



HAL
open science

Un dispositif d'encadrement d'enseignants en littératie dans les écoles ZEP de Maurice :  tat des lieux

Shakuntala Payneeandy

► **To cite this version:**

Shakuntala Payneeandy. Un dispositif d'encadrement d'enseignants en littératie dans les écoles ZEP de Maurice :  tat des lieux. Travaux & documents, 2011, Illettrisme   Maurice et à La Réunion :  tat des lieux et perspectives, 38, pp.63-77. hal-02185235

HAL Id: hal-02185235

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02185235v1>

Submitted on 13 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Un dispositif d'encadrement d'enseignants en littératie dans les écoles ZEP de Maurice : état des lieux

PAYNEEANDY SHAKUNTALA
SENIOR LECTURER
MAURITIUS INSTITUTE OF EDUCATION

INTRODUCTION

L'analphabétisme ou l'illettrisme sont des termes généralement associés aux personnes qui n'ont pas pu développer les aptitudes de lecture et d'écriture pour leur intégration socioprofessionnelle. Mais il se trouve que des personnes ou des enfants ayant eu accès à l'éducation formelle se retrouvent dans une situation d'échec, voire d'illettrisme. Ainsi, l'illettrisme, ce terme créé à l'initiative d'ATD Quart Monde, se définit comme la maîtrise insuffisante des savoirs de base tels que la lecture, l'écriture, le calcul élémentaire. Il concerne des jeunes à qui on a enseigné ces savoirs de base mais qui, à des degrés différents et pour des raisons diverses, n'ont pas acquis ou conservé ces apprentissages. L'illettrisme n'est pas en soi un concept ; c'est une accumulation de mécanismes qui aboutit à la non-maîtrise du langage écrit par une personne non-déficiente à qui on a proposé un apprentissage.

C'est une situation qui n'épargne pas, dans une certaine mesure, le cycle primaire du système éducatif mauricien où l'on observe chaque année en fin d'étude, 30% d'illettrés fonctionnels. Cette situation est plus grave au niveau des écoles regroupées au sein de la zone d'éducation prioritaire (ZEP). Ces illettrés fonctionnels se retrouvent en grande partie dans les milieux les plus défavorisés de la société.

Les principes sur lesquels notre système éducatif est basé, sont la démocratisation de l'éducation et l'égalité des chances. Plus de quarante ans après l'accession de Maurice à l'indépendance, l'école mauricienne, qui a pour vocation de mettre sur pied les fondements démocratiques d'une société nouvelle, n'a pas pu remplir sa mission d'amener plus de mobilité sociale à ceux qui sont au bas de l'échelle.

Le gouvernement a réussi son pari d'étendre à une grande majorité d'enfants l'accès à l'éducation mais cet accès n'a pas été synonyme de réussite pour bon nombre d'entre eux. Une des raisons de l'échec scolaire de ces enfants est

qu'ils ne réussissent pas à s'approprier les langues enseignées. Le résultat engendre le problème d'illettrisme en milieu scolaire ou plutôt le manque de compétences en « littératie ».

Nous allons utiliser le terme « littératie » plutôt que le terme alphabétisation parce que ce terme englobe mieux tout le processus de l'acquisition de l'ensemble de connaissances, d'attitudes, de valeurs et de comportements liés au langage. Le terme « *literacy* » est le plus utilisé en milieu anglophone mais quelques auteurs de langue française, tels que Latchoumanin (2010), Puren (1994) utilisent aussi le terme « littératie ». Ainsi Latchoumanin explique son choix du terme « littératie » plutôt qu'illettrisme en ces termes :

« Si l'illettrisme dénote un manque, la littératie met en exergue, non pas la privation, mais l'acquisition d'un certain niveau de compétences » (Latchoumanin-2010 : 20).

L'APPRENTISSAGE DES LANGUES DANS LE SECTEUR PRIMAIRE À MAURICE

L'apprentissage des langues est au cœur même de l'apprentissage au cycle primaire du système éducatif mauricien. L'école mauricienne est supposée s'assurer que les apprenants développent des compétences plurilingues. C'est ainsi que l'élève du primaire doit pouvoir s'approprier trois langues étrangères que sont l'anglais, le français et une troisième langue qui peut être une des langues indiennes (hindi, ourdou, tamoul, télougou ou marathi) ou le mandarin. La langue créole en est pour le moment exclue.

Le fait d'avoir à développer des compétences en trois langues étrangères à un si jeune âge semble être une lourde tâche pour les élèves mauriciens. On peut y voir une explication du fort taux d'échec à l'examen de fin de cycle primaire : le « *Certificate of Primary Education* » (CPE). Par ailleurs, l'anglais étant la langue officielle du pays, toutes les autres matières telles que les mathématiques, la géographie et l'histoire sont évaluées dans cette langue. Si l'apprenant n'a pas pu s'approprier cette langue, il est forcément condamné à l'échec. C'est ainsi que depuis les quarante dernières années, le cycle primaire produit entre 30 à 40% de recalés au CPE chaque année.

L'échec scolaire au niveau du cycle primaire a toujours été une source de souci pour nos décideurs. D'après les rapports annuels du « *Mauritius Examinations syndicate* » (MES), organisme responsable de l'organisation et de la gestion des examens au niveau national, 30% (et même plus) d'enfants du primaire qui ne réussissent pas aux examens nationaux savent à peine lire et écrire en anglais ou en français.

LA « LITTÉRATIE » DANS LE CYCLE PRIMAIRE

La « littératie » englobe des compétences langagières telles que parler, écrire, comprendre, visionner, agir, lire, représenter.

D'après les rapports annuels du MES, les enfants qui ne réussissent pas à l'examen du CPE sont en général ceux qui ne maîtrisent pas la lecture/compréhension et n'arrivent pas à écrire un seul mot pour l'item rédaction que ce soit pour l'anglais ou pour le français. Ces extraits de plusieurs rapports annuels sur la performance des candidats à l'examen de CPE nous donnent une idée de l'état de la « littératie » dans le cycle primaire.

Les questionnaires d'anglais ou de français comportent deux types d'épreuves qui évaluent des compétences différentes : une épreuve porte sur les compétences de base en lecture, grammaire et production écrite tandis que l'autre évalue des compétences plus élevées en lecture/compréhension, grammaire et écriture. La première épreuve compte pour 60% de la note tandis que la seconde compte pour 40%.

Si un grand nombre de candidats (plus de 70% d'après les statistiques) réussissent, c'est en partie grâce à la première épreuve dont les items sont plus ou moins simples et parfois mécaniques et faisant appel à la mémoire.

Le rapport du MES de l'année 2007 donne à voir que :

« La production de la phrase n'est toujours pas maîtrisée par un bon nombre d'élèves – les difficultés sont nombreuses ».

Vocabulaire :

L'interférence très remarquée du créole

Le mauvais emploi de mots

L'omission de déterminant/ préposition mot clé

Mots courants mal écrits

Les phrases produites par les élèves révèlent que de manière générale l'orthographe (lexicale et ou grammaticale) n'est toujours pas suffisamment maîtrisée.

Pour la rédaction, le rapport dit ceci :

« La production d'un texte court s'avère être un exercice difficile pour la majorité des élèves ».

« Les problèmes rencontrés au niveau de la phrase se répètent de manière plus aiguë au niveau de la rédaction ».

Après 2007, les rapports du MES sont moins détaillés, mais les tendances restent les mêmes. Ainsi par rapport au questionnaire d'anglais (2006), nous apprenons que pour la question comprenant un exercice à trous (« cloze Test ») :

« Comme cela a été le cas dans le passé, l'exercice à trous s'est révélé très difficile pour beaucoup de candidats. Bon nombre n'ont pas un vocabulaire assez riche ou des compétences en lecture par rapport à cette épreuve ».

Le rapport stipule que 26.4% de candidats ont obtenu « 0 ». Un peu plus de 50% ont obtenu entre 0 et 3 sur un total de 10, pour cette épreuve.

Pour la rédaction dans la même discipline le rapport nous apprend que :

« La rédaction est encore une source de souci. La moyenne des points est de 7.06 sur 20, ce qui est bien en-dessous de ce qui était attendu. 28.2% des candidats ont eu 0 et dans la plupart des cas la question n'a même pas été traitée. Seulement 32.5% des candidats ont eu 11/20 et à peu près 44% ont eu entre 0 et 5. Ces tendances sont inquiétantes et des solutions doivent être trouvées ».

En ce qui concerne l'épreuve de français le rapport du MES aboutit aux mêmes conclusions

« La production d'un texte court s'avère être un exercice difficile pour la majorité des élèves. Les problèmes rencontrés au niveau de la phrase se répètent de manière plus aigüe au niveau de la rédaction. Certains élèves ont des idées mais ils ont beaucoup de mal à les exprimer ».

Ces rapports officiels nous donnent un aperçu de la situation concernant le niveau de la « littératie » dans le secteur primaire de l'éducation à l'île Maurice. De même, une analyse des résultats détaillés du CPE dans chaque école primaire, révèle que dans un petit groupe d'écoles, le pourcentage d'échec est alarmant. Ces écoles, au nombre de vingt-sept, sont situées dans des régions composées de populations en difficulté (sous-développement, pauvreté, problèmes sociaux etc.). La plupart de ces écoles se situent dans les faubourgs des régions urbaines. Depuis les années 90, les autorités se mobilisent pour remédier à cette situation en apportant un soutien spécial aux écoles dans le dessein d'améliorer les performances des élèves. C'est ainsi que fut mis sur pied le projet Zone d'Education Prioritaire (ZEP).

LE PROJET ZEP À MAURICE

Comme dans tous les autres pays où le concept d'éducation compensatoire a été introduit, le projet ZEP dans le cycle primaire du système éducatif mauricien a pour but de rehausser le niveau scolaire par le biais de toute une série d'interventions (repas, carnet de santé, infrastructures scolaires, etc.)

Depuis les années 1994 et 1995, des projets tels que les « *project schools* » ont été mis sur pied et plus tard les « *Special Support Schools* » pour tenter de réduire les inégalités face au système éducatif.

En juin 2002, fut initié le projet d'établissement des zones d'éducation prioritaires (ZEP), à l'image de ce qui existe dans les pays développés, sachant qu'à Maurice seules les écoles primaires ont été concernées.

Contrairement aux autres projets mis en œuvre dans le passé, le dispositif ZEP a adopté une approche beaucoup plus holistique. Les ressources humaines et économiques (parents, communauté, ONG, firmes privées, etc.) ont été mobilisées pour encadrer les élèves et les parents. En bref, le projet ZEP prône l'inclusion à travers une série d'interventions sociales et culturelles comme l'amélioration de l'infrastructure (bâtiments, meubles, bibliothèque, salle informatique), un programme de santé (visite de médecin et dentiste, carnet de santé), un programme de nutrition (goûter/repas), et dans certains cas, distribution de chaussures et équipement scolaire.

L'ÉCHEC SCOLAIRE DANS LES ÉCOLES DES ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRES (ZEP)

Par rapport aux autres écoles primaires de l'île, l'échec scolaire est plus significatif dans les écoles situées dans des Zones d'éducation prioritaires. Dans ce type d'école, la performance au CPE est toujours en-dessous de la moyenne nationale. Entre 2003 et 2008, le taux de réussite a oscillé entre 31.72% et 35.91 %. Dans l'une des écoles, le pourcentage de réussite est tombé jusqu'à 8%.

Si la situation dans l'apprentissage des langues au niveau primaire est grave, celle observée dans les écoles des ZEP est plus qu'alarmante.

Dans la plupart des 27 écoles les résultats des examens de fin de cycle (CPE) montrent que le niveau de compétences langagières est très en-dessous de la moyenne générale. Les statistiques pour le CPE dans les écoles ZEP sont les suivants :

- anglais : taux de réussite : 46.2%
- français : taux de réussite : 50.7%

LE PROJET DE LA MAURITIUS INSTITUTE OF EDUCATION (MIE) : UN DISPOSITIF D'ENCADREMENT ET DE SOUTIEN AUX ÉLÈVES ET ENSEIGNANTS DES ÉCOLES ZEP

Le projet du MIE dans les écoles ZEP, intitulé « Capacity-Building in ZEP - Tackling Underachievement through Literacy », s'inscrit dans la mouvance de divers projets compensatoires. On doit dire qu'avant l'initiation du projet de « littératie » dans la ZEP, il y avait des cours d'apprentissage de la lecture pour les enfants, financés par les firmes privées et assurés le plus souvent par des enseignants à la retraite.

Le projet du MIE se différencie des autres projets compensatoires dans la mesure où l'accent est surtout mis sur l'encadrement et la formation des enseignants.

Les objectifs de ce projet peuvent se décliner ainsi :

- Développer chez les élèves des compétences en « littératie ».
- assurer un meilleur encadrement des enseignants à travers une formation plus poussée.
- mettre à la disposition des élèves et des enseignants des supports pédagogiques appropriés de nature à faciliter le processus d'enseignement – apprentissage

Ce projet fut initié en 2006 par un petit groupe de trois chargés de cours du MIE qui, avec le soutien de la section ZEP du ministère de l'éducation, ont commencé par former des enseignants des trois premières années du primaire en « littératie ».

En 2008, nous avons obtenu un financement de la PNUD qui a eu pour effet de donner un nouveau souffle au projet. C'est ainsi que plusieurs chargés de cours se joignirent au groupe initial. Le dispositif mis en place : facilitateurs/formateurs avec l'apport des personnes ressources venant de la communauté, a permis d'optimiser et de mutualiser les ressources et les compétences.

Parallèlement, au cours de la même année, le projet reçut l'aide de l'UNESCO qui finança la venue des formateurs en « littératie » de l'*International Reading Association* (IRA), basée à Washington aux Etats-Unis. Le but de la venue des formateurs de l'IRA visait surtout la formation des formateurs en « littératie ».

Les facilitateurs de l'IRA ont animé trois ateliers d'une durée d'une semaine chacun couvrant la période 2008 à 2009. En 2009, il y eut aussi un programme de trois jours de sensibilisation pour les directeurs d'écoles de la ZEP avec ces mêmes facilitateurs. La formation des formateurs avait pour objectif de doter ces derniers d'une notion commune et un référentiel commun sur les approches pédagogiques appropriées à l'enseignement de la « littératie ».

Pour l'enseignement de la « littératie », nous avons adopté une approche éclectique, c'est-à-dire l'utilisation de toutes les approches existantes, globale, phonétique, et syllabique. D'ailleurs c'est une approche très courante dans les pays européens et confirmée par Pascale Gouteraux (2005)

« Bien qu'issue de rapports d'expériences sur le terrain, la version 2000 du cadre européen ne pose pas la question du mode de construction des apprentissages mais dresse le catalogue de toutes les méthodes existantes selon un principe d'éclectisme assumé... » (Gouteraux-2005 : 81 ,dans Chini & Gouteraux, 2008).

Ainsi, en rupture avec les modèles classiques, notre cadre théorique s'est construit sur des observations, des rencontres et des échanges avec des professionnels de l'enseignement de la « littérature ». Nous pensons que le cheminement vers la lecture doit être jalonné « *d'étapes obligatoires* », repères techniques issus de travaux spécifiques et de recherches ciblées telles que les modèles d'apprentissage et l'évaluation diagnostique des compétences de l'apprenti-lecteur. L'évaluation des compétences et des processus cognitifs décrite par Grégoire & Pierart (1994), le traitement des informations écrites par les processus complémentaires d'adressage et d'assemblage et les travaux de Casalis (1995) relatifs à la conscience phonologique, à l'accès au lexique mental et au maintien de l'information phonologique en mémoire de travail, ont fortement influencé notre démarche.

Le rapport efficace à l'écrit suppose des compétences métalinguistiques, une activité de réflexion sur la langue orale et écrite, ses fonctions, ses usages et ses caractéristiques. Ainsi nos séances de formation avaient pour but de relever ces différentes dimensions à travers une confrontation à différents types d'écrits et de supports. De même, l'étude des modes de traitement de l'écrit permet d'analyser le comportement des élèves (procédures, stratégies, efficacité) et de procéder par la suite à l'analyse non seulement des performances en lecture et en production écrite, mais aussi des procédures utilisées et de la nature des erreurs.

Ce qui fait que les enseignants sont formés à utiliser une variété de stratégies pour enseigner le décodage des mots, la lecture, la compréhension, l'écriture des phrases et des textes. Ces stratégies sont les suivantes :

- La lecture de livres aux enfants pour stimuler la motivation à lire et développer le plaisir de lire (Pour encourager les enfants à lire, encore faut-il que le contenu des livres les intéresse).
- Le développement d'un vocabulaire chez les apprenants dans les écoles ZEP à travers la lecture de textes riches.
- Le développement de la conscience phonologique à travers des rimes et allitérations en utilisant des comptines, et chansons pour enfants.
- La mise sur pied des activités ludiques comme l'organisation d'un coin d'épicerie ou d'un coin de lecture pour stimuler les jeux de rôles et des jeux imaginaires.
- L'utilisation des logos et des mots familiers de l'environnement des enfants pour aider au décodage de mots
- L'occasion d'expériences de langage oral à travers des conversations entre enseignant et élèves dans la langue cible.
- Le développement de l'écrit en utilisant des étiquettes-mots, pour écrire des mots, des phrases et des textes très courts.

- L'utilisation de ressources pédagogiques appropriées pour mettre en œuvre les stratégies mentionnées plus haut.

Ces stratégies ont pour but d'aider les enseignants à faire entrer les apprenants dans la lecture et l'écriture. Au-delà de la réussite aux examens nationaux, le but principal pour l'apprenant, est, comme l'écrit Jennifer Walski (1999), de développer sa compétence opérationnelle :

- « Cette compétence opérationnelle peut se définir ainsi :
- Comprendre ce qui lui est dit,
 - Trouver une réponse appropriée (ceci se fera dans la limite des connaissances maîtrisées à son niveau, c'est-à-dire que l'apprenant, à chaque niveau de son développement dans la nouvelle langue, est capable de se débrouiller dans toute situation, avec plus ou moins d'adresse certes)
 - Développer dans la nouvelle langue les stratégies nécessaires pour continuer à apprendre sans aide de l'enseignant » (Walski, 1999 : 44).

Pour consolider cette approche didactique il a fallu mettre en place un dispositif de soutien aux enseignants et élèves des écoles ZEP.

Ce dispositif d'accompagnement des enseignants et élèves consiste principalement en :

- L'accompagnement professionnel des enseignants : ceci se fait au niveau de la classe (conseils, démonstrations, etc.) toutes les deux semaines (pour chaque enseignant) par les facilitateurs et à travers des ateliers de travail organisés par la MIE pendant les vacances scolaires.
- La distribution de ressources pédagogiques aux élèves et enseignants sur une base régulière.
- La formation continue des facilitateurs à travers des réunions régulières.

L'ÉVALUATION DU DISPOSITIF MIS EN PLACE PAR LA MIE DANS LES ÉCOLES ZEP

Ce qui suit n'est qu'une évaluation partielle du dispositif mis sur pied par le MIE, une évaluation plus poussée étant en préparation.

Cette évaluation est basée principalement sur mes observations personnelles pendant mes visites dans les écoles comme formatrice des enseignants et comme facilitatrice du projet de « littératie ».

Mes réflexions ont été enrichies par les comptes rendus des autres facilitateurs sur le terrain pendant les sessions quasi hebdomadaires de « *brainstorming* » entre nous.

Les données ont aussi été récoltées à partir des témoignages des enseignants au cours des ateliers de formation organisés dans le cadre du projet.

L'ACCOMPAGNEMENT/FORMATION DES ENSEIGNANTS

L'accompagnement des enseignants comporte deux aspects :

- L'accompagnement professionnel (conseils, démonstrations, etc.) des enseignants en classe par les facilitateurs
- Les ateliers de travail sur la didactique des langues.

D'après les discussions hebdomadaires et les « feedback » des enseignants, la majorité des facilitateurs a pu faire ce qu'on attendait d'eux, c'est-à-dire encadrer les enseignants et les élèves. Cependant un certain nombre de problèmes a émergé :

- Certains ont quitté le projet en cours de route et de ce fait il a fallu embaucher d'autres facilitateurs et les former.
- Certains se sont plaints d'un surcroît de travail dans certaines écoles où il y a plusieurs classes de même niveau.
- Il nous a été rapporté par des responsables du Ministère de l'éducation que certains des facilitateurs n'étaient pas réguliers dans leurs interventions dans l'école placée sous leur responsabilité.
- Il y aurait une demande constante de formation pour les facilitateurs qui pour la plupart n'ont pas reçu la formation de l'IRA.

LES ATELIERS

Les ateliers, d'une durée d'une journée, pour les enseignants impliqués dans le projet ont eu lieu à la MIE durant les vacances scolaires. Durant ces ateliers, les enseignants ont pu faire un inventaire des problèmes rencontrés dans la mise en application du projet dans leurs classes. Au cours de ces ateliers de nouvelles approches et stratégies en « littérature » ont été dispensées par les animateurs de même que la production de supports pédagogiques pouvant être utilisés dans les classes.

En général, les enseignants apprécient ces ateliers, et ils sont d'accord pour dire que le fait de rencontrer leurs pairs des autres écoles les aide à mieux comprendre les problèmes de didactique qu'ils ont en commun. D'ailleurs ils sont encouragés à travailler en petits groupes pendant les ateliers.

D'autre part, nous avons aussi constaté un fort taux d'absentéisme surtout dans la deuxième partie de la journée. Ces enseignants semblent avoir d'autres préoccupations personnelles pendant les vacances scolaires. Beaucoup quittent l'atelier sans avoir été vraiment convaincus de la pertinence et de l'efficacité de ces nouvelles stratégies pour enseigner les langues.

LES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES POUR ÉLÈVES ET ENSEIGNANTS

Dans le contexte de ce projet, les élèves des écoles ZEP reçoivent des fiches pour consolider le contenu des manuels scolaires d'anglais et de français. Ces fiches ont pour objectif le développement langagier des élèves. Elles contiennent des exercices à difficultés croissantes. Les exercices commencent par le développement du vocabulaire associé à un texte qui se trouve le plus souvent dans le manuel prescrit par le ministère de l'éducation. Puis viennent les exercices qui permettent de développer les compétences de lecture et d'écriture de phrases et ensuite ceux de la production de phrases et de textes. La maîtrise de toutes ces compétences amène l'apprenant vers la lecture / compréhension et la production de textes.

Ces fiches à caractère ludique aussi bien que les ressources comme des étiquettes prédécoupées sont très demandées par les enseignants. Ainsi elles ont été très bien accueillies par une majorité d'enseignants et sont considérées par ces derniers comme une source de motivation pour les élèves. Nous avons pu constater dans certaines classes que les élèves étaient plus intéressés à travailler avec ces fiches qu'avec les manuels scolaires.

Il faut bien avouer que certaines fiches n'ont pas été utilisées par rapport à la philosophie du projet. Certains enseignants n'ont pas suivi les consignes et les étapes d'une méthode appropriée à la didactique des langues que nous avons voulu favoriser à travers le projet.

LES ÉLÈVES

Les premiers élèves qui ont bénéficié de ce projet ont été ceux de la première et seconde année d'étude primaire (standard I et II), c'est-à-dire des élèves âgés de cinq à six ans. A travers ce projet, un accompagnement pédagogique a concerné des enseignants et des élèves jusqu'en standard IV et maintenant que les élèves entament leur cinquième année, nous continuons à les accompagner.

D'après les « feedback » des enseignants, les élèves accueillent les fiches de devoirs et exercices distribués régulièrement dans les écoles avec beaucoup d'enthousiasme.

Au cours d'un atelier de travail organisé en octobre 2010, les enseignants décrivent les progrès de leurs élèves de la manière suivante :

« Pupils are able to read easily ; more pupils are able to write many words »
(enseignante de standard II d'une école rurale)

« Some pupils have been able to read a few sentences with understanding ; writing of a few words » (enseignante de standard II d'une école urbaine)

« Pupils can recognize and read words and short sentences with or without pictures. They can write words, sentences properly with capital letters and the full stop. They can answer questions in a full sentence » (enseignant de standard I, école urbaine).

Ces « *feedback* » des enseignants semblent montrer que les élèves, souvent décrits comme étant en grande difficulté scolaire, sont capables de progresser en « littératie » si un encadrement pédagogique approprié leur est proposé.

LES ENSEIGNANTS IMPLIQUÉS DANS LE DISPOSITIF

Un des facteurs les plus importants du projet serait l'acceptation du projet par les enseignants et leur engagement. Engagement qui dépend de plusieurs facteurs comme : le nombre d'années d'implication dans le projet, l'expérience dans l'enseignement en général, l'âge et le sexe, le lieu de travail et le climat émotionnel de l'école.

Par rapport aux nombres d'années sur le projet, les enseignants peuvent être catégorisés ainsi :

- Ceux qui ont été sur le projet pendant ces trois dernières années, surtout ceux de standard IV.
- Ceux qui ont été avec ce projet pendant ces deux dernières années, surtout ceux de standard II.
- Ceux qui intègrent le projet en standard I.

En ce qui concerne l'expérience des enseignants dans l'enseignement, ceux qui ont une longue expérience, donnent l'impression qu'ils n'ont pas grand-chose à apprendre des facilitateurs, et ne sont pas motivés pour s'investir personnellement dans le projet. Les nouvelles recrues qui viennent de terminer leur formation au MIE se sentent un peu perdues, étant donné qu'ils n'ont pas eu le temps de s'approprier des stratégies et des postures apprises pendant la formation.

On se retrouve avec le même problème pour ceux qui sont en formation initiale et qui sont en stage dans les écoles ZEP. Parfois, par manque d'enseignants dû à un taux d'absentéisme très élevé dans les écoles ZEP, le directeur d'établissement n'a d'autre recours que de leur donner la responsabilité d'une classe. Ainsi nous nous sommes retrouvée avec des stagiaires dans la mise en application du projet.

LES ENSEIGNANTS ET LEURS PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

La mise sur pied du dispositif en « littératie » dans les écoles primaires de la ZEP a été généralement bien accueillie par la majorité des enseignants. D'après mes

propres observations et celles des autres facilitateurs, un certain nombre d'enseignants ont non seulement amélioré leurs pratiques pédagogiques mais ont aussi adopté de nouvelles postures encouragées par le dispositif de soutien mis en place dans le projet.

Mais le rythme de changement est très lent et hésitant. Les raisons pour expliquer cette lenteur sont nombreuses :

- Les représentations des enseignants

Au travers des conversations informelles avec les enseignants, nous sommes arrivés à la conclusion que, pour certains, ce n'est qu'un projet parmi d'autres. Les enseignants travaillant dans ces écoles ont des perceptions bien ancrées à propos de leurs élèves et de leur capacité d'apprendre. C'est ainsi que certains sont persuadés que les élèves des écoles ZEP ne sont pas doués pour les études académiques et qu'ils sont condamnés à l'échec. Ces enseignants croient fermement que les facteurs qui influencent la capacité des élèves à apprendre ont pour origine leur milieu socio-économique. Pour eux, les enfants ne sont pas lettrés parce qu'ils ne sont pas « intelligents », pauvres et pas doués académiquement. Pour ces enseignants, le manque de compétences académiques des enfants est toujours un problème associé à l'origine socio-économique de l'apprenant.

- La dépendance vis-à-vis des manuels scolaires

Les enseignants ont tendance à enseigner le manuel scolaire plutôt que les compétences langagières. En d'autres mots, l'enseignant reste collé aux manuels qui sont en général culturellement et linguistiquement pauvres. Ceci est confirmé par Tirvassen (2011)

« ... en première année du primaire, dans les classes d'anglais, les enfants sont exposés à une langue pauvre, limitée à quelques lexèmes avec pratiquement aucun lexème verbal (le seul verbe employé est l'auxiliaire être). En deuxième année, pour l'essentiel, les auteurs du manuel se situent dans une démarche visant à faire acquérir les fondements d'une grammaire élémentaire... ».

- Les postures pédagogiques

L'apprentissage des langues dans le système éducatif mauricien se caractérise le plus souvent par la mémorisation des règles de grammaire suivie de l'application de ces règles dans des exercices que les apprenants font d'une manière mécanique. En didactique de lecture, les enseignants adoptent en général une approche plutôt globale. L'enseignement de techniques de lecture dans nos écoles peut se résumer ainsi : l'enseignant lit un texte une ou deux fois. La plupart du temps la lecture est faite une fois et ensuite l'enseignant lit chaque mot et les élèves répètent après lui. Beaucoup d'élèves ont des difficultés à décoder les mots

de façon autonome. Ils n'ont pas les outils nécessaires pour le décodage et la compréhension d'un texte.

D'après nos observations, la plupart des enseignants utilisent le plus souvent une seule et unique méthode pour enseigner la lecture : la méthode globale. Or comme le dit Puren :

« parce que la seule méthode dont on peut être sûr qu'elle est mauvaise *a priori*, c'est la méthode unique ».

- L'évaluation de la compréhension plutôt que l'évaluation de compétences en lecture

Certains enseignants ont du mal à comprendre l'objectif sous-jacent d'une bonne didactique des langues. Ils ont tendance à mettre l'accent plutôt sur la compréhension des textes et la maîtrise de la grammaire. Ce manquement a été révélé et discuté au cours des ateliers où les enseignants ont été appelés à préparer en petits groupes une fiche pédagogique détaillée visant à l'intégration des nouvelles stratégies apprises dans l'enseignement des langues.

L'enseignement des langues dans le secteur de l'éducation primaire est resté traditionnel. Une nouvelle recrue dans l'enseignement se trouve plongée dans cette culture et éprouve des difficultés à mettre en pratique les méthodes appropriées apprises pendant la formation initiale. Les enseignants pour la plupart n'arrivent pas à faire de la transposition didactique au niveau de la classe. Le savoir savant en matière pédagogique/didactique reste limité à l'accomplissement des tâches exigées pendant la formation professionnelle pour l'obtention des diplômes. Y aurait-il un problème au niveau de la formation ? Cette citation de Pochard (2011) pourrait nous faire réfléchir dans cette direction :

« Dans le domaine de l'enseignement des langues, l'objet à enseigner est certes formaté par des travaux scientifiques, mais c'est aussi et d'abord un objet naturel. Cet objet doit être acquis et maîtrisé (à des degrés divers) par les enseignants qui vont le transmettre dans leurs classes (savoirs enseignés et savoirs appris). Le savoir à enseigner doit être en résonance avec celui qui *peut* être enseigné » (Pochard, 2011, dans *Le Français dans Le Monde*, n°49).

En raison de cette solide culture d'un enseignement traditionnel des langues, les enseignants ne se sentent pas assez sécurisés pour changer leurs approches pédagogiques. Ainsi les nouvelles méthodes et techniques de l'enseignement des langues peinent à faire leur entrée dans les classes du primaire.

Cette culture de l'enseignement des langues a un impact négatif sur la bonne marche du projet de « littérature » de la MIE. De ce fait, les enseignants prennent beaucoup de temps pour se détacher des démarches traditionnelles de l'enseignement des langues. Ils ont besoin de temps pour adopter une nouvelle

posture, pour adopter de nouvelles démarches et de nouveaux automatismes, préconisés par le projet.

CONCLUSION

Après avoir analysé chaque aspect du dispositif de soutien aux enseignants et élèves des écoles ZEP de la république de Maurice, mis en place par la MIE, nous pouvons constater que les enseignants, surtout ceux qui ont été le plus longtemps exposés aux principes du dispositif, commencent à adopter une nouvelle posture dans l'enseignement des langues.

Nous avons pu noter que le dispositif a eu un effet bénéfique sur les nouveaux enseignants dans la mesure où le projet les a aidés à remobiliser toutes leurs connaissances dans l'enseignement des langues. Ceci a été observé dans l'utilisation de l'approche phonétique dans l'enseignement du décodage des mots dans un texte.

Nous pouvons aussi affirmer que le dispositif de soutien aux enseignants à travers le projet de la MIE, intitulé « *Capacity-Building in the ZEP – Tackling Underachievement through literacy* » s'est révélé être une consolidation de toute la formation initiale des enseignants du primaire. Le projet semble avoir aidé les enseignants à commencer à faire la transposition didactique quoique il reste encore beaucoup à faire avant qu'ils ne le maîtrisent vraiment. Ce dispositif s'est révélé aussi être le chaînon manquant d'une formation continue des enseignants.

Nous serons plus éclairés sur l'évolution et les progrès du dispositif de soutien aux enseignants et élèves des écoles de la ZEP dans la République de Maurice à la lumière des résultats de la recherche plus approfondie en cours sur l'efficacité de ce dispositif.

BIBLIOGRAPHIE

- Amicus Curiae (2006), *Ecoles Primaires en ZEP : faire plus et différemment*, Institut Montaigne-
www.institutmontaigne.org
- BENABOU, R., KRAMARZ, F., PROST, C. (2004). « Zones d'éducation Prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? », *Economie et Statistique*, n°380.
- BURNS, S., ESPINOSA, L. (2003). « Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIX, n°1, 2003, p. 75-100.
- CASALS, J. (1995). *Lecture et dyslexies de l'enfant*, Presses Universitaires du Septentrion
- CHINI, D. & GOUTERAUX, P. (Eds) (2008). « Psycholinguistique et Didactique des Langues Etrangères », *Cahiers de Recherche*, Ophrys.
- GREGOIRE, J., PIERART, B. (1994). *Evaluer les troubles de la lecture*, Bruxelles, De Boeck.
- LATCHOUMANI, N. M. (2010). *Illettrisme ou Litteratie : Etats des lieux et perspectives à l'île de La Réunion*, Océan Editions.

- MARTINEZ, P. (1996). *La didactique des Langues Etrangères*, Presses Universitaires de France, collection « Que Sais-je ».
- POCHARD, J.C (2011). « Pratiques Curriculaires Associées à l'Action Linguistique Française hors de France », *Le Français dans Le Monde*, n°49.
- PUREN, C. (1994). *La Didactique des Langues Etrangères à la Croisée des Méthodes, Essai sur l'Eclectisme*, <http://www.aplv-languesmodernes.org>
- TIRVASSEN, R. (2011). « Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures », *Le Français dans le Monde*, n°49.
- WALSKI J. (1999). « Le guidage comme aide à la conceptualisation et à la construction de la langue », dans CHINI D. & GOUTERAUX P. (Eds) (2008).