École Normale Supérieure
****
Section : Formation des Personnels
de l'Encadrement du Secondaire
****
Filière : Inspecteur de l'Enseignement Secondaire
****
Option : Français

Burkina Faso
Unité-Progrès-Justice

Mémoire de fin de formation
Thème :

PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES ÉTABLISSEMENTS FRANCO-ARABES POSTPRIMAIRES ET SECONDAIRES

Présenté par
Hassan I. KINDO

Sous la direction de :
Dr Abdoulaye SERE
Maitre-assistant en sciences du langage

Composition du jury

Président : **Dr Boureima Alexis KOUÉNOU**
Maître-Assistant en grammaire française

Membre 1 : **Dr Abdoulaye SERÉ**
Maître-Assistant en Sciences du langage

Membre 2 : **Abdoulaye OUATTARA**
Inspecteur de l'enseignement secondaire

Date de soutenance : 30 mai 2022
Année académique 2021-2022

PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES ÉTABLISSEMENTS FRANCO-ARABES POSTPRIMAIRES ET SECONDAIRES

À

Mes parents

REMERCIEMENTS

« Qui ne remercie pas les hommes ne remercie pas Dieu » Sagesse africaine.

Nous exprimons nos sincères remerciements à M. Abdoulaye SERE et pour sa disponibilité, ses conseils avisés et pour l'attention particulière qu'il a portée à ce travail de recherche. Nos remerciements vont également à M. Parfait BABINE pour ses encouragements et pour toute sa contribution.

À l'École Normale Supérieure et à toute son Administration.

Nous ne saurions oublier tous les responsables administratifs de la direction provinciale des enseignements postprimaire et secondaire du Houet et ceux des établissements d'enseignement auprès de qui ont été menées les recherches.

À nos collègues et amis de l'École Normale Supérieure pour leurs expériences partagées.

À notre frère jumeau Fousséni et à notre grand frère Mamoudou pour ce long accompagnement dont l'aboutissement est cet accomplissement professionnel.

À notre Imam Abdal Aziz KABRÉ pour son assistance spirituelle.

À nos frères amis et collègues de tous les combats Djibril BOLY et Sidiki DAYO.

À notre épouse Rockia pour sa compréhension et son soutien durant ce temps d'absence pour la réalisation de nos ambitions professionnelles.

À Fayçal Imrane, Widad Soukeyna et Akila Hanifa, qui sont nos sources de motivation.

À M. Éloi OUEDRAOGO, notre codirecteur dont le destin n'a pas permis de voir la finalisation de cette œuvre.

À toutes les parties prenantes.

Merci.

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

BEPC. Brevet d'Études du Premier Cycle

CAPC/CEG : Certificat d'Aptitude professionnelle des Collèges d'Enseignement Général

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement secondaire

CE : Cours Élémentaire

CE1 : Cours Élémentaire première Année

CE2 : Cours Élémentaire deuxième Année

CEB : Circonscription d'Éducation de Base

CECRL. : Cadre européen de Référence pour les Langues

CEP : Certificat d'Études primaires

CM : Cours moyen

CM1 : Cours Moyen première année

CM2 : Cours Moyen deuxième année

DALF : Diplôme approfondi de langue française.

DELF : Diplôme d'études en langue française

DPEPS : Direction provinciale des Enseignements Postprimaire et Secondaire

DREPS : Direction régionale des Enseignements Postprimaire et Secondaire

EFA : École Franco-Arabe

ENS : École Normale supérieure

ENSK : École Normale supérieure de Koudougou

EPT : Éducation Pour Tous

FOS : Français sur objectifs spécifiques

LE : Langue étrangère

LM : Langue maternelle

L1 : Langue N° 1

L2 : Langue N° 2

MEBA : Ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation

MENA. : Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation

MENAPLN : Ministère de L'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales

PAAQE. Projet d'Amélioration de l'Accès et de la Qualité de l'Éducation

PREFA. : Projet d'Appui à l'Enseignement Primaire bilingue Franco-Arabe

RGPH. : Recensement Général de la Population et de l'Habitation

LISTES DES TABLEAUX

Tableau N° 1 : Bilan du recouvrement de l'enquête 20
Tableau N° 2 : Volume horaire hebdomadaire consacré au français 21
Tableau N° 3 : Identification des enseignants de français 21
Tableau N° 4: Tableau synthétique présentant les réponses des enseignants en rapport avec les compétences professionnelles, du temps d'enseignement/apprentissage et la maitrise des démarches pédagogiques. 23
Tableau N° 5 : Tableau synthétique présentant les réponses des élèves en rapport avec le temps d'enseignement/apprentissage et les disciplines enseignées. 24

0. INTRODUCTION

Au plan national, le Burkina Faso a entrepris des efforts pour la mise en œuvre du projet d'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation (PAAQE). La composante II de ce projet est centrée sur l'amélioration de la qualité du processus d'enseignement apprentissage. Cette qualité du processus d'enseignement apprentissage dépendrait de la compétence professionnelle des enseignants.

Les écoles franco-arabes occupent une place importante dans le système éducatif burkinabè, eu égard à leur nombre et leur participation à la réalisation de l'EPT. Elles représentent plus de quatre cents (400) établissements postprimaires et secondaires. Cependant, malgré leur importance numérique, les écoles franco-arabes restent confrontées à de multiples difficultés qui les empêchent de mener à bien leur mission d'éducation. À titre illustratif, le bilinguisme qui caractérise ces établissements semble fonctionner au détriment du français. En effet, les élèves des EFA se caractérisent par la faiblesse de leur niveau en français (COMPAORE, 2015). Cette situation ne permet pas aux sortants de ces écoles d'être compétitifs, pendant la quête d'emploi face à leurs camardes du classique. Elle ne favorise pas non plus l'effectivité des passerelles entre les EFA et l'école classique dans un contexte purement francophone comme celui du Burkina. C'est pourquoi, il paraît opportun, mieux, impératif, de réfléchir sur la *« Problématique de l'enseignement du français dans les établissements franco-arabes postprimaires et secondaires »*.

La présente recherche est menée à travers une démarche qualitative. Elle comporte deux grandes parties. La première relève des considérations théoriques qui posent les bases de notre étude. Il s'agit de la description du problème, des questions de recherche, de la justification du choix du sujet, des objectifs de la recherche, de la formulation des hypothèses, de la clarification conceptuelle, de la théorie de référence, de la revue critique de littérature. La deuxième partie consacrée aux considérations pratiques s'articule autour des points suivants : le dispositif méthodologique, la présentation des résultats des enquêtes de leur analyse, leur interprétation et la vérification des hypothèses de recherche. Cette partie se termine avec les suggestions et les limites de notre recherche.

0.1. JUSTIFICATION DU CHOIX DU THÈME

Les Établissements franco-arabes ont toujours constitué des centres du savoir et de l'acquisition de l'éthique islamique. De nos jours, les EFA sont confrontés à de nombreux problèmes. Nous pouvons citer entre autres : les difficultés d'intégration dans le système éducatif national et l'absence de contenus adaptés aux besoins du marché du travail. Ces difficultés impactent l'employabilité des sortants. À parité de diplômes et de compétences professionnelles, le candidat faisant preuve d'une meilleure aisance en français sera toujours avantagé. La langue française joue donc un rôle incontournable dans le système d'enseignement franco-arabe. Le français, langue officielle au Burkina Faso, ne véhicule pas de valeurs opposées à celles préconisées par la confession musulmane.

En vue d'offrir aux sortants des Franco-arabes, les mêmes chances que les autres élèves du système classique, notre mémoire de fin de formation en a fait son thème de réflexion.

PREMIÈRE PARTIE : ASPECTS THÉORIQUES

Cette première partie du travail comprend deux chapitres. Le premier chapitre (I) traite de la problématique et le second chapitre (II) aborde la revue de la littérature et cadre de référence.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous exposons la problématique de notre étude. Il s'agit d'établir les constats pour aboutir à l'exposé du problème, de formuler les questions de recherches et de déterminer les objectifs**.**

I.1. Constats

L'État burkinabè à l'instar des autres États d'Afrique subsaharienne, a adopté des stratégies en vue d'accroître l'offre éducative. Le secteur privé laïc et confessionnel a été alors sollicité pour le développement de l'enseignement primaire. Les écoles franco-arabes sont une composante importante de l'enseignement primaire et postprimaire. En effet, les établissements d'enseignement franco-arabes représentent plus de deux mille cinq cents (2 500) écoles avec plus de quatre cent mille (400 000) apprenants qui constituent près de 10 % des effectifs des écoles primaires du Burkina Faso et plus de quatre cents (400) établissements postprimaires et secondaires dans notre pays.

SAWADOGO (2005, p.14) remarque que : « les medersas sont en passe d'être la locomotive de l'enseignement privé de par leur poids numérique au niveau des infrastructures actuellement ».

Le Projet d'Appui à l'Enseignement primaire Bilingue Franco-Arabe (PREFA) a organisé du 14 au 24 septembre 2020 une campagne de sensibilisation dans le cadre de l'ouverture des Collèges d'enseignement général (CEG) et des centres de formation professionnelle franco-arabes publics. À ce jour, ce sont neuf (9) CEG et deux (2) centres de formation professionnelle publics dont l'État dispose depuis la rentrée scolaire 2020-2021.

En dépit de ce poids dans le système éducatif burkinabè, les établissements franco-arabes drainent des dysfonctionnements significatifs qui impactent la qualité des enseignements qui y sont dispensés. Entre autres difficultés, nous pouvons noter l'insuffisance constatée dans l'enseignement du français. Le mépris de l'enseignement de cette langue pouvant entrainer comme corollaire les difficultés d'insertion socioprofessionnelle des jeunes (NANA, 2003).

Selon l'ambassadeur de France, Luc Hallade, les élèves issus des écoles franco-arabes ont un déficit dans l'apprentissage du français qui pose un problème pour leur insertion dans le marché du travail, dans la fonction publique ou dans le secteur privé. Il soutient qu'il n'y a pas d'opposition, d'affrontement entre l'arabe et le français, comme il ne doit pas en avoir entre l'anglais et l'allemand, le chinois et le japonais. Il termine ses propos en reconnaissant que la diversité est source d'enrichissement mutuel, de richesse partagée, mais elle ne doit pas se faire au détriment de la bonne maitrise des langues qu'on apprend.

Selon Atimi DEMÉ, chargé de l'éducation bilingue au Projet d'appui à l'enseignement franco-arabe (PREFA) au ministère de l'Éducation nationale (DEMÉ, 2020), la réforme de l'école franco-arabe est une préoccupation pour le ministère de l'Éducation nationale dont l'objectif est de faire en sorte que ces écoles puissent intégrer le système éducatif. Il ajoute que le français est la langue officielle du Burkina et il est important que les apprenants qui sortent de ces écoles puissent maitriser à la fois les langues arabe et française pour être de véritables bilingues.

À cela s'ajoute le développement d'un complexe lié à la non-maitrise de la langue française. Certains diplômés arabophones compétents dans leur domaine éprouvent des complexes d'infériorité devant leurs frères francophones.

Amadou SANOGO, fondateur de l'Institut franco-arabe As Salam, à Bobo Dioulasso estime pour sa part que l'enseignement du français dans le cursus des écoles franco-arabes doit permettre aux apprenants et enseignants d'avoir une maitrise de la langue française afin d'être efficaces sur le terrain, mais aussi d'être plus compétitifs sur le marché de l'emploi.

Autant de témoignages qui fondent nos constats que le français occupe une place centrale dans le parcours des apprenants des établissements franco-arabes.

En s'interrogeant sur les facteurs explicatifs de la faiblesse du niveau des apprenants des EFA en français, on aboutit à la question éventuelle des insuffisances liées à l'enseignement/apprentissage du Français dans ces structures.

Il s'agit là d'une réelle problématique de qualification des enseignants, de faibles motivations des apprenants pour la discipline du français, l'absence de programme pour l'enseignement apprentissage du français au postprimaire et au secondaire franco-arabe ainsi que le non-respect du volume horaire consacré à cette discipline soit 61 % de français et 39 % pour les autres disciplines. (Sources : Cahier de charge des écoles franco-arabes primaires de la Direction de l'enseignement privé du MENA-PLN).

Le constat est établi : les écoles franco-arabes éprouvent des difficultés à respecter le programme officiel d'enseignement, surtout en ce qui concerne l'enseignement de la langue française. Par ailleurs, même s'il existe des établissements supérieurs d'enseignement franco-arabe, force est de reconnaître que les étudiants arabophones éprouvent des difficultés d'insertion socioprofessionnelle du fait de la non-maitrise de la langue de l'Administration qui est le français. N'est-ce pas là des indices tendant à renforcer le point de vue de COOMBS (1985, p. 285) qui affirme que : « les citoyens d'un pays francophone qui ne parleraient pas français

se trouveraient par exemple linguistiquement isolés dans leur propre territoire et auraient d'énormes difficultés pour essayer de faire face aux problèmes de la vie urbaine ».

I.2. Exposé du problème

Les écoles franco-arabes sont généralement des initiatives privées visant à développer l'éducation. Bien que présentes au Burkina Faso depuis la fin des années cinquante, elles demeurent un maillon faible, ayant évolué pendant longtemps en marge du système éducatif national. Et pourtant, ces écoles confessionnelles qui se sont enracinées au fil du temps jouent un rôle très variable d'une région à l'autre (SOGOBA, 2010).

Il apparaît impératif qu'aujourd'hui les acteurs soient unanimes sur la nécessité de repenser ce secteur. Ce qui implique que des sacrifices doivent se faire de part et d'autre. C'est en ce sens que les Écoles franco-arabes répondant aux aspirations morales et éducationnelles d'une frange importante de la population se sont adaptées à plusieurs réformes curriculaires. D'où l'introduction du français dans les programmes d'enseignement de ces écoles. L'objectif principal des écoles franco-arabes est d'enseigner les matières classiques en arabe tout en y ajoutant l'éducation islamique. En dépit de leur poids numérique et de tous les atouts qu'elles présentent et qui pourraient contribuer considérablement à l'essor éducationnel au Burkina Faso, les sortants du Système peinent à s'intégrer dans le *« système actif social »*. Et pour cause, sur le terrain la langue officielle est le français. Toutes les compétences et qualifications requises doivent y être. Dès lors, l'apprentissage du « Français » devient impérieux dans ces Écoles, car s'il est bon de préparer la vie dans l'Au-delà, il n'en demeure pas moins important de vivre dignement sur terre, et de produire des citoyens utiles à la société participant activement au développement de leur communauté.

Au niveau Postprimaire et secondaire, les difficultés sont récurrentes et souvent sans solutions idoines. En effet, ce sous-cycle est confronté à la disparité de niveau en français des élèves de la même section. Il n'est pas rare de retrouver dans les mêmes classes des élèves ayant le CEP en français et certains n'ayant même pas un niveau de Cours élémentaire (CE) ou encore d'autres ayant le BEPC en français. C'est à cette échelle du système franco-arabe que le français constitue donc un enjeu majeur dont l'apprentissage sous-tend plusieurs objectifs (SANOGO, 2003). Si de nos jours, beaucoup de ces élèves ont recours aux cours du soir ou autres moyens parallèles pour se former ; il serait bon que l'on s'accorde pour faciliter voire encadrer l'apprentissage du français au postprimaire et au secondaire franco-arabe.

Toutefois, dans la perspective de circonscrire notre sujet, il nous semble opportun de dégager des questions de recherche et formuler des objectifs pour cette recherche.

I.3. Questions et objectifs de recherche

Dans les lignes qui suivent, les questions et les objectifs de recherche sont abordés.

I.3.1.Questions de recherche

Dans le cadre de notre travail de recherche sur la problématique de l'enseignement du français dans les établissements franco-arabes postprimaires et secondaires, une question principale de recherche est posée **:** *« L'enseignement/apprentissage du français dans les écoles franco-arabes post-primaires et secondaires permet-il de former des acteurs compétents à l'oral et à l'écrit ? »* Cette question principale appelle trois questions spécifiques.

1. Quelle est la place accordée à l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes postprimaires et secondaires ?

2. Les qualifications des enseignants de français des établissements franco-arabes postprimaires et secondaires leur permettent-ils d'assurer un enseignement de qualité de la discipline ?

3. Les démarches méthodologiques utilisées pour enseigner le français dans les établissements postprimaires et secondaires franco-arabes sont-elles indiquées pour réussir cet enseignement ?

I.3.2. Les objectifs de la recherche

L'objectif général de cette recherche vise à analyser l'enseignement du français dans les établissements franco-arabes postprimaires et secondaires.

Cet objectif principal est démultiplié en trois (3) objectifs spécifiques qui visent à :

- déterminer la place accordée à l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes postprimaires et secondaires,
- vérifier la qualification des enseignants de français des écoles franco-arabes postprimaires et secondaires à assurer un enseignement de qualité en français,
- et décrire les démarches méthodologiques utilisées pour enseigner le français dans le postprimaire et secondaire franco-arabe.

CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre consacré à la revue critique de la littérature va d'abord rendre compte de ce qui a déjà été dit ou écrit sur la problématique de l'enseignement du français dans les établissements franco-arabes. Nous y exposons aussi l'état des lieux de l'enseignement du français au Burkina, et spécifiquement, celui enseigné dans les écoles franco-arabes. Nous rendons aussi compte des diverses expériences des écoles franco-arabes dans la sous-région ouest africaine.

II. 1. Revue de la littérature

Dans le cadre de notre recherche, nous avons retenu quelques ouvrages à cause de leur objet, de leur problématique et de leur conclusion qui entrent en ligne avec l'objet de notre recherche. Ces ouvrages se composent de mémoire de fin de formation, de travaux de forums, d'articles en ligne, de rapports de colloques ainsi que de textes officiels. La présente revue s'est intéressée aux écrits sur le français enseigné au postprimaire et secondaire d'une manière générale et de façon spécifique sur celui enseigné dans les Écoles franco-arabes. Elle a passé au peigne fin les différents aspects de la thématique traitée par les auteurs en mettant en exergue les problématiques développées et les résultats enregistrés.

II. 1.1. Le français enseigné au postprimaire et au secondaire

Pour rendre compte de cette réalité du français enseigné au postprimaire et secondaire nous avons distingué le statut de la langue française et la didactique du français langue seconde.

II. 1.1.1. Le statut de la langue française

Enseigner le français dans le contexte des pays de l'Afrique francophones, c'est faire le choix d'une langue imposée par la colonisation et devenue langue officielle du pays après l'indépendance. Les Africains ont conservé pour la plupart après l'indépendance, la langue du colonisateur comme langue officielle et en même temps comme langue d'enseignement.

Dans notre pays, la langue française devient alors une porte d'accès à la science et à la culture moderne. C'est ce qui fait dire à VIGNER (1997, p.19) : « À l'enseignement de la langue est associé celui d'une culture, les deux objets s'étant mutuellement façonnés tout au long de l'histoire au point de laisser croire à l'indissolubilité de leurs liens. » Dans cette perspective, l'enseignement du français participe d'une volonté d'ouverture sur le monde et d'une conception sur l'homme. De là découle également la complexité de la mise en œuvre d'une didactique du français langue seconde.

II. 1.1.2. La didactique du français langue seconde

La situation didactique renvoie à la place qu'occupe le français langue seconde (F.L.S) dans l'enseignement (VIGNER, 2001). Cet enseignement est jalonné de contradictions liées au statut de langue. En effet, le français langue seconde contribue au développement cognitif de l'enfant en lui permettant de développer des capacités d'abstraction et de conceptualisation. Ce faisant, la langue seconde prend le relai de la langue maternelle et opère une restructuration mentale propre à la culture de la langue seconde. Il s'en suit pour l'enfant, des difficultés d'adaptation aux situations scolaires exogènes. Ensuite, la langue seconde participe au développement de la personnalité de l'enfant et à l'affirmation de son identité. Toutefois, elle le met en conflit affectif avec son groupe d'origine. Enfin, le français langue seconde contribue à la socialisation de l'enfant en lui proposant un instrument, la langue, véhicule des normes et des symboles des différents groupes sociaux. Mais, note l'auteur, le français langue seconde, relai partiel de la langue maternelle, ne saurait remplacer entièrement cette dernière au plan social.

On peut donc dire que l'usage du français dans l'enseignement postprimaire et secondaire vise l'ouverture des apprenants vers des perspectives culturelles distinctes, mais complémentaires des cultures d'origine et l'acquisition de savoirs permettant de développer une pensée rationnelle. La didactique du français langue seconde, dans le contexte sociolinguistique d'un pays comme le Burkina Faso, devrait viser, surtout au postprimaire et au secondaire, les objectifs de développement, d'autonomie et d'ouverture culturelle en se servant du français comme vecteur. (COMPAORÉ, 2018)

Toutefois, ces auteurs n'abordent pas l'enseignement du Français Langue Étrangère (F.L.E) en mode bilingue avec l'arabe comme une autre langue étrangère également. Pour notre part, nous étudions les conditions d'enseignement du français en contexte bilingue avec l'arabe qui est également une autre langue étrangère pour l'enfant au Burkina Faso.

II. 1.2. Un aperçu de l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes

Des travaux ont été consacrés à l'enseignement du français dans les franco-arabes au niveau primaire surtout. Nous rendons compte de ces travaux dans les lignes suivantes.

TAMBOURA, Y. (2018) relève que l'absence de programme et le volume horaire consacré à l'enseignement du Français sont des freins à la réussite de l'enseignement apprentissage du français des écoles franco-arabes. À cela s'ajoute le faible niveau de qualification en français des enseignants des écoles franco-arabes qui constituent un autre obstacle de taille à la qualité de l'enseignement du français dans ces écoles franco-arabes. Le mode de recrutement des

enseignants peut aussi constituer un facteur explicatif. La plupart sont recrutés pour leur affinité avec le Fondateur et non selon le diplôme.

Selon OUATTARA, B. (2019) la primauté des disciplines arabes sur celles du français et l'absence ou l'insuffisance de formation initiale et continue des enseignants sont les obstacles à la qualité de l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes.

Ces réalités sont quantifiées par SEGDA, K. N. (2018) qui estime que la qualification des enseignants influence l'enseignement du français. Pour lui, 35 % des enseignants de français n'ont que le certificat d'études primaires, 77,5 % des enseignants du français n'ont pas reçu de formation initiale, aucun enseignant n'a reçu une formation pour enseigner dans une classe bilingue.

Néanmoins, des propositions n'ont pas manqué pour améliorer cet enseignement. TAMBOURA, Y. (2018) parmi tant d'autres suggère de procéder à une réforme d'ensemble de l'enseignement franco-arabe, de créer un centre de formation accélérée en français, de réintroduire l'arabe dans le système secondaire et créer une faculté de langue arabe à l'université (effectif en 2020), la mise à jour des connaissances des enseignants par l'autoformation et revoir le repositionnement des deux langues, augmenter le volume horaire consacré aux enseignements en français.

OUATTARA, B. (2019) suggère quant à lui, pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite dans les EFA : la simplification du programme de français par un français spécifique, la dotation des EFA par l'État de toutes les ressources pédagogiques indispensables aux activités d'enseignement/apprentissage.

SEGDA, K. N. (2018) propose entre autres : l'encadrement et accompagnement des enseignants du français, la relecture du cahier des charges en vue de rendre plus explicite certains articles à l'image de l'article 4 qui stipule que *« les medersas »* ou écoles *« franco-arabes »* sont des établissements privés confessionnels où une partie des enseignements est donnée en arabe ». Cet article ne précise pas les disciplines enseignées en arabe ou en français. Ce vide juridique conduit à diverses interprétations. L'auteur de l'étude propose d'outiller les encadreurs pédagogiques en service dans les C.E.B pour accomplir efficacement les tâches d'encadrement dans les écoles franco-arabes. Ils ne maitrisent ni les emplois du temps, ni les programmes d'enseignement des écoles franco-arabes (primaire).

Ces études abordent le sujet sous l'angle de l'enseignement primaire. Cependant, ces travaux vont nous aider dans nos investigations pour mieux rendre compte de notre thématique.

II. 1.3. Diverses expériences des écoles Franco-arabes

À partir de l'exploitation documentaire, nous avons réuni quelques informations sur la diversité des écoles franco-arabe dans trois pays (Sénégal, Mali et Niger). Ceci pour voir les expériences des uns et des autres afin de mieux amorcer notre thème qui voudrait montrer comment réussir l'enseignement du français dans les écoles franco arabes. Nous avons choisis ces pays eu égard à la densité des établissements franco-arabes mais surtout au fait que ces pays sont par rapport au Burkina Faso en avance dans les questions liées à la réforme des Franco-arabes.

II. 1.3.1. Au Sénégal

À travers la revue des ouvrages et articles**,** nous avons retenu le fait que pour intégrer l'enseignement franco-arabe dans le système éducatif, il s'est agi de créer une série pour le baccalauréat option arabe. Cela pour permettre aux diplômés des franco-arabes de poursuivre un parcours universitaire classique. La plupart de ces structures franco-arabes sont des initiatives privées soumis aux cahiers de charge établis par l'État sénégalais (D'AOUST, 2013).

II. 1.3.2. Au Mali

Tout comme le Sénégal, le Mali, présente une diversité d'expériences sur l'enseignement franco arabe et connaît une riche histoire relative à l'éducation islamique.

Selon l'étude de Sophie LOZNEANU et Philippe HUMEAU (2014) au Mali, la plupart des medersas ou franco-arabes, notamment celles qui sont reconnues, sont sous l'égide du Ministère de l'éducation nationale du Mali. Les medersas sont des établissements privés et dispensent un enseignement mixte c'est-à-dire religieux et séculier. Ces écoles sont suivies par une direction relevant du Ministère de l'éducation nationale du Mali. Elle veille entre autres sur les contenus des programmes que ces écoles doivent dispenser. Le français est une discipline d'enseignement dans ces écoles. De même, il ressort que des passerelles entre les deux systèmes existent formellement, les élèves pouvant passer de l'un à l'autre, et les examens étant les mêmes quoiqu'ils soient adaptés en termes de contenu pour les bacheliers. Allons maintenant vers le Niger pour voir le fonctionnement de l'école Franco arabe.

II. 1.3.3. Au Niger

Une étude menée par VILLALON, L. A., IDRISSA, A., & BODIAN, M. (2012), montre que les Medersa sont des structures privées ou publiques ayant :

> « pour but de dispenser l'enseignement des langues française et arabe, en vue de développer chez les élèves toutes les facultés physiques et intellectuelles, de leur donner une solide éducation morale et civique, ainsi que l'amour du travail. La Medersa se propose ainsi d'inculquer aux élèves le désir d'apporter, à l'issue de leurs études, une contribution efficace au progrès économique et social du pays ».

Cette étude aboutit à une conclusion que les écoles franco-arabes sont des institutions scolaires représentatives de la société nigérienne moderne dans presque toute sa complexité. Ni purement confessionnelles, ni purement laïques, elles offrent une éducation sophistiquée, associant toutes les possibilités de développement social et professionnel disponibles au sein de la société nigérienne. Elles sont aptes en même temps à former le citoyen nigérien à l'Islam, et le musulman nigérien à la citoyenneté, tout en lui donnant les moyens de viser à une carrière séculière et à une carrière confessionnelle, sans qu'il y ait une contrainte fonctionnelle telle que celle qui dérive de l'exclusivité séculière des écoles traditionnelles ou de l'exclusivité confessionnelle des écoles *« Islamiya »*. Elles sont certainement les écoles idéales du Niger contemporain.

La plupart de ces études présentent des similitudes avec notre thématique au regard du fait qu'il s'agit de l'enseignement primaire ou secondaire et même supérieur, les problèmes rencontrés sont presque de même nature. C'est pourquoi ces travaux vont nous aider dans nos investigations pour mieux rendre compte de notre thématique.

II. 2. Cadre théorique de référence

La détermination d'une théorie sur laquelle s'appuie une étude, quoique difficile, s'avère nécessaire puisqu'elle donne un supplément de scientificité à la démarche adoptée et permet d'appréhender tous les contours théoriques de la problématique. Si le choix peut paraître aisé dans le cas de l'enseignement des disciplines par exemple, il nous paraît moins évident dans notre situation où il s'agit de décrire comment le français est enseigné dans les franco-arabes postprimaires et secondaires. Notons que bien de théories traitant de l'apprentissage peuvent être convoquées dans le cadre de notre recherche. Elles ont l'avantage de mieux fonder la théorie de notre recherche. Aussi avons-nous choisi d'explorer trois théories, afin de pouvoir retenir celle qui nous semble la plus proche de nos préoccupations paradigmatiques.

II. 2.1. Théorie sociocognitive de l'apprentissage social

Albert BANDURA est l'un des précurseurs de cette théorie. C'est une théorie issue du béhaviorisme et du cognitivisme. Dès 1962, BANDURA s'intéresse aux origines sociales de la pensée et mène des réflexions sur l'apprentissage par imitation. Il s'aperçoit que l'environnement humain et physique influence notre comportement et il élabore sa théorie qui s'appuie sur les principes suivants :

- l'influence mutuelle : dans le processus d'apprentissage, trois éléments s'influencent mutuellement. Ce sont : les événements qui se produisent dans la société, les caractéristiques de la personne et le comportement ;

- l'apprentissage indirect : la personne peut apprendre en observant une tierce personne en activité. (BANDURA, 1986) ;
- la représentation symbolique : c'est la capacité qu'a l'individu de se projeter dans le futur, de se fixer des objectifs et d'agir en fonction de ses projections ;
- la perception de son efficacité : l'apprentissage et les actions d'une personne dépendent de l'image qu'elle a de son efficacité.

La modélisation : elle consiste en l'utilisation des modèles. La personne apprend par mimétisme. Elle imite les autres ou se choisit un modèle et l'imite dans ses comportements.

Comme stratégies pédagogiques, il propose la présentation du modèle aux élèves, suivie de la discussion, de l'évaluation, de la justification des comportements et de l'utilisation des renforcements positifs pour l'étudiant qui fait des progrès dans les apprentissages. Les stratégies se terminent par la pratique qui semble être la clé du perfectionnement surtout pour ce qui est du domaine psychomoteur. « Ceux qui écrivent bien savent qu'il a fallu pratiquer, pratiquer, pratiquer… » BERTRAND (1998, p. 137).

À la lumière de la théorie sociocognitive de l'apprentissage social, nous tentons d'identifier les influences négatives de l'organisation pédagogique des enseignements sur l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes postprimaires et secondaires.

II. 2.2. Théorie de l'apprentissage contextualisé

C'est une théorie qui repose sur le principe que la connaissance est fondamentalement le produit des activités sociales et culturelles.

L'apprentissage contextualisé se caractérise par l'interdépendance entre le milieu culturel de l'apprenant, son environnement d'apprentissage et ses connaissances. Les apprentissages développés sont culturellement ancrés autour d'une histoire commune, de représentations sociales, de pratiques partagées, d'un vocabulaire négocié, etc. C'est au sein de cette culture commune que les apprentissages prennent sens. Selon cette théorie, l'apprentissage est perçu comme une participation à une activité sociale. L'apprentissage est donc considéré comme un acte de participation et d'intégration à un groupe social en maitrisant progressivement son fonctionnement et ses normes LAVE, J., et WENGER, E. (1991). Dans ce cadre, cette théorie soutien que l'apprentissage est un processus social par lequel la connaissance est coconstruite ; ils suggèrent qu'un tel apprentissage est situé dans un contexte spécifique et intégré dans un environnement social et physique particulier.

La théorie de l'apprentissage contextualisé nous permet de mieux appréhender le contexte culturel dans lequel évolue la langue française dans les écoles franco-arabes et qui

influence son enseignement. Au-delà du domaine circonscrit de notre recherche, cette théorie vient étayer la réflexion sur les difficultés d'insertion socioprofessionnelle des sortants du système franco-arabe en général.

II. 2.3. Théorie de l'étiquetage ou de la stigmatisation

La théorie de l'étiquetage, aussi appelée théorie de la réaction sociale ou encore « analyse stigmatique » s'attache a montré que l'étiquetage peut affecter la vie des personnes en produisant un désordre dans leur vie. L'étiquetage consiste en un malentendu qui amène l'individu étiqueté à voir les choses autrement. Ainsi, en situation d'apprentissage, il peut arriver qu'un apprenant ne soit pas motivé selon la façon dont l'enseignant ou les autres apprenants interagissent (MORRISSETTE, 2009). Dans certains contextes, des habitudes culturelles qui font de la maitrise de la langue un élément de reconnaissance sociale impactent l'apprentissage de cette langue. Les individus stigmatisés ont tendance à s'appliquer à eux-mêmes des conceptions péjoratives et autodiscriminatoires. Nous retrouvons ce type de complexe lié à la non-maitrise de la langue française chez certains diplômés arabophones compétents dans leur domaine et qui éprouvent des complexes d'infériorité devant leurs frères francophones.

II. 2.4. Théorie de référence

De ce qui précède, la théorie de l'étiquetage et la théorie de l'apprentissage contextualisé constituent les théories de référence de cette étude. En référence à ces théories, les élèves des EFA peuvent avoir un bon niveau en français ou du moins un niveau semblable à celui de leurs camardes des écoles classiques. Pour cela, il faut qu'ils bénéficient d'un enseignement de qualité en français. Cet enseignement ne sera possible que si les EFA disposent d'enseignants compétents, auxquels on accorde le temps nécessaire à la conduite de leur mission. Les interactions entre les élèves et leur enseignant permettent de favoriser un bon apprentissage en français.

II. 3. Hypothèses de recherche

II. 3.1. Hypothèses principale et secondaire

Pour répondre aux questions de recherche, nous émettons l'hypothèse principale suivante : *« L'enseignement/apprentissage du français dans les écoles franco-arabes post-primaires et secondaires ne permet de former des acteurs compétents à l'oral et à l'écrit ».*

Cette hypothèse principale est démultipliée en trois hypothèses secondaires.

Hypothèse secondaire 1

Le volume horaire consacré à l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes postprimaires et secondaires n'est pas suffisant pour une exécution intégrale du programme

d'enseignement de cette discipline.

Hypothèse secondaire 2

Les qualifications des enseignants de français des établissements franco-arabes postprimaires et secondaires ne leur permettent pas d'assurer un enseignement de qualité de la discipline.

Hypothèse secondaire 3

Les démarches pédagogiques utilisées pour enseigner le français dans les établissements postprimaires et secondaires franco-arabes ne sont pas toujours indiquées pour réussir cet enseignement.

CHAPITRE III : CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre comprend essentiellement deux grands points, à savoir la clarification conceptuelle et les généralités sur le franco-arabe au Burkina Faso. La clarification conceptuelle élucide des notions en relation avec trois (3) dimensions de notre thématique : la langue française, la perspective actionnelle et le bilinguisme. Ce sont des concepts utilisés afin que toute équivoque quant à leur emploi tout au long du présent travail soit levée. Ces informations générales sur l'enseignement franco-arabe au Burkina Faso contribuent à faciliter la compréhension de notre recherche.

III. 1. Clarification conceptuelle

Dans cette partie du travail, nous tenterons de clarifier et d'opérationnaliser les concepts clés de notre étude à savoir le concept de langue française, de perspective actionnelle et de bilinguisme.

III. 1.1. Langue française

Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de J.P CUQ (2003), la langue française est une langue d'origine latine. Il existe une diversité de la langue française selon les champs d'usage.

Le français est une langue maternelle (L.M) pour un individu quand il est utilisé comme langue de communication dans la famille. Pour un pays, il est une L.M quand il est parlé dans

la famille, dans les institutions politiques et à l'école. Quatre pays (la France, la Belgique wallonne, le Québec, la Suisse romande) remplissent les conditions d'usage du Français Langue Maternelle (F.L.M).

Le français peut également être une Langue Étrangère (L.E) pour l'individu et pour le pays. Pour l'individu, le français est Langue Étrangère (L.E) quand il n'est pas utilisé comme langue de communication dans son environnement familial. Pour un pays, le français est Langue Étrangère quand il n'est ni utilisé dans la société ni dans les institutions. Ce français obéit à une norme et varie peu d'un pays à un autre.

Dans l'enseignement franco-arabe, en plus du français, l'arabe est également une langue étrangère.

Quant au français sur objectifs spécifiques (FOS). C'est un sous-ensemble du F.L.E. Il s'agit d'adapter la langue à différents publics et domaines de spécialité en tenant compte des besoins exprimés par ce public.

Le français est une Langue Seconde (FLS). Une Langue Seconde sans être langue maternelle est la langue utilisée dans les institutions de l'État et dans le système scolaire. Généralement, la langue seconde fait office de langue officielle. Le terme de langue seconde (L2) s'emploie avec le sens de langue apprise à l'école dans le cadre d'un enseignement formel ; il ne doit pas être confondu avec la deuxième langue de l'élève ou d'autres langues apprises de manière informelle en dehors de l'école.

Au Burkina Faso, l'article 35 de la Constitution du 2 juin 1992 stipule que « *la langue officielle est le français* » et elle est de facto une des langues d'enseignement comme l'indique l'article 10 de la loi 013 AN du 30 juillet 2007 portant Loi d'Orientation de l'Éducation : « les langues d'enseignement utilisées au Burkina Faso sont le Français et les langues nationales aussi bien dans la pratique pédagogique que dans les évaluations. »

III. 1.2. Perspective actionnelle

La perspective actionnelle, un des piliers novateurs du CECRL, reprenant les concepts de l'approche communicative et de l'approche par tâches, y ajoute l'idée d'actions à accomplir dans les multiples contacts auxquels un apprenant va être confronté dans sa vie sociale. Elle considère l'apprenant comme un acteur social qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales), pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de sa communication langagière. Cette perspective représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Ainsi, l'apprenant n'est plus seulement tourné

vers l'institution scolaire, mais aussi vers la société. Par là même, les tâches qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales.

III. 1.3. Le bilinguisme

Le bilinguisme est la situation d'un individu parlant deux langues différentes ou la situation d'une communauté où se pratiquent concurremment deux langues.

L'éducation bilingue quant à elle, selon HAMERS ET BLANC (1998, p. 301).

> « est tout système d'enseignement dans lequel, à un moment variable et pendant un temps et dans des proportions variables, simultanément ou consécutivement, l'instruction est donnée dans au moins deux langues, dont l'une est normalement la langue première de l'élève ».

Pour nous, l'éducation bilingue s'entend de tout système d'éducation dans lequel l'enseignement est dispensé dans deux langues différentes qu'elles soient nationales ou étrangères.

III. 2. Considérations contextuelles

Les considérations contextuelles font ressortir les éléments sur le franco-arabe, ses nuances avec la medersa et les foyers coraniques.

III. 2.1. Généralités sur le franco-arabe

Le franco-arabe et la Medersa sont au cœur de nos aspects généraux.

III. 2.1.1. École franco-arabe

L'école franco-arabe est une institution scolaire bilingue d'enseignement utilisant le français et l'arabe comme médiums. Il faut cependant noter que dans le contexte de notre pays, l'enseignement en français au postprimaire et secondaire franco-arabe est quasiment galvaudé et tronqué dans certains Établissements bien que cela soit théoriquement prévu dans l'emploi du temps. (DEMÉ, 2006)

L'assise nationale sur l'encadrement des écoles franco-arabes qui s'est tenue en 1999 à Ouagadougou a recommandé d'utiliser les noms *« medersa »* et *« franco-arabe »* comme synonymes, car toutes les medersas enseignent aussi le français.

C'est ainsi que l'arrêté N° 2004-005 portant cahier des charges des établissements privés de l'enseignement de base stipule en son article 4 que « les medersas ou écoles franco-arabes sont des établissements privés confessionnels où une partie de l'enseignement est dispensé en arabe. »

Une nuance existe tout de même entre ces types d'écoles et les foyers coraniques. Les foyers coraniques font partie de l'éducation traditionnelle en Afrique et ont constitué des structures autour desquelles, une éducation morale et religieuse a été dispensée aux enfants et

aux adultes, contribuant ainsi à vaincre l'analphabétisme et à former une caste de lettrés musulmans. (KABRÉ, 2016).

À présent, voyons le sens qu'il faut donner au concept « medersa ».

III. 2.1.2. Medersa

Le terme « mederssa » ou « medersa » étymologiquement signifie « école » en arabe.

Pour notre recherche, nous utilisons donc simultanément les deux appellations « *écoles franco-arabes ou les medersas » ou* encore *« établissement franco-arabe »*, car ils désignent la même réalité.

DEUXIÈME PARTIE : ASPECTS PRATIQUES

Dans la précédente partie, nous nous sommes attachés à exposer les aspects théoriques de notre travail de recherche. Il s'agit à présent de passer à l'étape cruciale de la recherche consacrée aux considérations pratiques. Cette seconde partie s'articule autour de deux chapitres. Le premier chapitre (IV) présente le dispositif méthodologique. Le second chapitre (V) s'emploie à présenter les résultats des enquêtes, à les analyser, à les interpréter, à vérifier les hypothèses de recherche. Ce chapitre est également consacré aux suggestions et aux limites de notre recherche.

CHAPITRE IV : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le présent chapitre est organisé en plusieurs sous-points. Nous allons d'abord présenter la méthode de recherche, la zone d'étude, la population d'étude, l'échantillonnage, nous allons ensuite présenter les instruments de collecte des données et le processus de leur validation ; enfin, nous bouclerons ce chapitre par la description du déroulement de l'activité de recherche.

IV. 1. Méthode de recherche

Nous avons opté pour l'approche qualitative dans notre recherche. Notre objet d'étude porte sur l'enseignement du français dans les établissements franco-arabes postprimaires et secondaires. La méthode qualitative vise à décrire les pratiques d'enseignement du français dans les Franco-arabes pour déterminer les influences sur la qualité de cet enseignement. La présente recherche est donc qualitative avec des aspects quantitatifs.

IV. 2. Champ d'études

Notre champ de recherche est la ville de Bobo Dioulasso. Le choix de cette commune a été guidé pour les raisons suivantes : c'est la ville la première où les Écoles franco-arabes ont vu le jour selon CISSE, I. (1989, p.11 à 26), c'est aussi une ville fortement islamisée (90 %) (Voir Recensement Général de la Population et de l'Habitat [RGPH], 2020) avec un nombre important de diplômés des medersas. Cette diversité est intéressante pour une comparaison et facilite les ébauches de solutions pour une réforme.

IV. 3. Population et échantillonnage

La population de recherche présente les différentes catégories de personnes ayant participé à cette étude. Objectivement, toutes ne peuvent pas tous être retenues. C'est pourquoi l'échantillon vient préciser le nombre et les catégories exacts de participants.

IV. 3.1. Population de l'étude

Notre population se constitue des élèves de la 6e à la classe terminale, des enseignants de français exerçant dans les Établissements franco-arabes, des fondateurs de ces Établissements franco-arabes, des chefs d'établissements franco-arabes et des encadreurs pédagogiques.

IV. 3.2. L'échantillonnage

Notre échantillon tient compte du fait que nous avons choisi l'approche qualitative. Nous avons utilisé un échantillon raisonné qui nous permet de retenir les participants sur la base de critères déterminés pour chaque catégorie. Ce que nous avons arrêté comme suit : trente (30) enseignants, quarante-deux (42) élèves, quinze (15) chefs d'établissements, cinq (5) encadreurs

pédagogiques et cinq (5) fondateurs. En tout, quatre-vingt-dix-sept (97) participants ont été enquêtés.

IV. 4. Présentation et validation des instruments de collecte des données

Dans cette section, il sera abordé les types d'instruments utilisés et leur administration.

IV. 4.1. Présentation des instruments de collecte de données

Pour la collecte des données, nous avons utilisé quatre types d'instruments qui sont l'analyse documentaire, le questionnaire qualitatif, l'entretien semi-dirigé et l'observation directe.

IV. 4.1.1. L'analyse documentaire

Lors du travail empirique, à toutes les occasions de rencontre avec les personnes constituant notre échantillon, nous avons sollicité l'information écrite susceptible d'éclairer notre sujet. Nous avons ainsi rassemblé les Rapports de rentrée des établissements et les emplois de temps. Nous avons pu ainsi parcourir quelques cahiers de textes ainsi que des cahiers d'élèves.

IV. 4.1.2. Le questionnaire qualitatif et son administration

À l'endroit des élèves et des enseignants nous avons utilisé le questionnaire qualitatif. Le remplissage s'est fait en notre présence afin d'apporter des explications en cas de besoin. L'utilisation du questionnaire qualitatif se justifie par le fait que les élèves et les enseignants sont les deux pôles importants dans le triangle pédagogique de Jean HOUSSAYE. L'administration indirecte du questionnaire permet aussi de soutenir ceux qui ont des difficultés de maitrise de la langue française. Pour ces derniers, n'ayant pas eu une personne neutre pour inscrire les réponses lors de l'administration du questionnaire, nous l'avons fait nous-même tout en prenant soin de reprendre oralement les données collectées en langue pour nous assurer de n'avoir pas noté avec des erreurs. Cette manière de procéder est salutaire, car notre échantillon est plus arabophone. Par moment, nous avons traduit le questionnaire en arabe pour certains élèves.

IV. 4.1.3. L'entretien semi-dirigé

À l'endroit des chefs d'établissements, des fondateurs et des encadreurs pédagogiques, nous avons retenu l'entretien semi-dirigé. L'utilisation de cet outil se justifie par le fait que c'est une technique qualitative de collecte des données. Elle a pour avantages de créer une interaction verbale entre le chercheur et les participants ; sa flexibilité et sa souplesse permettent une expression libre du participant tout en offrant la possibilité au chercheur, de rebondir sur ses propos pour poser d'autres questions. Elle se prête à l'exploitation de l'expression non verbale

et peut développer la confiance et la sympathie si le chercheur sait s'y prendre. En outre, sa bonne conduite exige de soumettre à l'avance aux participants un guide d'entretien qui contient toutes les questions susceptibles d'être posées, afin qu'ils se préparent. Mais dans les faits, ce sont les propos de ceux-ci qui guident les questions du chercheur.

IV. 4.1.4. L'observation directe

Elle est centrée essentiellement sur l'observation d'un cours en classe de français pour mieux saisir les conditions réelles de l'expression des compétences des enseignants et la qualité de la transmission du savoir. Une grille d'observation a été confectionnée et utilisée.

IV. 4.2. Validation des instruments de collecte des données

Avant l'administration de nos outils, nous avons procédé à un test de quelques questionnaires et guides d'entretien pour recadrer un certain nombre de questions et d'améliorer le choix de l'échantillon. Après le test de vérification des outils, nous les avons transmis à un certain nombre de participants quelques jours avant les entretiens afin qu'ils puissent en prendre connaissance et se préparer.

IV. 5. Méthode de traitement et d'analyse des données

Au regard de l'approche qualitative utilisée dans l'enquête, nous avons choisi de procéder à une analyse comparative des contenus. C'est un modèle d'analyse qui permet de croiser et de contraster des données de personnes différentes. Cette opération consiste pour nous de regrouper les données en sous-catégories, à analyser les relations entre les éléments, puis à comparer les résultats obtenus avec ceux que nous attendions. C'est pourquoi le dépouillement se fait par regroupement de réponses selon les rubriques des questions composant les outils et par rapport aux différentes catégories de participants. Il arrive que l'analyse thématique et l'analyse comparative soient employées dans le même projet. Aussi avons-nous utilisé l'analyse thématique qui se prête au traitement des données qualitatives et favorise l'émergence des thèmes à travers les discours des participants.

CHAPITRE V : PRÉSENTATION, ANALYSE, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS

L'étude a été menée sur le terrain du 4 au 30 avril 2022. Ce chapitre a pour objet la présentation, l'analyse des différentes données issues des enquêtes. Également dans ce chapitre, nous nous attèlerons à analyser et interpréter ces résultats avant de passer à l'étape de la vérification des hypothèses de la recherche. Encore, nous proposons, dans ce chapitre de faire des suggestions et recommandations. Enfin, nous relèverons les limites de notre étude.

V.1. Présentation et analyse des résultats

Nous avons procédé à la collecte des informations au moyen des instruments sus cités. Ces informations recueillies auprès des enquêtés seront traitées dans cette section. Il s'agit de façon explicite de faire le bilan du recouvrement des outils d'enquête, de présenter les données recueillies, de les analyser à la lumière de référentiels.

V.1.1. Présentation des données

Dans cette rubrique, nous présentons l'état de recouvrement de l'enquête auprès du public cible et la synthèse des données recueillies par outil.

V.1.1.1. État de recouvrement des enquêtes

En fonction des effectifs prévus pour chaque outil d'enquête, le tableau suivant fait le point de l'état de recouvrement.

Tableau N° 1 : Bilan du recouvrement de l'enquête

Outil d'enquête	Échantillon prévu	Recouvrement	Taux de recouvrement
Questionnaire aux enseignants	30	28	93,33 %
Questionnaire aux élèves	42	42	100 %
Entretien avec les encadreurs	05	02	40 %
Entretien avec les chefs d'établissements	15	15	100 %
Entretien avec les fondateurs	05	05	100 %
Fiche de collecte de données sur le volume horaire pratiqué	10	10	100 %
Fiches d'observation de la classe	05	03	60 %
Total	112	105	86,66 %

Source : Constitué par nous-même pour les besoins de l'analyse.

V.1.1.2. Présentation des résultats

À cette étape, nous présentons d'abord les données quantitatives puis celles qualitatives.

V.1.1.2.1. Présentation des données quantitatives

Les données quantitatives regroupent les fiches de collecte de données sur l'application du volume horaire, les questionnaires adressés aux enseignants et ceux adressés aux élèves.

V.1.1.2.1.1. Des fiches de collecte de données

- **Des fiches de collecte de données sur le volume horaire hebdomadaire consacré au français** :

Afin de faire des recoupements avec les informations recueillies auprès des élèves et des enseignants sur le temps d'enseignement en français, nous avons estimé important de jeter un coup d'œil sur les emplois du temps des établissements couverts par l'étude. À l'issue de cet exercice, les résultats obtenus sont les suivants :

Tableau N° 2 : **Volume horaire hebdomadaire consacré au français**

Intitulé / **Établissements**	**Volumes horaires pratiqués**						
	6e	5e	4e	3e	2de	1re	Tle
Établissement 1	4	4	4	4	-	-	-
Établissement 2	3	3	3	3	-	-	-
Établissement 3	6	6	5	5	5	5	5
Établissement 4	4	4	4	4	-	-	-
Établissement 5	5	5	5	5	5	5	5

Source : Constitué par nous-même pour les besoins de l'analyse.

La consultation des emplois du temps des différents établissements donne les résultats suivants :

- en ce qui concerne le temps consacré aux enseignements du français, il varie selon les établissements.
- Le temps minimum est de 3 heures par semaine le temps maximum quant à lui est de 6 heures par semaine.
- Le temps moyen d'enseignement consacré aux enseignements du français est de 4,4 heures par semaine.

V.1.1.2.1.2. Du questionnaire adressé aux enseignants

Il s'agit ici de compiler les données des enseignants enquêtés selon les diplômes scolaires et académiques, les diplômes professionnels ou titres de capacité acquis et l'ancienneté générale de service. Le tableau suivant nous donne une vue d'ensemble des enseignants de français.

Tableau N° 3 : Identification des enseignants de français

		Nombre	Taux
Diplôme académique	BEPC	7	25 %
	BAC	15	53, 57 %
	Licence	03	10,71 %
	Maitrise	00	00 %
	Master	00	00 %
	Autres	03	10,71 %
Diplôme professionnel	CAP-CEG	00	00 %
	CAPES	00	00 %
	Autorisation d'enseigner	05	17,85 %
	Autres	23	82,14 %
Ancienneté générale	1-5ans	15	53,57 %
	6-10ans	10	35,71 %
	+10 ans	03	10,71 %

Source : Constitué par nous-même pour les besoins de l'analyse.

Ce tableau indique qu'une minorité des enseignants de français est titulaire de la Licence. Quant aux diplômes professionnels ou titres de capacité, nous notons que 17,85 % des enseignants enquêtés sont titulaires d'une autorisation d'enseigner, aucun enseignant (0 %) n'est titulaire du Certificat d'Aptitude Pédagogique des collèges d'enseignement général (C.A.P/C.E.G) et du Certificat d'Aptitude au professorat de l'enseignement du secondaire. Tandis qu'une majorité des enseignants affirment n'avoir aucun diplôme professionnel.

- **Des questions relatives à la compétence professionnelle**

Nous avons procédé par un regroupement des réponses en fonction des questions posées. Par rapport à la formation, sur les vingt-huit (28) enseignants enquêtés, seuls deux (2) affirment avoir reçu une formation après le recrutement soit un taux de 7,14 %. Le reste soit 92,85 % des enseignants n'a pas reçu de formation.

Parmi ceux qui ont bénéficié de formation, deux (2) enquêtés précisent que cette formation portait sur la pédagogie, soit 7,14 %. Aucun n'a reçu une formation en didactique.

Concernant le soutien pédagogique dont les enseignants ont bénéficié, l'étude révèle qu'aucun enseignant n'a reçu de soutien pédagogique des encadreurs au cours des deux (2) dernières années.

- **Du contenu enseigné et du temps d'enseignement/apprentissage**

Par rapport au volume horaire hebdomadaire consacré aux enseignements en français au postprimaire et au secondaire franco-arabe, il varie selon les enseignants de 3 à 5 heures par semaines. En tenant compte de l'ensemble des établissements concernés par l'étude, on peut dire que le volume horaire hebdomadaire moyen est de 4,4 heures par semaine.

Notons que vingt-cinq (25) enquêtés sur vingt-huit enseignants ont répondu par la négative à la question de savoir si le temps consacré aux enseignements en français permettait de donner un enseignement de qualité aux élèves des EFA en français, soit 89,28 %. Seul, 10,71 % des enseignants pensent que ce temps suffit à dispenser un enseignement de qualité en français dans les EFA.

Concernant les sous-disciplines du français inscrites au programme dans les différentes classes de l'enseignement postprimaire et secondaire, elles sont effectivement enseignées dans les classes enquêtées, mais sans pour autant préciser le volume horaire consacré à chaque sous-discipline. D'ailleurs dans certaines classes les enseignants enseignent les contenus du programme de Cours moyen 1 ou 2 en 6e, 5e et 4e.

- **De la méthodologie**

Par rapport à la maitrise des démarches pédagogiques, les enseignants fournissent des réponses variées en fonction des deux cycles d'enseignement postprimaire. Pour les disciplines du 1er cycle, il ressort de l'enquête que seuls deux (2) enseignants sur vingt-six (26) affirment maîtriser les démarches. Quant au second cycle sur vingt-huit (28) enseignants, un (1) seul affirme connaître les démarches pédagogiques.

Toutes ces réponses sont données dans ce tableau synthétique ci-dessous.

Tableau N° 4: Tableau synthétique présentant les réponses des enseignants en rapport avec les compétences professionnelles, du temps d'enseignement/apprentissage et la maitrise des démarches pédagogiques.

			OUI	NON	TAUX	
					OUI	NON
Compétences professionnelles	**Formation continue**	**Pédagogie**	2	26	7,14 %	92,86 %
		Didactique	0	28	00 %	100 %
	Soutien encadrement		0	28	00 %	100 %
Temps d'enseignement/apprentissage	**Suffisant**		3	25	10,71 %	89,28 %
	Insuffisant		25	3	89,28 %	10,71 %
Maitrise des démarches pédagogiques	**1er cycle**		2	26	7,14 %	92,86 %
	2 nd cycle		1	27	3,58 %	96,42 %

Source : Constitué par nous-même pour les besoins de l'analyse.

Ce tableau présente les réponses des enseignants par rapport à trois facteurs d'appréciation : les compétences professionnelles, temps d'enseignement/apprentissage, maitrise des démarches pédagogiques.

V.1.1.2.1.3. Questionnaires adressés aux élèves des EFA

L'étude a concerné les élèves des classes de 6e à la classe de Tle. Au total, quarante-deux (42) élèves ont répondu aux questions. Soit 6 élèves par niveau d'étude.

- **Du contenu enseigné et du temps d'enseignement/apprentissage**

Les élèves enquêtés ont donné des réponses variées concernant le volume horaire consacré à l'enseignement du français dans leurs classes. Le temps d'enseignement/apprentissage du français varie d'un établissement à un autre. Le volume horaire est compris entre 3 heures minimum et 7 heures maximum par semaine. Le volume horaire moyen est de 4 heures par semaine. Parmi les élèves, vingt et une (21) personnes affirment que le volume horaire est compris entre 3 et 4 heures par semaine, soit 50 %. Toujours pour les mêmes élèves vingt (20) personnes signalent que ce volume horaire est compris entre 4 et 5 heures par semaine, soit 47,61 %. Un seul élève soutien que ce volume horaire est compris entre 5 et 7 heures, soit 2,39 % des élèves enquêtés.

D'après les quarante-deux (42) élèves enquêtés, certaines sous-disciplines du français inscrites au programme dans les différentes classes de l'enseignement postprimaire et secondaire sont effectivement enseignées. Cependant, trente-deux élèves parmi les enquêtés estiment que le temps consacré aux enseignements en français dans les EFA est insuffisant, soit

76,19 %. Seuls dix (10) enquêtés affirment que ce temps est suffisant, soit 23,81 %.

Toutes ces réponses sont données dans ce tableau synthétique ci-dessous.

Tableau N° 5 : Tableau synthétique présentant les réponses des élèves en rapport avec le temps d'enseignement/apprentissage et les disciplines enseignées.

			OUI	NON	TAUX	
					OUI	NON
Temps d'enseignement/apprentissage		**Suffisant**	10	32	23,81 %	76,19 %
		Insuffisant	32	10	76,19 %	23,81 %
Disciplines	**Grammaire, Conjugaison Orthographe Vocabulaire Lecture expliquée Expression écrite**	**1er cycle**	42	0	100 %	0
	Dissertation Résumé	**2 nd cycle**	42	0	100 %	0

Source : Constitué par nous-même pour les besoins de l'analyse.

Ce tableau indique que certaines sous-disciplines du français inscrites au programme dans les différentes classes de l'enseignement postprimaire et secondaire sont effectivement enseignées dans les classes enquêtées, mais sans pour autant avec une précision de volume horaire consacré. Cependant aucun élève n'a coché le commentaire composé.

V.1.2.2. Présentation des données qualitatives

Nous avons eu des entretiens avec les fondateurs, les encadreurs pédagogiques et les chefs d'établissements des EFA.

V.1.2.2.1. Synthèse de l'entretien avec les fondateurs d'écoles franco-arabes

Nous avons eu des entretiens avec trois (3) personnes qui ont construit sur financement propre leur établissement et deux (2) personnes qui ont répondu en qualité de représentant de la Communauté musulmane et du Mouvement sunite de Bobo Dioulasso, fondatrice de ces écoles.

- **Des réponses aux questions**

S'agissant de l'appréciation que les fondateurs font du temps d'enseignement du français, la réponse de tous les fondateurs interrogés est unanime. Tous estiment que le niveau du français enseigné dans leurs écoles n'est pas satisfaisant. Les facteurs qui expliquent le faible niveau en français des élèves des EFA selon les fondateurs tiennent de : absence de programme, qualification des enseignants, le temps d'enseignement du français est insuffisant, manque d'encadrement pédagogique, instabilité des enseignants de français pour cause précarité financière, le manque de documents pédagogiques (livres de l'élève et guides du professeur). De même, tous les fondateurs reconnaissent que leurs enseignants de français ne bénéficient pas de formation.

V.1.2.2.2. Synthèse de l'entretien avec les encadreurs pédagogiques

Nous avons eu un entretien avec deux Inspectrices de l'enseignement secondaire du Houet. Les encadreurs interrogés sur l'appréciation de la qualité de l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes postprimaires et secondaires dans la ville de Bobo Dioulasso affirment que beaucoup d'établissements sont des établissements plus arabophones que francophones. C'est-à-dire que le français est peu enseigné dans ces écoles franco-arabes. Pendant longtemps, ces établissements sont restés à l'écart des autres établissements postprimaires et secondaires. Les deux (2) enquêtées avancent comme raisons : le désintérêt du MENA/PLN à l'égard des établissements franco-arabes postprimaires et secondaires, la méconnaissance du système franco-arabe par les encadreurs, la réticence de certains fondateurs pour l'enseignement du français dans leurs établissements, l'absence de qualification des

enseignants, le déficit d'information sur les textes règlementant les enseignements dans les écoles franco-arabes au niveau des Directions provinciales.

De même les enquêtées avouent, n'avoir jamais effectué des visites de classes dans ces Établissements. Une des inspectrices avoue avoir été sollicitée par un établissement pour contrôler les cahiers de textes. Les raisons avancées par les encadreurs tiennent de l'ignorance des programmes d'enseignement et des textes en vigueur dans ces écoles.

V.1.2.2.3. Synthèse de l'entretien avec les chefs d'établissements

Nous avons eu un entretien avec quinze (15) chefs d'établissements franco-arabes postprimaires et secondaires.

Aucun chef d'établissement franco-arabe ne trouve satisfaisant les enseignements en français dans les EFA. Seulement deux (2) pensent que ces enseignements sont passables ou acceptables. Par contre, onze (11) des chefs d'établissements franco-arabes pensent que les enseignements en français ne sont pas satisfaisants.

Selon quatorze (14) chefs d'établissements franco-arabes interrogés, le volume horaire hebdomadaire en français dans les EFA est en deçà des attentes.

Sur les quinze (15) enquêtés, deux (2) affirment que leurs enseignants ont reçu une formation après leur recrutement. Le reste des chefs d'établissements soit treize (13) affirment que les enseignants ne sont pas formés. Un d'entre eux soutien : « Cela fait quatre (4) ans que je suis Directeur ici, mais je n'ai jamais vu un enseignant qui a été formé ».

V.1.2.2.4. Synthèse de l'observation de classes

Nous avons suivi deux cours en classe avec les enseignants de français les 19 et 20 avril 2022. La première séance d'observation a lieu le 19 avril dans une classe de 5e de 10h00 à 11h00 et la deuxième séance d'observation a lieu le 20 avril dans une classe de 2de 9h00 à 10h00. Pour ces observations de la classe de français, nous avons utilisé une grille que nous avons élaborée en nous inspirant des grilles de l'inspection de français. Les éléments suivants ont retenu notre attention au cours de l'observation : le comportement de l'enseignant, la méthodologie suivie pour le cours, le contenu, l'évaluation des apprentissages, les documents pédagogiques. Dans l'ensemble, le niveau est peu satisfaisant. Les résultats de l'observation des cours nous permettent de dire que les enseignants de français des EFA manquent de qualités diverses pour réussir leurs enseignements.

V.2. Analyse et interprétation des résultats

À travers les outils que nous avons élaborés notamment : les questionnaires aux enseignants et aux élèves, les guides d'entretien avec les encadreurs, ceux avec les fondateurs

et les chefs d'établissements, les fiches de collecte de données sur le volume horaire pratiqué et les fiches d'observation de la classe nous nous sommes fixé pour objectif : de décrire l'enseignement du français dans les établissements franco-arabes postprimaire et secondaire et de proposer des stratégies d'amélioration.

Cette étape consiste donc à *« faire parler »* les données recueillies en vue de répondre à la question principale de cette recherche formulée comme suit : décrire l'enseignement du français dans les établissements franco-arabes postprimaire et secondaire. L'hypothèse principale : *« L'enseignement/apprentissage du français dans les écoles franco-arabes post-primaires et secondaires ne permet de former des acteurs compétents à l'oral et à l'écrit ? »*

En rappel, nos hypothèses secondaires se formulent comme suit *:*

- Le volume horaire consacré à l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes postprimaires et secondaires n'est pas suffisant pour une exécution intégrale du programme d'enseignement de cette discipline.
- Les qualifications des enseignants de français des établissements franco-arabes postprimaires et secondaires ne leur permettent pas d'assurer un enseignement de qualité de la discipline.
- Les démarches pédagogiques utilisées pour enseigner le français dans les établissements postprimaires et secondaires franco-arabes ne sont pas toujours indiquées pour réussir cet enseignement.

V.2.1. Du temps d'enseignement/apprentissage du français

La consultation des emplois du temps des différents établissements laisse apparaître une disparité en ce qui concerne le temps consacré aux enseignements du français.

Les enseignants de français affirment dispenser les cours dans toutes les sous-disciplines du français sans pour autant dégager un temps précis pour chaque sous-discipline. Cette situation est tributaire du déficit de volume horaire consacré à l'enseignement du Français.

L'étude révèle que selon les enseignants, le temps consacré aux enseignements du français ne permet pas de donner un enseignement de qualité aux élèves des EFA en français. En effet, c'est l'avis de la majorité (89,28 %). Nous tirons donc la conclusion que le temps d'enseignement est insuffisant pour permettre aux apprenants de maitriser le français. En conséquence, les élèves évoluent d'une classe à une autre avec très peu de notions apprises, ce qui les conditionne souvent à l'échec dans les classes supérieures, car celles-ci requièrent nécessairement la maitrise de notions antérieures.

Manifestement, à considérer le volume horaire consacré à l'enseignement du français dans les EFA, il convient de reconnaître que les horaires consacrés à la langue française ne suffisent pas pour dérouler un contenu pertinent et adapté de cette discipline.

Nous tirons la conclusion que le volume horaire consacré à l'enseignement du français dans les EFA postprimaires et secondaires est insuffisant.

V.2.2. De la compétence et en didactique du français des enseignants de français.

Le Tableau N° 3 montre qu'une minorité (10,71 %) des enseignants de français est titulaire de la Licence. Quant aux diplômes professionnels ou titres de capacité, nous notons que 17,85 % des enseignants enquêtés sont titulaires d'une autorisation d'enseigner, aucun enseignant (0 %) n'est titulaire du Certificat d'Aptitude Pédagogique des collèges d'enseignement général (C.A.P/C.E.G) et du Certificat d'Aptitude au professorat de l'enseignement du secondaire. Tandis que 82,14 % des enseignants affirment n'avoir aucun diplôme professionnel. Le tableau révèle par ailleurs que 53,57 % des enseignants ont une ancienneté générale de services inférieur ou égal à cinq (5) ans, 35,71 % ont une expérience professionnelle comprise entre six (6) et dix (10) ans et seulement 10,71 % des enseignants ont plus de dix (10) ans d'expérience professionnelle. Nous en déduisons que la qualification professionnelle des enseignants est en deçà des attentes.

De même à travers le Tableau N° 4, sur les vingt-huit (28) enseignants enquêtés, deux (2) affirment avoir reçu une formation après leur recrutement et cette formation est en pédagogie. Aucun n'a reçu de formation en didactique. Comment peut-on justifier les compétences à enseigner dans ce contexte ? De surcroît, aucun enseignant n'a bénéficié d'un soutien pédagogique. C'est encore un signe qui témoigne du niveau de compétences des enseignants.

Enfin, à travers la synthèse de l'observation de classes, les éléments suivants ont retenu notre attention au cours de l'observation : le comportement de l'enseignant, la méthodologie suivie pour le cours, le contenu, l'évaluation des apprentissages, les documents pédagogiques. Dans l'ensemble, le niveau est peu satisfaisant. Les résultats de l'observation des cours nous permettent de dire que les enseignants de français des EFA manquent de qualités diverses pour réussir leurs enseignements. Au cours de l'entretien (après la visite de classe) que nous avons eu avec l'enseignant P_2 il avoue « c'est la première fois que je reçois un encadreur pédagogique dans ma classe ».

Nous en tirons la conclusion que les enseignants de français des EFA ne disposent pas de compétences suffisantes pour réussir leurs enseignements.

V.2.3. De la méthodologie

Le Tableau N° 5 indique toujours que les enseignants ne maitrisent pas les démarches méthodologiques pour enseigner les disciplines du français. Pour les disciplines du 1er cycle, il ressort de l'enquête que seuls deux (2) enseignants sur vingt-six (26) affirment maitriser les démarches. Quant au 2 nd cycle sur vingt-huit (28) enseignants, un (1) seul affirme connaître les démarches. À cela s'ajoute le fait qu'aucun d'entre eux n'a bénéficié de suivi pédagogique. Au cours de l'entretien (après la visite de classe) que nous avons eu avec l'enseignant P_1, il témoigne : « J'ai pris le cours d'un enseignant de l'École Ouezzin-ville B pour donner à mes élèves ». Il reconnaît avoir pris les cours d'enseignant du public ayant reçu de la formation (académique et professionnelle) pour dispenser ses enseignements.

Nous en concluons que les enseignants de français des EFA ne maitrisent pas la méthodologie des activités du français pour réussir son enseignement dans les EFA.

V.3. Vérification des hypothèses

En rappel, notre hypothèse principale soutient que l'enseignement du Français dans les franco-arabes Postprimaires et secondaires ne favorise pas l'acquisition de compétences pour l'autonomisation des apprenants. Elle est validée à la condition que les trois hypothèses secondaires soient vérifiées.

V.3.1. Relations entre les résultats et la première hypothèse secondaire

« Le volume horaire consacré à l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes postprimaires et secondaires n'est pas suffisant pour une exécution intégrale du programme d'enseignement de cette discipline » est l'intitulé de notre première hypothèse secondaire.

La consultation des emplois du temps des différents établissements laisse apparaître une disparité en ce qui concerne le temps consacré aux enseignements du français.

Pour les enseignants de français, ils affirment dispenser les cours dans toutes les sous-disciplines du français sans pour autant dégager un temps précis pour chaque sous-discipline. Cette situation est tributaire du déficit de volume horaire consacré à l'enseignement du Français. Par conséquent, le temps consacré aux enseignements du français ne permet pas de donner un enseignement de qualité aux élèves des EFA en français selon plusieurs enseignants soit 89,28 % des enquêtés. Nous tirons donc la conclusion que le temps d'enseignement est insuffisant pour permettre aux apprenants de maitriser le français. En conséquence, les élèves évoluent d'une classe à une autre avec très peu de notions apprises, ce qui les conditionne souvent à l'échec dans les classes supérieures, car celles-ci requièrent nécessairement la maitrise de notions antérieures. Manifestement, à considérer le volume horaire consacré à

l'enseignement du français dans les EFA, il convient de reconnaître que les horaires consacrés à la langue française ne suffisent pas pour dérouler un contenu correct d'enseignement de cette discipline. C'est aussi l'avis des encadreurs pédagogiques.

S'agissant des réponses fournies par les élèves, nous notons que 50 % des enquêtés affirment que le volume horaire est insuffisant.

Les chefs d'établissements des EFA, enquêtés soutiennent le même avis. Selon quatorze (14) personnes interrogées, le volume horaire hebdomadaire en français dans les EFA est en deçà des attentes et ne permet pas de dispenser un enseignement de qualité en français aux élèves des EFA. L'organisation du temps est importante dans la réussite des élèves.

Il ressort de ce qui, que le temps consacré aux enseignements en français dans les EFA ne permet pas de dispenser un enseignement de qualité en français, car ce temps est réduit. Par conséquent, la première hypothèse est confirmée.

V.3.2. Relations entre les résultats et la deuxième hypothèse secondaire

Notre hypothèse secondaire N° 2 soutient que *les qualifications des enseignants de français des établissements franco-arabes postprimaires et secondaires ne leur permettent pas d'assurer un enseignement de qualité de la discipline.*

Pour vérifier cette hypothèse, les indicateurs suivants ont été nos références : 10,71 % des enseignants de français sont titulaires de la Licence et aucun enseignant (0 %) n'est titulaire du Certificat d'Aptitude Pédagogique des collèges d'enseignement général (C.A.P/C.E.G) et du Certificat d'Aptitude au professorat de l'enseignement du secondaire. Tout compte fait, 82,14 % des enseignants affirment n'avoir aucun diplôme professionnel.

De même sur les vingt-huit (28) enseignants enquêtés, deux 02 affirment avoir reçu une formation après leur recrutement et cette formation est en pédagogie. Aucun n'a reçu de formation en didactique. Mieux, aucun enseignant n'a bénéficié d'un soutien pédagogique. Enfin, à travers la synthèse de l'observation de classes, en considérant le comportement de l'enseignant, la méthodologie suivie pour le cours, le contenu, l'évaluation des apprentissages, les documents pédagogiques comme élément de la compétence, toute chose dont le niveau est peu satisfaisant chez les enseignants et nous permet de dire que les enseignants de français des EFA manquent de qualifications diverses pour réussir leurs enseignements.

Au regard des indicateurs sus mentionnés et des résultats auxquels nous sommes parvenus, nous pouvons dire que l'hypothèse N° 2 est vérifiée et confirmée.

V.3.3. Relations entre les résultats et la troisième hypothèse secondaire

Notre hypothèse N° 3 affirme que *les démarches pédagogiques utilisées pour enseigner le français dans les établissements postprimaires et secondaires franco-arabes ne sont pas toujours indiquées pour réussir cet enseignement.*

Pour vérifier cette hypothèse, les indicateurs suivants ont été nos références : concernant les disciplines du 1er cycle, seuls deux (2) enseignants sur vingt-six (26) affirment maitriser les démarches et quant au second cycle sur vingt-huit (28) enseignants un (1) seul affirme connaître les démarches. À cela s'ajoute le fait qu'aucun d'entre eux n'a bénéficié de suivi pédagogique. Donc les enseignants de français des EFA ne maitrisent pas la méthodologie des disciplines du français pour réussir leurs enseignements dans les EFA. Certains se permettent d'enseigner des contenus de niveau primaire (CM1 et CM2) en 6e, 4e en 5e.

Au regard des indicateurs sus mentionnés et des résultats auxquels nous sommes parvenus, nous pouvons aussi dire que l'hypothèse N° 3 est vérifiée et confirmée.

L'analyse et l'interprétation des données collectées pendant l'enquête nous ont permis de vérifier et confirmer nos trois hypothèses secondaires formulées plus haut. Par conséquent l'hypothèse principale selon laquelle : *« L'enseignement/apprentissage du français dans les écoles franco-arabes post-primaires et secondaires ne permet de former des acteurs compétents à l'oral et à l'écrit »* est aussi confirmée.

V.4. Difficultés et limites de la recherche

Ce paragraphe est consacré aux difficultés rencontrées pendant la conduite de la recherche et aux limites de ladite recherche

V.4.1. Difficultés rencontrées

La réalisation de la présente étude n'a pas été sans difficulté. Ces difficultés sont d'ordre linguistique et organisationnel.

Du point de vue linguistique, notons qu'après l'élaboration des instruments de collecte d'information (questionnaires), ils ont été mis à la disposition d'un groupe d'élèves. Cependant, ils n'étaient pas en mesure de renseigner les questionnaires du fait de leur faible maitrise du français. Nous étions dans l'obligation de traduire les questions en langue nationale (Jula) et pour certains en arabe afin de leur permettre d'y répondre.

En plus de ce facteur linguistique, il faut noter une autre difficulté liée au recouvrement des questionnaires non seulement dans certains établissements il fallait insister pour donner le nombre voulu de questionnaires, mais aussi il fallait fournir plus d'efforts pour pouvoir les

récupérer. Malgré nos efforts, certains questionnaires n'ont pas pu être récupérés. Car nous risquions de nous mettre en retard en cherchant à les recouvrer.

Les enquêtes ont été menées au même moment que nous suivons les cours théoriques à l'E.N.S. Ce qui constitue des difficultés dans la collecte des données.

V.4.2. Limites de l'étude

Il serait prétentieux de notre part d'affirmer qu'à travers cette étude, nous avons épuisé le domaine. En effet, l'étude s'est intéressée à quelques facteurs pédagogiques de l'enseignement du français dans les EFA.

S'il est vrai que la façon dont le français est enseigné dans les EFA justifie le manque d'autonomie des apprenants il n'en demeure pas moins que pour comprendre le phénomène dans sa plénitude, il faut prendre en compte des facteurs motivationnels, les conditions de vie et de travail des enseignants et même le positionnement des deux langues.

V.5. Suggestions et perspectives

V.5.1. Suggestions

Dans la recherche de solutions, le réalisme doit prévaloir, ce qui ne signifie pas que l'on renonce à toute ambition, mais que l'on recherchera des solutions dans des voies qui jusqu'à présent n'ont pas été explorées.

Pour notre part, notre étude nous a conduit à formuler des suggestions à l'endroit des enseignants et des chefs d'établissement, des fondateurs, des encadreurs pédagogiques et enfin à l'endroit de l'autorité politique.

À l'endroit des enseignants et des chefs d'établissement, nous leur suggérons d'aller à la conquête de la seconde langue par l'auto formation. Si de nos jours beaucoup d'apprenants issus des établissements franco-arabes ont recours aux cours du soir ou autres moyens parallèles pour se former, il serait bon que l'on s'accorde sur des approches pour faciliter voire encadrer l'apprentissage du français dans lesdits établissements. En effet, des canaux existent pour apprendre la langue. Par conséquent, ils peuvent s'inspirer, d'une méthodologie prônée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer ont retenu notre attention. Le CECRL offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux

de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. Le Cadre européen commun de référence est conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs. L'apprenant y est pensé comme un acteur social et sa démarche comme une adaptation à des contextes dans lesquels il a des tâches à accomplir (perspective actionnelle). L'apprentissage progresse selon des niveaux de compétences décrits avec précision dans des référentiels. Le CECRL offre un cadre de référence en six niveaux : le niveau introductif ou découverte A1, le niveau intermédiaire ou de survie A2, le niveau seuil B1 ou niveau débrouillardise, le niveau avancé B2 ou utilisateur indépendant, le niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective C1 et la maitrise C2. La progression est mesurable et parfaitement décrite pour chaque compétence.

Les raisons qui expliquent notre choix sur cette approche, tiennent compte du fait que les dans le franco-arabe, le français est considéré comme une langue étrangère (FLE). Alors que les enseignants de français n'ayant pas reçu de formation pour enseigner dans le contexte bilingue, se contentent d'enseigner le français langue seconde comme dans les lycées et collèges ou dans les écoles primaires classiques. Les contenus et la méthodologie ne permettent pas de tenir compte du franco-arabe. Pour nous, il est plus indiqué de s'inspirer de la méthodologie du CECRL pour former des acteurs sociaux qui sont amenés à interagir dans un contexte où la langue officielle est le français. Au regard des nombreux avantages que présente l'approche actionnelle, nous l'avons suggéré pour la formation et la certification des apprenants dans le franco-arabe. Elle permet la valorisation des compétences linguistiques en français à travers les diplômes DELF (Diplôme d'études en langue française) et DALF (Diplôme approfondi de langue française) qui sont des diplômes valables à vie et reconnus dans tous les pays. Il faut préciser que l'apprentissage dans l'approche actionnelle n'est pas exclusivement tourné vers l'institution scolaire, mais aussi vers la société. C'est un enseignement/apprentissage à la fois scolaire et sociale. Toute chose qui facilitera une autonomie des apprenants en langue. Faire d'eux seulement des érudits arabophones reviendrait à les priver d'une partie de leur capacité à interagir et à apporter leur contribution à l'édification de la nation.

Les fondateurs des établissements devront pour leur part respecter les termes des cahiers des charges des établissements privés de l'enseignement postprimaire et secondaire qui stipulent que le fondateur est garant de la *« gestion administrative, pédagogique et financière de l'établissement »* et accepter s'engager dans une réforme plus globale des EFA.

En ce qui concerne les encadreurs pédagogiques ; nous les invitons donc à plus de volontarisme pour réussir leurs missions de garantir la qualité de notre système éducatif. Pour ce faire, ils doivent contribuer à l'élaboration de contenu didactique de français spécifique pour les EFA en tenant compte de l'inter culturalité, assurer la formation continue et le suivi régulier des enseignants. Cette formation doit avoir un contenu spécifique pour des enseignants de français des écoles franco-arabes en didactique pour ces écoles.

Enfin, aux décideurs politiques nous rappelons que les établissements d'enseignement franco-arabes postprimaires et secondaires qu'il y a plus de quatre cents (400) établissements postprimaires franco-arabes dans notre pays. Cette importance numérique exige de l'État plus d'attention sur la qualité des enseignements qui y sont dispensés. Pour améliorer la qualité de l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes dans notre pays, il semble indispensable de prendre des mesures idoines comme : le recrutement et la formation initiale des encadreurs pédagogiques bilingues franco-arabes, l'harmonisation des curricula et programmes, la conception et production des manuels scolaires et la certification officielle des diplômes.

V.5.2. Perspectives

Dans la continuité de notre étude, une autre recherche pourrait s'intéresser à la problématique de l'encadrement dans les EFA. On ne saurait avoir une meilleure qualité de l'enseignement dans ces écoles tant que cet aspect n'est pas pris en compte. Déjà au niveau primaire ces écoles reçoivent une subvention de l'État pour leur fonctionnement. Il faut explorer la perspective pour amener les acteurs à justifier l'usage de l'argent public.

CONCLUSION

L'apport de l'enseignement franco-arabe à l'accroissement de l'offre éducative est nettement visible. Cependant, de nombreuses difficultés jalonnent le système impactant ainsi négativement sur la qualité des enseignements qui y sont dispensés. Cette étude menée autour de la problématique de l'enseignement du français dans les établissements franco-arabes postprimaires et secondaires, constitue notre apport aux réflexions pour l'amélioration de la qualité de ces enseignements.

Partant de l'hypothèse principale selon laquelle l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles franco-arabes post-primaires et secondaires ne permet de former des acteurs compétents à l'oral et à l'écrit, nous avons soumis les participants de notre étude à des questionnaires, des guides d'entretien, des fiches de collecte de données et une grille d'observation de la classe. Ce qui nous a permis d'obtenir et d'analyser des données qui ont révélées comme nous le postulions au départ que : *« L'enseignement/apprentissage du français dans les écoles franco-arabes post-primaires et secondaires ne permet de former des acteurs compétents à l'oral et à l'écrit »*. Ces résultats confirment donc notre hypothèse principale et interpellent sur la nécessité d'envisager des solutions spécifiques en vue d'améliorer l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes.

Aussi, avons-nous émis quelques suggestions qui pourraient faire l'objet de plaidoyer auprès des acteurs étatiques et les promoteurs de ce système d'enseignement. Loin de nous la prétention d'avoir épuisé tous les contours, nous pensons juste, à travers cette recherche, avoir contribué à l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes postprimaires et secondaires. Les conclusions auxquelles nous avons abouti pourraient dès lors servir de base à d'éventuelles investigations sur la problématique plus globale de l'encadrement dans les écoles bilingues franco-arabes.

BIBLIOGRAPHIE

1. OUVRAGES GÉNÉRAUX

BRETRAND, Y. (1998). T*héories contemporaines de l'éducation.* Montréal : éditions nouvelles AMS 4e éditions.

COMPAORÉ, F. (2018). *Enseigner le français pour préparer les élèves à l'autonomie*. Ouagadougou : Éditions CEPRODIF.

CONSEIL DE L'EUROPE (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

COOMBS, P. (1985). *La crise mondiale de l'éducation.* Ed. De Boeck Université.

CUQ J.P, (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* CLE international.

DEMÉ, H. (2020), Communication au Séminaire *« Enjeux et perspectives de l'enseignement du Français dans les Écoles franco arabes »*, Ouagadougou, inédit.

DIABATÉ A., *Notes de cours sur les innovations didactiques en FLE/FLM*, Syllabus de cours pour la formation des élèves inspecteurs de l'enseignement secondaire promotion 2021-2022, Koudougou, Inédit HAMERS, J. F., & BLANC, M. (1998). *Bilingualité et bilinguisme.* Bruxelles, Belgique.

LOZNEANU, S., & HUMEAU, P. (2014). Écoles coraniques et éducation pour tous: quels partenariats possibles. Mali, Niger, Sénégal.

MORRISSETTE, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste.* Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.

OUATTARA A., *Notes de cours sur l'enseignement du français langue seconde (FLS)*, Syllabus de cours pour la formation des élèves inspecteurs de l'enseignement secondaire promotion 2021-2022, Koudougou, inédit.

VIGNER, G. (2001). *Enseigner le français langue seconde.* ED Clé International.

2. MÉMOIRES

COMPAORÉ, N. D.F (2015). *Rapport d'étude sur les écoles franco-arabes et Medersas au Burkina.* Rapport d'étude, Projet d'Appui à l'Enseignement Primaire Bilingue Franco-arabe, Ouagadougou.

DEMÉ, H. (2006). *La problématique psycholinguistique de l'enseignement bilingue franco-arabe au cours préparatoire.* Mémoire inédit de fin de formation à l'emploi d'inspecteur du premier degré, École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou, Koudougou.

KABRÉ, A.Z. (2016), *L'enseignement dans les écoles coraniques : État des lieux et perspectives*, Mémoire de fin de formation d'Élève, Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré, École Normale Supérieure de l'Université Koudougou, Burkina Faso.

NANA, S. T., (2003), *L'insertion socioprofessionnelle des diplômés arabophones dans la ville de Ouagadougou,* MM, UO, UFR/SH, Département de Sociologie.

OUATTARA, B. (2019). *Faiblesse des élèves du cours élémentaire en expression écrite dans les écoles franco-arabes (E.F.A) ou medersas de la province de la Comoé : analyse de quelques facteurs explicatifs.* ENS/UK.

SAWADOGO, N. (2005), *l'enseignement de base privé et les obstacles à son développement au Burkina Faso : diagnostique et proposition de solutions,* mémoire inédit de fin de formation, École Nationale de l'Administration et de la Magistrature (ENAM).

SEGDA, K.N. (2018). *Qualification des enseignants de français et qualité de l'enseignement du français dans les écoles bilingues franco-arabes dans la province du Boulgou : état des lieux et perspectives.* ENS/UK.

SOGOBA S. (2010), contribution des ONG musulmanes dans l'accroissement de l'offre éducative de base au Burkina Faso : cas de l'Agence des Musulmans d'Afrique (AMA), mémoire de fin de formation d'élève inspecteur de l'enseignement primaire, École Normale Supérieure de l'université de Koudougou.

TAMBOURA, Y. (2018). *La problématique de l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes*. ENS/UK.

3. ARTICLES

GANDOLFI, S. (2003). *L'enseignement islamique en Afrique noire*, Cahiers d'études africaines XLIII 2003 (1-2).

PARÉ/KABORÉ. (2007). *Éducation islamique entre non formel et formel : insertion pédagogique et sociale dans le contexte burkinabè* in Éducation, Religion et Laïcité tome2 regards croisé et enjeux dans les pays du Sud et du Nord. *Éducation comparée N° 62*.

SANOGO, M. L. (2004). *Relations entre l'arabe et le français dans le système éducatif burkinabè. REVUE ÉLECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE N° 5.*

VILLALON, L. A., IDRISSA, A., & BODIAN, M. (2012). *Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Niger*. Miami, Niamey, London: University of Florida, Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur les Dynamiques Sociales et le Développement Local, Overseas Development Institute.

4. TEXTES OFFICIELS

Décret N° 2006-423/PRES/PM/MFPRE/MESSRS/MFB du 11 Septembre 2006 portant emplois spécifiques de Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Loi N° 013-2007/AN du 27 Juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation.

Loi N° 026-2012/AN du 24 Juin 2012 modifiant la loi N° 066-2009 du 22 Décembre 2009 portant découpage des communes à statut particulier.

Arrêté N° 2004-05/MEBA/SG/DGEB/DEBPr du 5 Février portant cahier des charges des établissements privés.

5. SITOGRAPHIE

BREDELOUP S, « Étudiants arabophones de retour à Ouagadougou cherchent désespérément reconnaissance », L'Année du Maghreb [En ligne], 11 | 2014, mis en ligne le 2 décembre 2014, consulté le 12 mars 2022 à 22 h 4 min URL : http://journals.openedition.org/anneemaghreb/2227 ; DOI :

D'AOUST S. "Écoles franco-arabes publiques et *daaras* modernes au Sénégal : hybridation des ordres normatifs concernant l'éducation", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [Online], 12 | 2013, Online since 26 March 2014, connexion on 11 mars 2022. URL : http://journals.openedition.org/cres/2428 consulté le 21/2/2022 à 12 h 50 min

LAROUSSE (2019), in https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/bilinguisme/26944, Consulté le 14 avril 2022.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE I
REMERCIEMENTS II
SIGLES ET ABRÉVIATIONS III
LISTES DES TABLEAUX IV
0. INTRODUCTION 1
0.1. JUSTIFICATION DU CHOIX DU THÈME 2
PREMIÈRE PARTIE : ASPECTS THÉORIQUES 3
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE 1
I.1. Constats 1
I.2. Exposé du problème 3
I.3. Questions et objectifs de recherche 4
I.3.1.Questions de recherche 4
I.3.2. Les objectifs de la recherche 4
CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE DE RÉFÉRENCE 5
II. 1.1. Le français enseigné au postprimaire et au secondaire 5
II. 1.1.1. Le statut de la langue française 5
II. 1.2. Un aperçu de l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes 6
II. 2. Cadre théorique de référence 9
II. 2.2. Théorie de l'apprentissage contextualisé 10
II. 2.3. Théorie de l'étiquetage ou de la stigmatisation 11
II. 2.4. Théorie de référence 11
II. 3. Hypothèses de recherche 11
II. 3.1. Hypothèses principale et secondaire 11
CHAPITRE III : CADRE CONCEPTUEL 12
III. 1. Clarification conceptuelle 12
III. 1.1. Langue française 12
III. 1.2. Perspective actionnelle 13
III. 1.3. Le bilinguisme 14
III. 2. Considérations contextuelles 14
III. 2.1. Généralités sur le franco-arabe 14
III. 2.1.1. École franco-arabe 14
III. 2.1.2. Medersa 15
DEUXIÈME PARTIE : ASPECTS PRATIQUES 15
CHAPITRE IV : CADRE MÉTHODOLOGIQUE 17
IV. 1. Méthode de recherche 17
IV. 2. Champ d'études 17
IV. 3. Population et échantillonnage 17
IV. 3.1. Population de l'étude 17
IV. 4. Présentation et validation des instruments de collecte des données 18
IV. 4.1. Présentation des instruments de collecte de données 18
IV. 4.1.1. L'analyse documentaire 18
IV. 4.1.2. Le questionnaire qualitatif et son administration 18

IV. 4.1.4. L'observation directe 19
IV. 4.2. Validation des instruments de collecte des données 19
IV. 5. Méthode de traitement et d'analyse des données 19
CHAPITRE V : PRÉSENTATION, ANALYSE, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS 20
V.1. Présentation et analyse des résultats 20
V.1.1. Présentation des données 20
V.1.1.1. État de recouvrement des enquêtes 20
Tableau N° 1 : Bilan du recouvrement de l'enquête 20
V.1.1.2. Présentation des résultats 20
V.1.1.2.1. Présentation des données quantitatives 20
V.1.1.2.1.1. Des fiches de collecte de données 21
Tableau N° 2 : Volume horaire hebdomadaire consacré au français 21
V.1.1.2.1.2. Du questionnaire adressé aux enseignants 21
Tableau N° 3 : Identification des enseignants de français 21
Tableau N° 4: Tableau synthétique présentant les réponses des enseignants en rapport avec les compétences professionnelles, du temps d'enseignement/apprentissage et la maitrise des démarches pédagogiques. 23
V.1.1.2.1.3. Questionnaires adressés aux élèves des EFA 24
Tableau N° 5 : Tableau synthétique présentant les réponses des élèves en rapport avec le temps d'enseignement/apprentissage et les disciplines enseignées. 24
V.1.2.2. Présentation des données qualitatives 25
V.1.2.2.1. Synthèse de l'entretien avec les fondateurs d'écoles franco-arabes 25
V.1.2.2.2. Synthèse de l'entretien avec les encadreurs pédagogiques 25
V.1.2.2.3. Synthèse de l'entretien avec les chefs d'établissements 26
V.1.2.2.4. Synthèse de l'observation de classes 26
V.2. Analyse et interprétation des résultats 26
V.2.1. Du temps d'enseignement/apprentissage du français 27
V.2.2. De la compétence et en didactique du français des enseignants de français. 28
V.2.3. De la méthodologie 29
V.3. Vérification des hypothèses 29
V.3.1. Relations entre les résultats et la première hypothèse secondaire 29
V.3.2. Relations entre les résultats et la deuxième hypothèse secondaire 30
V.3.3. Relations entre les résultats et la troisième hypothèse secondaire 31
V.4. Difficultés et limites de la recherche 31
V.4.1. Difficultés rencontrées 31
V.4.2. Limites de l'étude 32
V.5. Suggestions et perspectives 32
V.5.1. Suggestions 32
V.5.2. Perspectives 34
CONCLUSION 35
BIBLIOGRAPHIE 36
TABLE DES MATIÈRES 39

ANNEXES V
ANNEXE 1 VI
ANNEXE 2 VIII
ANNEXE 3 IX
ANNEXE 4 X
ANNEXE 5 XI
ANNEXE 6 XII
ANNEXE 7 XIV
ANNEXE 2 (Version arabe) XV
RÉSUMÉ ..... A

ANNEXES

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS DES ÉCOLES FRANCO-ARABES

Avril 2022 - ENS

Dans le cadre de notre formation à l'emploi d'Inspecteur de l'Enseignement secondaire, option français, nous avons porté notre intérêt sur le sujet suivant : **« La problématique de l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes post primaire et secondaire ».**

Par le présent questionnaire, nous voulons recueillir votre avis sur la question. Vos réponses nous permettront de mieux analyser les causes du problème et de proposer des solutions pour endiguer le phénomène. Nous vous rassurons d'ores et déjà de l'anonymat, de la confidentialité des réponses que vous nous fournirez et de leur exploitation aux seules fins de la présente étude.

Consignes de travail

Cochez dans la case qui correspond à votre réponse ;

Complétez s'il y a lieu ;

Formulez des réponses si nécessaire.

I. IDENTIFICATION

DREPS……DPEPS……..

Lycée/Collège……

Classe (s) tenues cette année 2022…….. …….

Ancienneté générale de service……..

II. QUALIFICATION DES ENSEIGNANTS

1. Quel est votre diplôme le plus élevé en Français ?

BEPC ☐ BAC ☐ LICENCE ☐ MAITRISE ☐ MASTER ☐

Autres…….

2. Quel est votre diplôme professionnel ou titre de capacité ?

CAPES ☐ CAP-CEG ☐ Sans formation ☐ Autres……

7. Autorisation d'enseigner ☐ Autres……

7. Avez-vous bénéficié d'une formation après votre recrutement ?

Oui ☐ Non ☐

8. Si oui, précisez l'objet de la formation.

Pédagogie ☐

Didactique ☐

III.TEMPS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES EFA

9. Quel est le volume horaire hebdomadaire consacré aux enseignements en français au post primaire et au secondaire ?

6e …… 5e …… 4e…….…… 3e…….…. 2de…… 1re……... Tle……..

10. Quel est le contenu enseigné ?

Dissertation ☐ Commentaire ☐ Résumé ☐

Grammaire ☐ Conjugaison ☐ Orthographe ☐ Vocabulaire ☐

Lecture expliquée ☐ Expression écrite ☐

11. Le temps d'enseignement du/en français permet-il de donner un enseignement de qualité aux élèves ? Oui ☐ Non ☐

III. MÉTHODOLOGIE

12. Quelles sont les démarches pédagogiques que vous utilisez pour enseigner le français ? Indiquez les étapes pour chaque sous-discipline.

Dissertation……

Commentaire……

Résumé……

Grammaire……

Conjugaison……

Orthographe……

Vocabulaire……

Lecture expliquée…….

Expression écrite……..

IV. ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE

13 : Au cours des deux dernières années, avez-vous bénéficié d'un encadrement pédagogique ?

Oui ☐ Non ☐

14 : Si oui indiquez le nombre de visites…….

IV.SUGGESTIONS

15. Que suggérez-vous pour rehausser le niveau des élèves des EFA en français ?

……

……..

Merci de votre disponibilité

ANNEXE 2

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES DES FRANCO- ARABES

Avril 2022 - ENS

Dans le cadre de notre formation à l'emploi d'Inspecteur de l'Enseignement secondaire, option français, nous avons porté notre intérêt sur le sujet suivant : **« La problématique de l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes post primaire et secondaire ».**

Par le présent questionnaire, nous voulons recueillir votre avis sur la question. Vos réponses nous permettront de mieux analyser les causes du problème et de proposer des solutions pour endiguer le phénomène. Nous vous rassurons d'ores et déjà de l'anonymat, de la confidentialité des réponses que vous nous fournirez et de leur exploitation aux seules fins de la présente étude.

Consignes de travail

Cochez dans la case qui correspond à votre réponse ;

Complétez s'il y a lieu ;

Formulez des réponses si nécessaire.

I. IDENTIFICATION

1. Classe ou niveau d'étude……

2. Quel âge avez-vous ?

] 15-18] ☐ [19-22] ☐ [23 et +] ☐

3. De quel sexe êtes-vous ?

M ☐ F ☐

II.TEMPS D'ENSEIGNEMENT DU/EN FRANÇAIS DANS LES EFA

4. Combien d'heures sont consacrées par semaine aux enseignements en français ?.....

5. Quel est le contenu enseigné ?

Dissertation ☐ Commentaire Grammaire ☐ Orthographe ☐ Vocabulaire

Conjugaison ☐ Lecture expliquée ☐ Expression écrite ☐ ☐

6. Quelles sont les disciplines enseignées en français ?

Maths ☐ Physique-Chimie ☐ SVT ☐ Histoire-Géographie ☐ Philosophie ☐

7. Quelle appréciation faites-vous du temps d'enseignement en français dans votre établissement ? Suffisant ☐ Insuffisant ☐

Que suggérez-vous pour rehausser le niveau des élèves des EFA en français ?

Merci de voter disponibilité

ANNEXE 3

GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX FONDATEURS DES EFA

Dans le cadre de notre formation à l'emploi d'Inspecteur de l'Enseignement secondaire, option français, nous avons porté notre intérêt sur le sujet suivant : **« La problématique de l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes post primaire et secondaire ».**

Par le présent entretien, nous voulons recueillir votre avis sur la question. Vos réponses nous permettront de mieux analyser les causes du problème et de proposer des solutions pour endiguer le phénomène. Nous vous rassurons d'ores et déjà de l'anonymat, de la confidentialité des réponses que vous nous fournirez et de leur exploitation aux seules fins de la présente étude.

I.IDENTIFICATION

Fonction……

Établissement……..

Ancienneté…….. …….

II. ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES EFA

Quelle appréciation faites-vous de l'enseignement du français dans votre établissement

III. LES FACTEURS EXPLICATIFS DU FAIBLE NIVEAU EN FRANÇAIS DES ÉLÈVES DES EFA

1) Quels sont, selon vous, les facteurs qui expliquent le faible niveau en français des élèves des EFA ?
   - Quelle appréciation faites-vous du temps d'enseignement en français dans les EFA ?
   - Pensez-vous que le temps consacré aux enseignements en français suffise à dispenser un enseignement de qualité en français dans les EFA ?
   - Pensez-vous que les enseignants recrutés ont les qualifications requises en français pour un enseignement de qualité ?

2) Bénéficient-ils de formation après leur recrutement ?

3) Si oui quel est le contenu de la formation reçue ?

4. Que faut-il faire, selon vous, pour améliorer la qualité de l'enseignement du français dans les EFA et relever le niveau des élèves en français ?

Merci de votre disponibilité.

ANNEXE 4

GUIDES D'ENTRETIEN AVEC LES ENCADREURS PÉDAGOGIQUES

Dans le cadre de notre formation à l'emploi d'Inspecteur de l'Enseignement secondaire, option français, nous avons porté notre intérêt sur le sujet suivant : **« La problématique de l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes post primaire et secondaire ».**

Par le présent entretien, nous voulons recueillir votre avis sur la question. Vos réponses nous permettront de mieux analyser les causes du problème et de proposer des solutions pour endiguer le phénomène. Nous vous rassurons d'ores et déjà de l'anonymat, de la confidentialité des réponses que vous nous fournirez et de leur exploitation aux seules fins de la présente étude.

I. IDENTIFICATION

DREPS……..

DPEPS……

II. ÉLÉMENTS D'ENTRETIEN

1 : Quelle appréciation faites-vous de la qualité de l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes post primaires et secondaires dans la ville de Bobo Dioulasso ?

2 : Quelles peuvent être les raisons qui justifient cet état des faits ?

3 : Vous arrive-t-il de faire des visites de classes dans ces Établissements ?

Si non, pourquoi ?

4 : Quelles propositions faites-vous pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes post primaires et secondaires ?

Merci pour votre collaboration.

ANNEXE 5

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS

Dans le cadre de notre formation à l'emploi d'Inspecteur de l'Enseignement secondaire, option français, nous avons porté notre intérêt sur le sujet suivant : **« La problématique de l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes post primaire et secondaire ».**

Par le présent entretien, nous voulons recueillir votre avis sur la question. Vos réponses nous permettront de mieux analyser les causes du problème et de proposer des solutions pour endiguer le phénomène. Nous vous rassurons d'ores et déjà de l'anonymat, de la confidentialité des réponses que vous nous fournirez et de leur exploitation aux seules fins de la présente étude.

I.IDENTIFICATION

Lycée/CEG……..

Combien d'année de service avez-vous dans la direction……

Autorisation de diriger……

II. ÉLÉMENTS D'ENTRETIEN

1. Quelle appréciation faites-vous de l'enseignement du français dans votre établissement ?
2. Le temps consacré aux enseignements en français permet-il aux élèves d'avoir un bon niveau en français ?
3. Vos enseignants bénéficient-ils d'une formation après leur recrutement ?
4. Que faut-il faire, selon vous, pour améliorer la qualité de l'enseignement du français dans les EFA et relever le niveau des élèves en français ?

Merci de votre disponibilité

ANNEXE 6

GRILLE D'OBSERVATION EN FRANÇAIS

IDENTIFICATION

Direction régionale :	**Discipline :**
Province :	**Activité** :
Localité :	**Titre de la leçon** :
Établissement :	**Professeur** :
Date et heure de la visite :	**Autorisation d'enseigner** :
Date de la dernière visite :	**Titre de capacité** :
Classe :	**Diplôme académique** :
Effectif : T= F= G=	**Contact du professeur :**

RUBRIQUES	**Très peu satisfaisant**	**Peu satisfaisant**	**Satisfaisant**	**Très satisfaisant**
I. DÉROULEMENT DE LA LEÇON				
A. ANIMATION				
1. Comportement de l'enseignant				
Portée de la voix				
Maitrise de la langue				
Intérêt porté à tous les élèves				
Sollicitation des élèves				
Encouragement des élèves				
Désignation des élèves par leurs noms				
Clarté et précision des questions				
Pertinence des questions				
Gestion des réponses des élèves				
Capacité d'enseigner en situation				
Déplacement et contrôle du travail des élèves				
Gestion du temps				
Utilisation du tableau noir				
Dynamisme/Maitrise de soi				
Tenue vestimentaire				
2. Comportement des élèves				
a. Réaction aux sollicitations du professeur				
b. Qualité des réponses				
c. Attention, discipline				
B. MÉTHODOLOGIE				
3. Respect des étapes				
4. Mise en œuvre efficace des différentes étapes				

C. CONTENU				
5. Scientifiquement vrai				
6. Maitrise des notions enseignées				
7. Adaptation des notions enseignées au niveau de la classe				
8. Congruence des notions enseignées avec les objectifs définis				
9. Qualité de la trace écrite				
D. ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES				
10. Pertinence de l'évaluation				
11. Congruence avec les objectifs				
12. Correction de l'évaluation				
13. Temps consacré à l'évaluation				
II. DOCUMENTS PÉDAGOGIQUES				
14. Documents mis à la disposition des élèves				
15. Cahiers de textes				
16. Cahiers d'absences				
17. Cahiers des élèves				
18. Fiche pédagogique				

Commentaires sur la séance…….....

……
……
……
……
……
……
…….
……
……

ANNEXE 7

FICHES DE COLLECTE DE DONNÉES DOCUMENTAIRES

Fiches de collecte de données sur le volume horaire hebdomadaire consacré au français :

	Volumes horaires pratiqués						
	6e	5e	4e	3e	2de	1re	Tle
Établissement 1							
Établissement 2							
Établissement 3							
Établissement 4							
Établissement 5							

ANNEXE 2 (Version arabe)

المرفق 2

استبيان موجه إ ل ى ط لب ة المدارس ا لعر ب ي ة الف ر نس ي ة

أبريل 2022م – المعهد العالي بكُودُ و غُ و

في إط ار تكويننا للعم ل مفتش ا للتعليم الثانوي، تخصص اللغة الفرنسية، ركزنا اهتمامنا على الموضوع التالي: » مشكلة تعلي م اللغة الفرنسية في المدار س الفرنسية العربية ما بع د المر اح ل الابتدائي ة والثانوي ة «. من خلال هذا الاستبيان نريد أن نست فتيكم في الموضوع. ستسمح لنا إجاباتكم بتحليل أسباب المشكلة بشكل أفضل واقتراح حلول للحد من الظاهرة . ن ؤكد لكم عدم الكشف عن هويتكم وسرية الإجابات التي ستزودونن ا بها واستغلالها لغ ر ض هذه الدراسة فقط.

تعليمات الإجابة

- ضع علامة في المربع الذي يتوافق مع إجابتكم؛
- أكمل إذا كان ذلك منطبق ا ؛
- تفضل بصياغة إجابات إذا لزم الأمر.

أ و لا: ب يان ات ش خصي ة

1- الفصل أو المستوى الدراسي.....

☐ ☐

2- كم عمركم؟]15-18[☐ [19-22] ☐ [23 إلى ما فوق] ☐

3- ما جنسكم؟ ذكر أنثى

ثاني ا : الم حت و ى وعدد س ا عا ت تدري س اللغة الفرنسية في المدارس ا لعر ب ي ة ا لف ر نسي ة

4- كم ساعة تُخ ص ص في الأسبوع لدروس اللغة الفرنسية؟ .....

5- ما هو المحتوى الذي يتم تدريسه؟

☐ ☐ ☐ ☐

شرح مقال ☐ التعليق ☐ القواعد النحوية ☐ قواعد الإملاء ☐ مفردات تصريف قراءة مع الشرح التعبير الكتاب ي

6- ما هي المقررات التي تُدرس باللغة الفرنسية؟

الرياضيات ☐ الفيزياء والكيمياء ☐ العلو م ☐ التاريخ والجغرافيا ☐ فلسفة ☐

7- كيف تق ي م وقت التدريس باللغة الفرنسية في مدرستكم؟ كافي ☐ غير كافي ☐

ما الذي تقترحه لرفع مستوى طلاب المدارس العربية الفرنسية في اللغة الفرنسية ؟

.....

شكر ا لل لكم ع ل ى اهتمامك م

RÉSUMÉ

La présente recherche intitulée *« Problématique de l'enseignement du français dans les établissements franco-arabes postprimaires et secondaires »* a pour objet l'étude des facteurs liés à la façon dont le français est enseigné dans les écoles franco-arabes postprimaires et secondaires. Après avoir identifié ces facteurs, nous avons proposé des stratégies susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement du français. Nous avons circonscrit notre zone d'étude à la ville de Bobo Dioulasso et avons déterminé la population d'étude constituée essentiellement d'acteurs intervenants directement dans l'enseignement dans les écoles franco-arabes. L'échantillon se compose de chefs d'établissements, d'enseignants du français des écoles franco-arabes, de fondateurs d'établissement, d'élèves et d'encadreurs pédagogiques de français. Après avoir exploré la littérature : ouvrages généraux, articles scientifiques et de presses, mémoires en rapport avec notre thème, nous avons présenté quelques théories de référence qui nous ont inspiré sur l'enseignement du français en contexte bilingue franco-arabe. Comme démarche, nous avons utilisé une approche qualitative. Il résulte de cette enquête que le volume horaire consacré au français ne permet pas de réussir un enseignement de qualité. L'étude a révélé également qu'aucun enseignant n'a reçu une formation pour enseigner dans une classe bilingue. L'étude a encore révélé que ces enseignants ne bénéficient pas d'encadrement pédagogique de la part des services d'encadrement des inspections de français. À travers cette étude, il est apparu que les enseignants n'ont pas de maitrise des méthodologies d'enseignement des sous-disciplines du français. Par conséquent, la mauvaise qualité de l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes est imputable à ces facteurs. L'étude se termine par des suggestions à l'endroit des différents acteurs de l'enseignement franco-arabe en vue de rehausser la qualité de l'enseignement du français dans ces établissements.

Mots-clés : enseignement du français, école franco-arabe, bilinguisme, qualité de l'enseignement.