.

D'autres auteurs ont indexé des causes individuelles, notamment la manière dont les jeunes perçoivent la notion de réussite et ses exigences. Il s'agit des représentations mentales non favorables à la rigueur envers soi-même. Dans cet ordre d'idée, Idrissa Karidio (2020) souligne que la génération actuelle est caractérisée par l'amour du gain facile dans un environnement faisant très peu appel à l'excellence : administration politisée, enseignants majoritairement non formés à la pédagogie. Ce qui provoque au niveau de leurs cartes mentales un renversement de la chaîne des valeurs chez les jeunes engagés dans des études post BEPC au Niger (Bakouan Saïba, 2019). A titre illustratif, les métiers considérés comme prestigieux par les jeunes nigériens (en 2019) ne sont plus la magistrature, l'Administration ou la médecine comme à l'ancien temps, mais tout métier par lequel l'on gagnerait facilement de l'argent.

D'autres études récentes comme celle conduite par l'AUF (2023) ont montré le poids d'une multitude de facteurs individuels qui interviennent dans les rendements scolaires des élèves au Niger. Il s'agit principalement de l'âge, du sexe, du sentiment de bien-être psycho social à l'école et en famille. Ces facteurs agissent le plus souvent en interaction avec des facteurs socio-économiques et institutionnels pour peser en faveur ou en défaveur de la réussite scolaire.

Face aux différents dysfonctionnements constatés sur les performances scolaires, le Niger a conduit une série de réformes dont les plus récentes se présentent comme suit :

- juillet 2017 (du 15 au 17) : évaluation des enseignants contractuels par le Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion de Langues Nationales et de l'Education Civique afin de révoquer les moins bons et recycler les passables ;
- 2017-2018 : mise en œuvre du Programme d'urgence ;
- 2018-2019 : mise en œuvre du Programme de mise à niveau ;
- 2019 : application du Programme d'enseignement prioritaire ;
- 2019-2020 : mise en œuvre du Programme rénové.

Chacun de ces programmes a vu le jour pour répondre à des besoins précis constatés sur le terrain. Ainsi, le Programme d'urgence a vu le jour dans la région de Tahoua suite au constat d'après lequel les élèves du primaire connaissent de grandes difficultés dans toutes les matières au niveau de cette région. Il a ainsi consisté à leur enseigner les

fondamentaux en lecture et calcul (français et maths), à l'exclusion des autres matières. Son objectif est de donner aux élèves le nécessaire indispensable pour affronter les savoirs ultérieurs.

A la fin de la mise en œuvre de ce Programme, le bilan montre la persistance des difficultés pour lesquelles il a été exécuté, et cela pour toutes les régions. D'où la mise en place du programme de mise à niveau qui a une envergure nationale.

Le Programme de mise à niveau est donc le fruit des leçons tirées du programme d'urgence, le motif étant toujours les difficultés généralisées dans toutes les matières. Ce deuxième programme a consisté à prétester les élèves à la rentrée scolaire afin de prendre en charge d'abord (remédier) les difficultés constatées chez chaque élève et cela pendant les trois premiers mois suivant la rentrée avant de démarrer le programme de l'année en cours. L'intervention est sanctionnée par un post test pour mesurer la plus-value de la stratégie. Malheureusement, après exécution, l'évaluation du programme de mise à niveau a montré que non seulement il n'a pas réglé les difficultés pour lesquelles il a été conçu, mais aussi il a provoqué une surcharge des calendriers aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Les leçons tirées de la mise à niveau ont ainsi poussé l'Etat à concevoir une troisième stratégie appelée Programme rénové.

Le programme rénové, pour éviter la lourdeur de son prédécesseur, a procédé à la suppression de certains contenus afin d'aboutir à des apprentissages ayant moins de difficultés. Cependant, devant la non finition des programmes liée à l'insuffisance du temp scolaire grignoté tantôt par les crises humanitaires, tantôt par les démarrages tardifs et fermetures précoces des écoles, un autre programme qui prend le nom d'enseignement prioritaire a été élaboré pour répondre aux besoins spécifiques des certains milieux.

Comme son nom l'indique, le Programme d'enseignement prioritaire ressemble au programme d'urgence en ce sens qu'il consiste à prioriser les contenus reconnus comme prioritaires en écartant certaines disciplines jugées non fondamentales. Il s'applique à des populations à besoins éducatifs particuliers comme celles des zones en situation d'urgence humanitaire, les enfants déplacés, etc.

En dépit de toutes ces mesures prises pour améliorer ses performances l'enseignement primaire n'arrive pas à sortir de l'ornière. De ce fait, la qualité de l'éducation est restée un défi permanent pour le pays. Il

convient donc d'asseoir le système éducatif nigérien sur un socle solide, celui d'enseignants mieux formés pour mieux enseigner.

Le problème du faible niveau est malheureusement patent chez beaucoup d'enseignants. Il arrive que des cahiers de préparations des maîtres présentent un spectacle désolant d'erreurs d'orthographe, de conjugaison ou de grammaire. Les résumés portés au tableau reflètent un manque de maîtrise de la langue d'enseignement. Or l'enseignement primaire a besoin d'enseignants efficaces étant donné qu'il sert de fondation aux autres ordres d'enseignement à savoir le secondaire et le supérieur. Disposer d'enseignants mieux formés aux bases de la langue française, en tant que contenu enseigné et langue d'enseignement, trouve donc toute sa pertinence. Cette maîtrise du français constitue sans nul doute l'une des conditions à remplir pour relever les défis que pose la qualité de l'éducation.

C'est ainsi que l'étude menée en 2012 par la Direction des Evaluations et de Suivi des Acquis Scolaires (DESAS) sur la performance des élèves en français a donné les résultats ci-après : plus des trois quarts des élèves (77,80%) sont en dessous du seuil minimal, c'est-à-dire qu'ils ont obtenu des notes inférieures à 50 sur 100. Aussi, 43,54% se situent au niveau du seuil de décrochage, c'est-à-dire qu'ils ont des notes inférieures à 25 sur 100. Ils éprouvent de ce fait de sérieuses difficultés pour suivre les cours. Seuls 22,2% ont des notes supérieures ou égales à 50 sur 100. Le seuil désiré n'enregistre que 1,69% des élèves ; ils ont des notes comprises entre 80 et 100 sur 100 (Rapport national de suivi de cohorte, 2012, p.13). Les tendances révélées par ce rapport sont restées les mêmes jusqu'à nos jours (en particulier dans les Rapports 2014 ; 2018 ; 2020), ce qui justifie une fois de plus la nécessité de nous pencher sur ce problème. La récurrence de la faible maîtrise du français dans la quasi-totalité des études est donc la principale raison qui nous a poussés à mener la présente recherche afin d'aller au-delà des constats et cerner davantage le problème.

Pour bien saisir la problématique que pose l'acquisition et le développement des compétences des enseignants du primaire, un tour d'horizon sur quelques recherches empiriques serait édifiant.

## **2. Cadre théorique**

Pour mieux saisir la présente recherche, il convient de clarifier le sens des

concepts de base sur lesquels repose sa construction. Il s'agit des termes suivants : le français, le seuil de maîtrise, l'enseignant et l'erreur.

Le français est une langue indo européenne relevant de la famille des langues romanes. Il est parlé comme langue première ou maternelle en France, en Belgique, en Suisse ainsi qu'au Québec. En Afrique francophone où elle s'est implantée par le biais de la domination coloniale, elle sert de langue seconde utilisée comme discipline enseignée et langue d'enseignement. Au plan politique, il faut souligner que le français est aussi de langue officielle de la quasi-totalité des anciennes colonies françaises sur le continent africain.

En dépit de cette position politique et didactique, la maîtrise de cette langue par les enseignants n'est pas toujours évidente pour les francophones en général et les africains en particulier. C'est pourquoi divers outils d'évaluation ont vu le jour pour permettre de déterminer avec la plus grande précision possible le niveau de maîtrise du français. Dans l'espace européen, il s'est agi de subdiviser la maîtrise de la langue en six niveaux conformes à la volonté du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Ces niveaux (ou seuils de maîtrise) vont du débutant à celui de la maîtrise en passant par l'élémentaire, l'intermédiaire, l'intermédiaire avancé, et l'avancé. Ils sont nommés A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Le seuil de maîtrise est donc le degré d'appropriation de la langue ; il est vu sous forme d'un continuum s'étalant du niveau le plus bas au niveau le plus élevé. Ainsi, le A1 correspond au niveau des locuteurs ne comprenant que quelques expressions basiques, le A2 peut tenir des conversations simples dans les situations familières. Le B1 est celui de la capacité à tenir des discussions complexes et comprendre des textes simples alors que le B2 peut s'exprimer de manière très fluide et sur des sujets variés. Le niveau C1 est celui des locuteurs pouvant participer à des discussions approfondies avec une bonne maîtrise de la grammaire et du vocabulaire. Enfin le niveau C2 permet à ceux qui l'ont atteint, en plus de la fluidité de l'expression, des échanges sur des textes complexes et abstraits.

Il existe d'autres classifications et outils comme le Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFEE) auquel les futurs enseignants francophones sont soumis au Québec. Le TECFEE mesure à l'écrit les performances globales du locuteur en vérifiant ses compétences dans les différents domaines de la langue française : orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire, etc. Là aussi, c'est

l'atteinte du seuil souhaité (au moins 70% de bonnes réponses) qui détermine l'admission du candidat, c'est-à-dire son acceptation dans les programmes de formation initiale des enseignants.

Le terme enseignant est « *un adjectif ou un nom qui qualifie et désigne une personne qui enseigne* » (Le dictionnaire Larousse, 2002, p. 279). Cette définition semble satisfaisante mais, à voir de plus près, elle nous renvoie à la signification du verbe enseigner. Or ce dernier admet plusieurs sens en fonction du paradigme psychopédagogique dans lequel on le prend, comme l'explique Adamou Bouba (2021). Ainsi, dans les pédagogies dites traditionnelles, enseigner consiste à transmettre des connaissances à un ou plusieurs élèves. « *Il est attendu que l'enseignant appelé aussi maître « transvase » les connaissances qu'il possède de sa tête à celles des élèves* » (ibid, p.82). Dans les pédagogies d'inspiration behavioriste, enseigner revient plutôt à faire apprendre à un organisme un comportement donné en usant de stratégies de conditionnement au sein d'un dispositif mis sur pied pour la circonstance.

Au niveau du paradigme gestaltiste, enseigner c'est « *créer un environnement-problème propice à l'apprentissage dans lequel il place les élèves en leur donnant des temps d'exploration libres à la fin desquels ils découvrent d'eux-mêmes les solutions aux problèmes posés. D'où ils apprennent par découvertes successives au moyen de l'insight, c'est-à-dire de façon intuitive* » (ibid, p.82-83).

Selon les pays et les époques le terme enseignant est aussi compris par les professionnels de l'enseignement comme équivalent du mot professeur. Dans le domaine du sport il est souvent interchangeable avec le terme d'encadreur ; dans les confréries à but spirituelles on parle de guru, chef ou encore maître. Ce dernier est donc un éducateur.

Au niveau des pédagogies issues du cognitivisme, en particulier le constructivisme piagétien et la théorie historico-culturelle, l'enseignant doit être un guide, un formateur ou un modèle à suivre. Dans leur logique l'enseignant est un facilitateur de l'acquisition des connaissances, un chef d'orchestre chargé de coordonner les activités d'apprentissage du groupe-classe.

Quel que soit la signification donnée au terme enseignant, il y a des obligations précises qui incombent à ce dernier quand il s'agit d'intervenir en contexte scolaire formel. Parmi ces obligations figurent en bonne place la planification, le déroulement et l'évaluation des leçons. Cette dernière peut être suivie d'activités de remédiation puisque le

maitre est sensé maîtriser tout le programme qu'il enseigne. Cependant, cette maîtrise n'est pas toujours évidente chez certains.

En effet, comme l'atteste l'étude de Bruno Maurer et Laurent Puren (2018), le problème de la maîtrise du français reste réel chez beaucoup d'enseignants dans les pays subsahariens (Burkina Faso, Cote d'Ivoire, Sénégal, République démocratique du Congo, etc.). Or la faute de l'enseignant est néfaste en ce sens qu'elle produit un impact négatif aux plans affectif et cognitif. En effet, au plan affectif, les erreurs de l'enseignant peuvent provoquer la frustration chez les élèves et sur le plan cognitif les erreurs de l'enseignant constituent un mauvais modèle (Zeïnabou Assoumi Sow, 2023). Il induit les apprenants en erreur et les prédispose à avoir des difficultés face aux apprentissages ultérieurs. On parle d'erreur chaque fois qu'une règle de la langue (quelle qu'elle soit) n'est pas respectée. Les exemples sont légion. C'est le cas quand l'accord du verbe en genre ou en nombre n'est pas respecté ; quand l'adjectif qualificatif ou le participe passé ne sont pas correctement accordés, quand le nom/mot est mal orthographié, quand la ponctuation est mal choisie, etc.

Il faut reconnaître que les erreurs n'ont ni la même gravité, ni la même origine. Elles peuvent résulter d'un oubli ou d'un simple effet de fatigue. Dans ce cas elles se font rares et l'enseignant est capable de les corriger tout seul en se relisant plus tard. Mais dans le métier d'enseignant où l'intéressé dispose d'un temps de préparation du message qu'il souhaite livrer aux élèves, les erreurs deviennent synonymes de fautes parce qu'elles traduisent une absence de la compétence requise pour les éviter. Telles que le décrivent différentes recherches, les lacunes rencontrées en français peuvent être la conséquence d'un ou plusieurs dysfonctionnements liés au contexte et aux acteurs de la formation de l'enseignant. Comme le dit Messaoudi Zohra (2017), dans ce domaine "l'erreur est rarement le fruit du hasard". Dans le cas de la présente étude il s'agirait plutôt d'un processus au cours duquel l'enseignant n'a pas pu atteindre les objectifs d'apprentissage qui lui ont été fixés lors des formations initiale et continue.

L'étude de Djibo (2014) citée par Tanko Waira Idi (2018, p. 38) livre déjà la nature de ces difficultés ainsi que quelques-unes de leurs causes. D'après cette dernière, les faiblesses constatées dans la formation initiale des enseignants du Niger sont nombreuses et se présentent comme suit :

*« la durée du suivi conseil insuffisante (deux leçons en trois mois de stage) ; le nombre élevé de stagiaires par formateurs par jour (au moins six) ; l'insuffisance des documents surtout les guides du maître ; l'absence de concertation au-delà des UP (Unités Pédagogiques) ; des salles de micro-enseignement et écoles annexes insuffisamment exploitées ; des maîtres d'accueil insuffisamment formés pour accompagner les stagiaires ; les rapports de stages peu ou pas du tout exploités ; le suivi et l'évaluation des stages par des formateurs non préparés à l'encadrement ; les effectifs pléthoriques des élèves maîtres comparativement au nombre et à la qualité des formateurs ; les évaluations plus ancrées sur les ressources que sur les compétences ; un chronogramme d'activités difficile à traduire dans la pratique ; des affectations sans lien avec le besoin des écoles normales.*

En outre, *« les salles de micro enseignement sont sous équipées, des affectations des encadreurs sans lien avec les besoins des ENI, etc. »*

Pour ces raisons, Tanko Waira Idi (ibid, p. 39) conclut que, finalement, *« de telles appréciations montrent que les stages pratiques sont inefficaces tout comme les CAPED et les formations initiales données à des élèves sans niveau minimal requis et dans un laps de temps. »*

A l'échelle du continent africain, les premières analyses poussées sur les fautes commises en français en milieu scolaire ont été réalisées avec la grille du BELC (Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger). Sa première grille typologique a été dressée en vue de l'élaboration d'un manuel destiné aux élèves du niveau 6<sup>ème</sup>. Un corpus de plus de 2000 copies (dictées et rédaction) provenant du Congo et d'autres pays francophones a été constitué à cet effet. La démarche a consisté en un ensemble de mesures dont la distinction entre les différents types de fautes : d'une part, la « faute relative » (la forme existe, mais elle est inacceptable dans le contexte), par opposition à la « faute absolue » (forme écrite ou orale inexistante) et d'autre part, la distinction entre « faute graphique » et « faute orale » pour les fautes lexicales et morphologiques. Cette grille a fait l'objet de nombreuses critiques car il n'est pas toujours évident de décider de la réaction attendue face à une erreur. Aussi, la distinction absolue/relative s'avère pertinente à l'échelle du mot mais pas au niveau de l'enchaînement des termes sur l'axe syntagmatique.

Étant donné le caractère inévitable des erreurs dans la plupart des processus d'apprentissage scolaire, il paraît opportun de les examiner afin d'élaborer une pédagogie efficace.

Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage autour du programme École et Langues Nationales en Afrique (ELAN-Afrique) mettent l'accent sur la conduite à tenir face à une erreur. Suivant ces approches, l'erreur provenant de l'apprenant doit être vue comme une ressource à exploiter par les enseignants pour mieux encadrer leurs élèves. Astolfi Jean-Pierre (2003, p.95) semble épouser cette vision puisqu'il estime que l'exploitation de l'erreur occupe une place de choix dans l'apprentissage d'une langue.

La relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau, entre un savoir-faire acquis et un savoir-faire à acquérir peut-être aussi comprise par le truchement d'une analyse contrastive, celle qui se base sur une description scientifique (proposée par la linguistique structurale et la linguistique comparée) de la langue à apprendre, comparée à une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant. Elle permet de prévoir les problèmes d'apprentissage, par confrontation des structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales et sémantiques de la langue source et avec celles de la langue cible. Cette approche semble bien correspondre en contexte d'enseignement du français langue seconde ou du français langue étrangère notamment en Afrique où la langue de Molière est loin d'être la langue première des apprenants. Le plus souvent l'enseignant a affaire à des apprenants qui ne parlent/écrivent le français qu'en classe. Ce qui raréfie les occasions d'un apprentissage régulier et facile de la langue.

Dans la même veine, Besse et Porquier cités par Roier Jean Maurice (2002, p.30) affirment que :

*« toute analyse d'erreur commence par une identification provisoire des erreurs, à base de repères distincts, à savoir : le système de la langue cible, ce qui renvoie aux descriptions linguistiques et implique des changements de normes et d'acceptabilité ; l'exposition antérieure à la langue étrangère, liée à une description pédagogique, c'est-à-dire ce qui a déjà été acquis dans un cadre institutionnel ; l'interlangue de l'apprenant, à un stade donné et dans son développement longitudinal ».*

En effet, comme Pit Corder (1980, p.15) l'a si bien expliqué, l'apparition d'erreurs en langue étrangère comme en langue maternelle chez un apprenant constitue un phénomène naturel inévitable et nécessaire. Il distingue deux types d'erreurs à savoir celles relatives à la performance et celles dites de compétence.

Les erreurs de performance ou erreurs « bêtes », étourderies ou encore « lapsus » sont des erreurs aléatoires advenant sous forme de perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue. Elles peuvent être dues à la fatigue, au stress, ou à l'émotion occasionnés par les conditions dans lesquelles l'apprenant subit une évaluation donnée. L'apprenant connaît la règle qu'il aurait dû appliquer ; il est donc capable de se corriger. Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment la faute.

Les erreurs de compétence révèlent une activité intellectuelle inexacte de la part de l'apprenant (erreurs intelligentes). Ce sont des erreurs systématiques que l'apprenant est incapable de corriger, mais il est capable d'expliquer la règle qu'il a appliquée. Avec ce dernier type d'écart par rapport à la réponse attendue par l'enseignant, l'erreur de l'élève devient à la fois inévitable (liée à la nature de son développement cognitif) et utile (elle a son rôle dans le processus d'apprentissage, et non plus en bout de processus). Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment l'erreur, terme utilisé dans des expressions comme « l'erreur est humaine, ... son analyse aussi ». Ce sont les erreurs de compétence qui font l'objet d'analyse. En effet, il y a des erreurs de compétence provenant de l'influence de la langue maternelle telles que les interférences et des erreurs due à une surgénéralisation des règles de la langue cible. Par exemple, le « s » du pluriel peut se retrouver généralisé à des verbes (les enfants «joues»).

Face aux tumultueux débats sur la maîtrise des différents aspects de la langue française, les travaux de Jacques David et Fanny Rinck (2021) ont permis d'avoir une classification actualisée des erreurs que commettent les locuteurs en milieu scolaire. La typologie qu'ils ont mise au point montre que les erreurs d'orthographe sont de trois catégories : les bases verbo-lexicales, les flexions temporo-modales, et les accords de personne.

Dans le cadre de l'étude des productions écrites des apprenants de la langue française, Legros Georges (2006) propose une analyse à la « liégeoise », c'est-à-dire celle qui se pencherait sur les interactions entre

l'apprenant (pris comme organisme réagissant) et les textes (en tant que sources déclenchant des rétroactions chez leurs auteurs) qu'il produit.

Plusieurs théories ont tenté d'expliquer les fautes commises par un locuteur du français langue étrangère. Cependant, si l'on prend en compte le caractère dichotomique des indicateurs considérés pour chacune des compétences analysées dans cette étude, certaines d'entre elles ne conviennent que difficilement. C'est pourquoi en s'appuyant sur ce principe, il nous semble que la théorie de l'évolution se prête bien à notre cas. C'est une théorie qui est à l'origine de plusieurs idées au sein desquelles figure en bonne place le constructivisme radical.

Du point de vue de la construction et de l'usage des connaissances, ce courant radical a eu l'avantage de conserver l'idée clé de la théorie évolutionniste à savoir la sélection naturelle entre les individus d'une espèce donnée quand les conditions de vie deviennent peu favorables. La théorie explique que seuls les individus capables d'une certaine flexibilité (adaptation) arrivent à survivre. En d'autres termes, pour chaque sujet, il n'y a que deux possibilités : s'adapter ou périr.

En considérant que les règles de la langue française obéissent aussi à une logique de « soit c'est correct, soit ce n'est pas correct », des auteurs comme Messaoudi Zohra (op. cit.) ont montré que cette théorie correspond aux besoins des recherches portant sur les fautes de français. En effet, d'après elle, une règle est soit respectée soit non respectée. C'est-à-dire que le résultat de l'observation d'une production portant sur une règle donnée n'admet que deux possibilités à savoir : oui, elle a été respectée ; et non, elle ne l'a pas été. Ce raisonnement correspond bien à notre cas où, pour chaque indicateur, la grille d'observation ne prévoit que deux modalités : « oui » quand l'enseignant a respecté la règle attendue à ce niveau et « non », quand il ne l'a pas suivie. Ainsi, tous les indicateurs de l'orthographe, de la grammaire et de la conjugaison ont été abordés selon cette logique dichotomique.

Dans nos résultats, les enseignants n'atteignant pas le seuil souhaité (à la suite du dépouillement des données de la grille) n'auront pas fait preuve d'adaptation. Ils correspondent aux sujets appelés à disparaître dans le schéma évolutionniste. Ce qui explique la radiation de certains d'entre eux et le recyclage d'autres.

C'est dans ce vaste océan des considérations théoriques conjuguées aux réalités du contexte nigérien que l'enseignant en/du français doit construire ses propres savoirs et les mettre au service de ses élèves. Ce

Le jeu passe par divers supports didactiques parmi lesquels les cahiers de préparation des leçons occupent une place centrale. C'est pour cette raison que l'analyse des traces écrites que contiennent ces cahiers a été au centre de la méthodologie utilisée pour obtenir les données ayant permis d'atteindre les objectifs de cette recherche.

### 3. Méthodologie

Ce point décrit d'abord le terrain d'étude et l'échantillon ; il décline ensuite les stratégies utilisées pour collecter et dépouiller les données. Nature de l'étude et théorie mobilisée

#### *3.1. Champ, échantillon de l'étude et stratégie de collecte de données*

L'inspection communale de l'enseignement primaire Niamey 17 nous a servi de lieu d'étude. Elle a été créée par arrêté n° 00365/MEP/A/PLN/EC/DECP/ du 22 octobre 2018 portant création d'inspections primaires. Elle compte soixante (60) écoles dont vingt-trois (23) privées. Le personnel compte quatre-cent-quatre-vingt-trois (483) enseignants dont deux-cent-soixante-dix-neuf enseignants (279) contractuels. Elle est limitée à l'Est par la commune rurale de Youri, à l'Ouest et au Nord par l'Inspection Niamey 18 et au Sud par l'Inspection de Kollo. Pour son fonctionnement, l'Inspection est gérée par 37 directeurs d'écoles et 03 encadreurs pédagogiques tous coiffés par une inspectrice responsable. Compte tenu de la taille de la population d'étude, nous avons procédé à un choix aléatoire pour déterminer l'échantillon à étudier.

**Tableau N° 1 :** La répartition de la population et de l'échantillon

Type de cibles	Effectif total	échantillon	% de l'échantillon
Enseignants	483	60	12%
Directeurs	37	5	14%
Encadreurs	3	3	100%

Le corps enseignant des grandes villes du Niger étant dans sa quasi-totalité composé de femmes, il n'y a qu'un seul homme parmi les 5 directeurs retenus pour l'étude. L'échantillon est donc composé de

femmes aussi bien dans la catégorie des encadreurs que dans celle des enseignants. Sur les 60 enseignantes, 33 sont des contractuelles.

Pour recueillir des informations nécessaires à l'atteinte de nos objectifs, nous avons retenu deux stratégies. La première s'appuie sur une grille d'observation des cahiers de préparations et des pratiques de classe. Elle a concerné les enseignantes. La grille comporte trois grands domaines (orthographe, conjugaison, grammaire) compartimentés en des points qui justifient la fréquence ou non des erreurs chez l'enseignant dans chaque domaine. Les différents chapitres de la grille sont tous issus des livres de français en usage dans les écoles primaires (voir annexe).

La deuxième stratégie a consisté à distribuer un guide d'entretien libre autour de la problématique de la maîtrise du français (le thème) auprès du personnel non enseignant : l'inspectrice, ses deux conseillères chefs de secteurs pédagogiques et les directeurs des écoles. Les guides d'entretien comportent des questions relatives aux représentations/explications qu'ont les encadreurs par rapport à la typologie des erreurs récurrentes en français écrit chez les enseignants : leurs origines, leur impact sur l'enseignement/ apprentissage et les pistes de remédiation.

### ***3.2. Méthode de dépouillement des grilles***

Les données recueillies, sous formes de scores, ont été toutes ramenées à une note sur 100 composée de quatre seuils à pas égaux (quartiles), suivant le modèle du Rapport national de suivi de cohorte (2012). Chaque individu, en fonction de sa note, se retrouve classé dans l'un des 4 seuils prédéfinis.

**Tableau 2:** définition des seuils de maîtrise du français

Les différents seuils	Note sur 100
Seuil désiré	De [80 à 100]
Seuil minimal	De [50 à 80[
Seuil inférieur au seuil minimal	De [25 à 50 [
Seuil de décrochage	De [00 à 25[

Source (d'après le Rapport national de suivi de cohorte, 2012)

Les intervalles du tableau des seuils sont définis de manière graduelle. Le seuil dit de décrochage, est le plus bas avec des résultats inférieurs à vingt-cinq (25) sur cent. Il est suivi par celui dénommé seuil inférieur au minima. Ces deux seuils correspondent aux sujets n'ayant pas prouvé une maîtrise d'au moins la moitié des compétences attendues. Le seuil minimal est celui du niveau de maîtrise compris entre 50/100 et 80/100 des compétences attendues. Il est suivi du degré de maîtrise le plus élevé appelé seuil désiré, c'est-à-dire le niveau le plus souhaité.

#### 4. Principaux résultats

Les informations du guide d'entretien révèlent qu'en général les prestations des enseignants sont fréquemment entachées d'erreurs qui se manifestent dans toutes les trois sous disciplines enseignées au primaire. Ce phénomène prend sa source dans des facteurs aussi bien institutionnels qu'individuels d'après les entretiens préliminaires que nous avons eus avec les encadreurs pédagogiques. Selon ces derniers, au niveau individuel c'est la raréfaction de la lecture qui est la cause de la non maîtrise du français alors qu'au niveau institutionnel c'est la non acquisition des compétences attendues à la sortie des écoles de formation initiale. Conformément aux objectifs de la présente étude, les résultats présentés ci-dessous ont permis de comprendre que les tendances observées par rapport aux différents seuils de maîtrise connaissent une variation significative et progressive à chaque fois que l'on passe d'un aspect de la langue à un autre : orthographe, conjugaison et grammaire.

##### 5.1. *Seuils de maîtrise en orthographe*

**Tableau 3** : seuils de maîtrise en orthographe

Les différents seuils	Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Seuil de décrochage	35	58,3	58,3
Inférieur au minimal	0	0	58,3
Seuil minimal	24	40,0	98,3

Seuil désiré	1	1,7	100,0
Total	60	100,0	

**Source :** enquête du terrain (2022)

Le tableau ci-dessus indique que nos enquêtés sont caractérisés par une faible maîtrise de l'orthographe. En effet, ces données, provenant du dépouillement des traces écrites contenues dans les cahiers de préparation, montrent que près de 6 enseignants sur 10 (58,3%) se retrouvent au seuil de décrochage, c'est-à-dire qu'ils ont un résultat inférieur à 25/100. Il faut noter que juste 40% des enquêtés ont pu atteindre le seuil minimal et aucun d'entre eux n'est dans le pallier précédant, le seuil « inférieur au seuil minimal ». La faiblesse des résultats globaux en orthographe se révèle plus clairement quand on s'intéresse au seuil désiré (le plus élevé) qui n'a enregistré qu'un seul enquêté (soit 1,7%).

Au total, 41,7% ont pu obtenir un résultat supérieur ou égal à la moyenne. Les 58,3% restants sont loin d'obtenir la moyenne ; leurs notes respectives sont même inférieures à 25/100.

## ***5.2. Seuils de maîtrise en conjugaison***

**Tableau 4:** seuils de maîtrise en conjugaison

Les différents seuils	Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Seuil de décrochage	7	11,7	11,7
Seuil inférieur au seuil minimal	36	60,0	71,7
Seuil minimal	14	23,3	95,0
Seuil désiré	3	5,0	100,0
Total	60	100,0	

**Source :** enquête du terrain 2022

Contrairement au tableau qui le précède, le tableau ci-dessus comporte toutes les tranches. Il permet de constater que 71,7% des enquêtés n'ont pas atteint la moyenne. Dans les 28,3% ayant obtenu la moyenne, ceux qui ont atteint le seuil désiré représentent 5% de l'effectif.

### ***5.3. Seuils de maîtrise en grammaire***

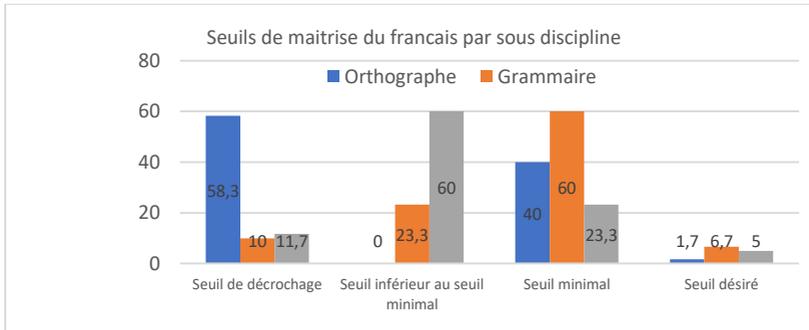
Tableau 5: seuils de maîtrise en grammaire

Les différents seuils	Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Seuil de décrochage	6	10,0	10,0
Seuil inférieur au seuil minimal	14	23,3	33,3
Seuil minimal	36	60,0	93,3
Seuil désiré	4	6,7	100,0
Total	60	100,0	

**Source :** enquête terrain (2022)

Le tableau montre que les performances en grammaire sont nettement meilleures qu'en orthographe et en conjugaison. Pour preuve, 66,7% des enquêtés ont un résultat supérieur ou égal à la moyenne c'est-à-dire qu'ils sont dans les deux seuils les plus élevés. Ceux qui n'ont pas la moyenne représentent ainsi 33,33%, environ une personne sur trois, alors que ce taux était de 71,7% en conjugaison, et 58,3 en orthographe.

Le graphique suivant affiche le résultat d'une comparaison entre les sous disciplines.

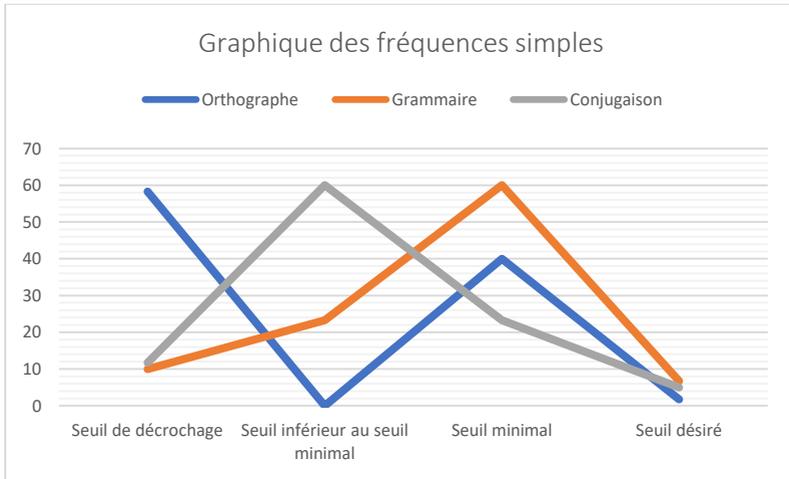


**Figure1** : comparaison des sous disciplines selon la proportion des enquêtés dans chaque seuil

Ce graphique permet de comparer les sous disciplines en fonction des seuils utilisés pour l'analyse. En effet, avec 58,3% de décrocheurs, l'orthographe est la sous discipline qui enregistre le plus d'enseignants en situation de décrochage, ceux qui n'arrivent pas à obtenir 25/100 à la suite de l'évaluation.

A l'inverse, les enquêtés ayant atteint le seuil désiré sont plus nombreux en grammaire (6,7%). Le graphique permet aussi de remarquer l'égalité, en grammaire et en conjugaison, des proportions d'enseignants ayant atteint les deux seuils du milieu (minimal et inférieur au minimal, soit 60%).

Les différents seuils de maîtrises ne sont donc pas homogènes en quittant une sous discipline pour l'autre, comme l'illustrent bien les courbes ci-dessous.



**Figure2** : comparaison des tendances globales entre les sous disciplines

Les courbes des trois sous disciplines ne suivent pas la même tendance. Chacune d’elles comporte cependant un pic et deux moments de chute. Pour la grammaire et la conjugaison, les pics sont respectivement situés dans le seuil minimal et le seuil inférieur au minimal. L’orthographe se caractérise aussi par un pic en seuil minimal mais se positionnant en deçà de celui de la grammaire. Sa courbe se maintient globalement en dessous de celles des deux autres sous disciplines. Ce qui permet de conclure que les performances de nos enquêtées sont plus faibles en orthographe qu’en grammaire. Celles en grammaire s’avèrent à leur tour moins bonnes qu’en conjugaison.

## 6. Discussion des résultats

Les principaux résultats de cette étude montrent qu’en dehors de la conjugaison, les enseignants enquêtés ne font pas preuve d’une bonne maîtrise de la langue de Molière. Ce qui converge avec la tendance que l’on retrouve dans les travaux de nos prédécesseurs. En effet, les conclusions de Basso Abou Youssoufa (2020, p.7) indiquent que : *“Malheureusement, beaucoup d’enseignants parlent et écrivent mal le français : leurs cahiers de préparations et leurs correspondances administratives sont truffés d’erreurs d’orthographe, de conjugaison et de syntaxe.”*

Ces résultats confirment aussi les constats de Daouda Mamadou Marthé (2017) pour qui *“la situation n’est pas reluisante en ce sens que .... le niveau des enseignants laisse à désirer, d’où la nécessité d’une évaluation générale pour extirper les mauvaises graines de notre école.”* L’évaluation en question est ainsi corroborée par la présente recherche qui conforte aussi les propos de Daouda Mamadou Marthé (ibidem) selon lesquels plus de la moitié des enseignants ne maîtrisent pas la langue d’enseignement du Niger qui est le français.

En revanche, et c’est là l’apport principal de nos résultats, ils montrent que les enseignants enquêtés sont généralement bons en conjugaison. Ce qui relativiserait toutes les recherches qui considèrent d’emblée que les enseignants sont faibles en français, sans aucune précision sur la nature des sous disciplines en jeu dans la langue. Les bonnes performances constatées en conjugaison peuvent s’expliquer par l’insistance dont cette dernière bénéficie tout au long du parcours de base de l’élève en contexte nigérien (primaire et collège).

A partir de ces résultats et de leur discussion, il est aisé de constater que cette étude a des conclusions similaires à celles qui l’ont précédées. Elle a la particularité de s’intéresser à un sujet rarement abordé, celui des fautes vues sous l’angle du formateur et non celui de l’élève. Ainsi nos conclusions confirment celles de Zeinabou Assoumi Sow (ibid) et celles de Bruno Maurer et Laurent Puren (2018) qui montrent que les erreurs chez l’enseignant ne sont pas si rares qu’on pouvait l’imaginer. Elle comporte cependant une précision supplémentaire ayant consisté à repérer les aspects au sein desquels les enseignants sont relativement passables et ceux dans lesquels leurs performances s’avèrent faibles. Au vu de ces conclusions il nous semble que, pour mieux s’en sortir, le système éducatif nigérien aura besoin de se donner les moyens pour une plus grande maîtrise des langues d’enseignement en général et celle du français en particulier. Ce qui nécessitera d’abord un bilan des pratiques pédagogiques et linguistiques actuelles puis une détermination de nouveaux horizons en fonction des besoins et orientations actuels du pays.

## **Conclusion**

La présente recherche a porté sur trois objectifs spécifiques relatifs aux seuils de maîtrise du français chez les enseignants du primaire en contexte

nigérien : 1) identifier la sous discipline la plus maîtrisée par les enseignants ; 2) repérer la sous discipline la moins maîtrisée par les enseignants et ; 3) catégoriser les enseignants en fonction du seuil de maîtrise atteint dans chaque sous discipline.

La partie introductive de la réflexion a permis de situer le contexte national dans lequel loge le problème étudié ; il s'agit d'un contexte scolaire dont différentes recherches s'accordent sur la faiblesse de ses rendements. Les résultats des élèves nigériens sont globalement peu reluisants d'après les études repérées qu'elles soient étatiques ou indépendantes. La problématique a été spécifiée autour des compétences des enseignants comme l'une des causes des faibles rendements du système éducatif. Ce qui a permis d'analyser les dysfonctionnements liés à la formation initiale mais aussi au dédoublement du statut et au traitement salarial des enseignants (désormais classés en contractuels à durée déterminée d'un côté, et fonctionnaires d'un autre côté).

Le cadre théorique traitant des compétences des enseignants et du problème des fautes et erreurs de français a orienté notre réflexion non pas vers des compétences générales ni celles ayant trait à la pédagogie, mais vers la question particulière de la maîtrise de la langue d'enseignement qui est le français. Ce qui a débouché sur l'analyse des fautes de français au niveau des traces écrites, notamment les cahiers de préparation des leçons.

L'étude a concerné 60 enseignantes en service à l'Inspection 17, Niamey Rive droite. Les résultats montrent que c'est la conjugaison que les enquêtés maîtrisent le plus. S'ensuit la grammaire puis l'orthographe. Cette dernière s'avère donc être la plus difficile parmi ces sous disciplines enseignées au primaire. Les activités de remédiation portées par les différents acteurs de la formation initiale et continue doivent donc prioritairement s'orienter vers un renforcement des capacités des enseignants en orthographe puis en grammaire et conjugaison.

En outre, la création, le renforcement et la réouverture de bibliothèques pourrait offrir aux enseignants de meilleures opportunités de lire et ainsi remédier les faibles performances en français de manière générale et en orthographe d'un point de vue spécifique. Enfin, une augmentation des stratégies amenant à lire davantage peut aider à juguler les faibles compétences constatées par la présente étude. Il s'agit de soumettre davantage de textes à

étudier lors des formations initiales et continues des enseignants (pour s'assurer qu'ils vont chercher à lire), ou bien se servir de supports numériques dont l'accès est de plus en plus facilité par la vulgarisation des téléphones smartphones et androïdes.

Cette étude se veut une contribution à une meilleure compréhension de la compétence scripturale des enseignants. Puisque le système éducatif nigérien a fait le choix du français comme langue d'enseignement et que l'écriture reste au centre de pratiques enseignantes, on peut faire l'économie des convergences des réflexions sur la problématique, pour un profil d'enseignant suffisamment outillé et garant d'un encadrement de qualité.

## Références bibliographiques

**Adamou Bouba**, (2021), *Effets des technologies éducatives sur les performances des élèves maîtres des écoles normales d'instituteurs au Niger*. Thèse de doctorat unique, Université Abdou Moumouni, Niamey, Niger.

**Astolfi Jean-Pierre**, (2003), *L'erreur un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur

**Alladatin Judicael et équipes du projet Transco**, (2023), « *Accrochage et décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire au Bénin, au Gabon, à Haïti et au Niger : Une analyse des facteurs associés grâce à un modèle en pistes causales.* » Rapport du projet Transco. Agence universitaire de la francophonie

**Bakouan Saïba**, (2019), *Représentations d'avenir des adolescents nigériens et burkinabé : étude comparative de leurs cartes cognitives*. Thèse de doctorat en psychologie de l'éducation et du développement. Université Abdou Moumouni de Niamey, Niger.

**Basso Abou Youssoufa**, (2022), *Erreurs récurrentes en français à l'écrit chez les enseignants du primaire : cas de l'inspection communale de l'enseignement primaire Niamey XVII*, Mémoire pour l'obtention du grade d'inspecteur de l'enseignement primaire. Ecole normale supérieure, Université Abdou Moumouni. Niamey, Niger.

**Bruno Maurer, Laurent Puren**, (2018), Présentation de la partie 1 : Normes et maîtrise du français ap-pris/enseigné et pratiques enseignantes. *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes.*, Peter Lang, pp.13-17, 2018.hal-04545987

**Corder Pit**, (1980), *Que signifient les erreurs des apprenants ?*, Langages n° 57, p. 9-15.

**Daouda Mamadou Marthé**, (2017), *Communication orale au journal de 20h à la télévision nationale*, Télé Sahel, le vendredi 11 août 2017

**Editions des archives contemporaines (EAC)**, (2016), *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage autour du programme Ecole et Langues Nationales en Afrique*, ELAN-Afrique.

**Hamani Djibo**, (2018), *Niger, la baisse de niveau prend de l'ampleur*. Air infos du 26 septembre 2018. URL:

<https://airinfoagadez.com/2018/09/26/niger-la-baisse-de-niveau-scolaire-prend-de-lampleur/>

**Idrissa Karidio**, (2020), *Facteurs managériaux et environnementaux d'efficacité des établissements d'enseignement secondaire au Niger*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Abdou Moumouni de Niamey, Niger.

**Jacques David et Fanny Rinck**, (2021), *Orthographe les formes verbales du français : quelle persistance des erreurs chez les étudiants ?* Langue française, Écrire de l'école à l'université : corpus, traitements, analyses outillées, 3, pp.67-81. 10.3917/lf.211.0067. hal-03527436

**Legros Georges**, (2006), « *Un socle de compétences orthographiques pour l'enseignement supérieur ?* », in J.-J. Didier, O. Hambursin & M. Seron (éds) « Le français m'a tuer ». Actes du colloque « L'orthographe française à l'épreuve du supérieur », Louvain, UCL -Presses universitaires de Louvain, p. 69-80.

**Messaoudi Zohra**, (2017), *L'erreur comme facteur d'évolution dans l'apprentissage du FLE, cas des élèves de 5<sup>ème</sup> année d'Abdelhak Ben Hamouda A Hassi El Euch*, Mémoire de Master en sciences du langage. Université de Ziane Achour Djelfa, République populaire et démocratique d'Algérie.

**Ministère de l'éducation nationale, MEN**, (2007), *Programme Décennal de Développement de l'Éducation au Niger (PDDE) 2e PHASE : 2008-2010*, Composante Accès [en ligne] Version provisoire, Niamey. Disponible sur :

[<planipolis.iiep.unesco.org/.../Niger/Niger\\_PDDE\\_2008\\_2010\\_Comp...>](http://planipolis.iiep.unesco.org/.../Niger/Niger_PDDE_2008_2010_Comp...>)

**Ministère de l'enseignement primaire, de l'alphabétisation, de la promotion des langues nationales et de l'éducation civique, MEP/A/PLN/EC**, (2020), *Rapport d'évaluation des acquis des élèves des écoles normales*.

**Ministère de l'enseignement primaire, de l'alphabétisation, de la promotion des langues nationales et de l'éducation civique**,

**MEP/A/PLN/EC**, (2018). *Rapport d'évaluation des compétences des enseignants contractuels du primaire.*

**République du Niger**, (2012), Ministère de l'éducation nationale et de la promotion des langues nationales. Direction des Evaluations et du Suivi des Acquis Scolaires (DESAS). *Rapport national de suivi de cohorte.*

**République du Niger. Ministère de l'enseignement primaire, de l'alphabétisation, de la promotion des langues nationales et de l'éducation civique**, (2018), *Arrêté n°00365/MEP/A/PLN/EC/DEC P/ du 22 octobre 2018 portant création d'inspections primaires.*

**Roier Jean Maurice**, (2002), *La didactique du français*, Collection. Que sais-je ?, Paris, P.U.F, p 30.

**Tanko Waira Idi**, (2018), *Impact de la formation initiale et de la motivation des enseignants sur les performances des élèves de CM2 au Niger.* Thèse de doctorat unique, Université Abdou Moumouni, Niamey, Niger.

**Zeïnabou Assoumi Sow**,(2023), Enseignement bilingue langues nationales/français au Niger et problématique de la compétence scripturale des enseignants en langue maternelle, *Actes du colloque international organisé dans le cadre du projet PEBS, Université d'Abomey-Calavi du 07 au 09 juillet 2022.*

**Annexe:** Grille d'observation des cahiers de préparation/Inspection Primaire Niamey17.

Région de.....

Secteur

Pédagogique.....Ecole.....

.....

Cours tenu.....

Ancienneté.....

Titulaire.....Contractuel

.....

Domaine	Respect des règles (à l'écrit)	Oui	Non
<b>Orthographe</b>	Homophones grammaticaux		
	Terminaison des noms et des adjectifs (oir,al,il,ul,el,...)		
	Consonnes doubles		
	L'accentuation		
	La coupure des mots		

	Différence entre adjectif verbal et participe présent		
	La ponctuation		
	Consonnes muettes (à l'intérieur ou à la fin d'un mot)		
<b>Conjugaison</b>	Infinitif des verbes (terminaisons embarrassantes)		
	Présent de l'indicatif (particularités de chaque groupe)		
	Futur simple (particularités)		
	Passé simple de l'indicatif (particularités)		
	Imparfait de l'indicatif		
	Subjonctif présent		
<b>Grammaire</b>	Le genre des noms		
	Le féminin des noms		
	Le pluriel des noms (simples et composés)		
	Fonctions du nom		
	L'accord des adjectifs qualificatifs (de couleur)		
	Le pluriel des adjectifs qualificatifs		
	Accord du participe passé		
	Différence entre adjectif indéfini et pronom indéfini		
Accord du verbe avec son sujet			