

FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PRÉSCOLAIRE IVOIRIEN ET PRATIQUES ENSEIGNANTES RELATIVES À LA CONCEPTION DES PROJETS D'ENSEIGNEMENT

Une étude de cas sur l'activité de perception de la couleur jaune dans trois classes de petite section

Kouadio Yeboua Germain ATTA* – Koffi Pierre KOUAME*

Résumé – Notre étude dont la problématique a plusieurs sources prend son ancrage théorique et conceptuel autour des notions de constructivisme, de socioconstructivisme, de transposition didactique, des pratiques enseignantes, des objectifs pédagogiques et de consignes. Elle a été menée à partir d'un questionnaire et d'une grille d'analyse de trois projets d'enseignement sur la perception de la couleur jaune en petite section. Les résultats montrent que la formation initiale incomplète des enseignants est la principale source des difficultés et des insuffisances constatées dans la conception desdits projets.

Mots-clefs : Formation, Pratiques enseignantes, Projet d'enseignement, Objectif pédagogique, Consigne

Abstract – Our study whose problems have many sources takes its theoretical and conceptual anchoring around the concepts of constructivism, socioconstructivism, didactic transposition, the teaching practices, the teaching objectives and instruction. It was carried out starting from a questionnaire and of a grid of analysis of three projects of teaching on the perception of the yellow color in small section. The results show that the incomplete initial formation of teaching is the principal source of the difficulties and the insufficiencies noted in the design of the aforesaid projects.

Keywords: Formation, teaching Practices, Project of teaching, teaching Objectives, instruction

I. INTRODUCTION

Toute institution scolaire se distingue par son système de formation dont les contours sont dictés par plusieurs facteurs. Le niveau de base est le préscolaire dont les composantes sont les petite, moyenne et grande sections. L'âge des élèves de ce cycle varie entre trois et cinq ans et ces derniers évoluent dans un système de prise en charge psycho- didactique particulière. De ce fait, les enseignants doivent être bien formés et bien « outillés » pour développer des pratiques enseignantes adaptées et efficaces. Dans ces conditions, quelle problématique didactique peut-on relever à travers la conception des projets d'enseignement relatifs aux activités de perception en petite section au préscolaire ? Quel est l'impact de cette problématique sur la conception de ces projets d'enseignement ?

II. PROBLEMATIQUE

La problématique de notre étude prend forme sous quatre principaux angles.

1. *Le préscolaire ivoirien, une institution qui tarde à décoller*

Depuis son indépendance, l'état ivoirien a fait beaucoup d'efforts pour développer son système éducatif. Malgré les bonnes intentions affichées à travers les multiples réformes, le système a évolué pendant longtemps avec une institution préscolaire aux contours flous. Ce n'est qu'à partir de l'an 2000 que le gouvernement ivoirien, en collaboration avec la

* LAREDI (Laboratoire de Recherche en Didactique) / ENS – Abidjan – RCI – leroi_yeb@yahoo.com, koffipierrekouame@yahoo.fr

coopération française, a débuté un projet d'écriture de programmes « propres » au préscolaire ivoirien qui a conduit à l'édition d'un manuel dit « guide des programmes » en 2002. Depuis la crise sociopolitique de 2002, toutes les ressources allouées au système éducatif par l'état ivoirien ont baissé et la coopération française a suspendu son soutien. Ce qui a eu pour effet de contrarier la validation des programmes en cours d'écriture. Dans ce contexte flou, l'état a tout de même autorisé leur généralisation sans tenir compte des exigences structurelles, administratives, pédagogiques et didactiques susceptibles de freiner le « décollage » de l'institution préscolaire.

2. *Des curricula insuffisamment modélisés*

Les curricula en mathématiques au préscolaire ivoirien sont configurés autour de trois types d'activités qui sont les activités de logique, de numération et de géométrie dans le guide des programmes. Les activités de logique sont composées des activités de perception (ou de reconnaissance), des tris, des classements, des rangements, des correspondances, de tableaux à double entrées, etc. L'analyse du descriptif des activités de perception ou de reconnaissance à la page 62 du guide des programmes montre qu'aucun exemple n'est donné comme modèle ou illustration pour que les enseignants puissent être « guidés » dans leurs choix didactiques pour concevoir leurs projets d'enseignement (préparations écrites). Dans ces conditions, cette absence de modèles d'activités à appliquer ou à adapter pourrait être un « facteur limitant » pour les enseignants.

3. *Une formation initiale incomplète des enseignants*

Les enseignants du préscolaire et du primaire en Côte d'Ivoire sont recrutés ensemble par voie de concours sur la base de deux statuts différents. Ceux appelés Instituteurs « Adjoints » sont titulaires du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) et ceux dits « Ordinaires » sont recrutés avec le Baccalauréat. Ils sont tous formés initialement dans les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP). Cette formation se fait en deux phases.

- La première phase (théorique) dure environ vingt-deux semaines ponctuées de deux stages en tutelle de deux semaines chacun.
- La deuxième (pratique) de neuf mois met l'élève- maître (stagiaire) en stage de responsabilité qui consacre sa titularisation à la deuxième année à l'issue d'un examen pratique.

L'analyse des rapports de fin de formation initiale en mathématiques des cinq dernières années d'un CAFOP nous donne les statistiques suivantes :

Années	2006	2007	2008	2009	2010
Taux d'achèvement des programmes de mathématiques (%)	76	82	70	78	72

Tableau 1 – Statistiques de fin de formation initiale des cinq dernières années

Ces statistiques montrent que c'est en moyenne 75,6% des curricula en mathématiques qui sont étudiés dans la formation initiale des enseignants du préscolaire. Leur formation initiale reste donc incomplète et insuffisante.

4. *Des limites dans la nomenclature des couleurs dans certaines de nos Langues Maternelles*

La Côte d'Ivoire est un pays multiethnique (environ soixante ethnies). Aucune d'elles n'est codifiée, ni écrite pour être utilisée comme un outil d'enseignement ou de communication scientifique.

Généralement, celles issues du même grand groupe sont « proches » les unes des autres parce que partageant plusieurs référentiels linguistiques.

Par exemple, les ethnies *Dida*, *Bété*, *Godié*, toutes du grand groupe « KROU » (Sud-ouest de la Côte d'Ivoire), utilisent le terme « Ayoka » pour souhaiter la bienvenue.

Les ethnies *Baoulé*, *Agni*, *Brong* du grand groupe « AKAN » (Centre et Est de la Côte d'Ivoire), utilisent le terme « Akwaba » pour souhaiter la bienvenue.

Certaines ethnies comme le *Koulango* du grand groupe « GOUR » (Nord-Est de la Côte d'Ivoire) semblent présenter des limites dans la nomenclature des couleurs.

Dans cette dernière ethnie par exemple, les couleurs vives (rouge, orange, jaune) sont toutes assimilées au « rouge ». (Donc pas de distinction formelle entre orange et rouge, entre jaune et rouge). Les couleurs sombres (noire, bleue, grise) sont toutes assimilées au « noir ». (Donc pas de distinction nette entre le bleu et le noir).

Sachant que les classes préscolaires en milieu urbain disposent souvent d'effectifs pluriels (enfants d'ethnies différentes) d'une part, et prenant en compte le fait que certaines de nos langues maternelles présentent des insuffisances linguistico-scientifiques d'autre part, il nous semble pertinent de souligner qu'enseigner la couleur en petite section demande une certaine vigilance dans les choix didactiques pour monter efficacement un projet d'enseignement.

Au total, le préscolaire ivoirien évolue dans un contexte institutionnel et culturel aux contours flous et cet handicap institutionnel et culturel est doublé d'une part d'une absence de modélisation de certaines activités pour servir de « boussole » aux enseignants et d'autre part d'une formation initiale incomplète et insuffisante de ces derniers.

Sachant que les apprenants du préscolaire de par leur âge, leur niveau de raisonnement cognitif, leur développement socio- affectif constituent un public à profil spécifique et particulier, nous pensons que tout enseignant du préscolaire doit être suffisamment outillé dans ses pratiques enseignantes. Dans ce contexte institutionnel, culturel et humain particulier et potentiellement « difficile », les pratiques enseignantes relatives à la conception des projets d'enseignement deviennent un enjeu didactique dont les contours seront élucidés dans la présente étude.

III. QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Après la problématique, nous nous posons un certain nombre de questions.

- L'enseignant du préscolaire ivoirien éprouve-t-il des difficultés pour concevoir ses projets d'enseignement en mathématiques ?
- A quels niveaux du projet y a-t-il des insuffisances et des difficultés?
- Quelles sont les sources potentielles de ces difficultés et de ces insuffisances?

A travers ces questions, notre objectif est de rendre lisibles les insuffisances dans les pratiques enseignantes liées à la conception des projets d'enseignement en mathématiques relatives aux activités de perception de la couleur jaune d'une part et de relever et de décrire la nature et les

sources des difficultés générées éventuellement par projets d'enseignement mal conçus d'autre part.

IV. HYPOTHESE DE RECHERCHE

La formation incomplète des enseignants ivoiriens du préscolaire génère des insuffisances dans les pratiques relatives à la conception des projets d'enseignement.

V. EXPLICATION DU CADRE THEORIQUE ET NOTIONS D'ANCRAGE

Les éléments théoriques et notionnels qui constituent l'ancrage de notre étude sont le Constructivisme, le Socioconstructivisme, la transposition didactique, les pratiques enseignantes, l'objectif pédagogique et la consigne.

1. Cadres théoriques

1.1 *Le Constructivisme selon Piaget (1936, 1979)*

Piaget (1979) nous enseigne que les progrès dans la connaissance résultent d'une construction dans laquelle le sujet apprenant est acteur de ses apprentissages en réaction avec le monde extérieur. Pour lui, tout n'est pas donné, mais il faut solliciter vivement l'intelligence de l'apprenant par une organisation d'actions successives et permanentes sur les objets, organisation qui est vue comme le moteur du développement de l'intelligence. Ainsi, par le Constructivisme, l'apprentissage devient un processus de construction de connaissances qui se réalise entre le sujet actif et l'environnement où il évolue. Aussi, Piaget (1936) fait savoir que l'évolution scientifique de la connaissance sous-tend la formation des structures opératoires de l'intelligence dans une perspective croissante et évolutive sous forme de stades opératoires à quatre principaux niveaux qui sont le sensori-moteur, le préopératoire, le concret et le formel. Le stade préopératoire qui couvre la tranche d'âge de deux à sept ans (tranche comprenant l'âge au préscolaire) fait référence à l'intelligence symbolique, au développement du langage, à l'égoïsme, aux opérations mathématiques logiques telles que la perception, le tri, le classement, le rangement et le dénombrement des petites quantités. Le Constructivisme est donc un ancrage en ce sens que pour mener les activités de perception de la couleur, l'enseignant amène ses élèves à être actifs (par la vue) en prenant en compte leur niveau de développement intellectuel.

1.2 *Le Socioconstructivisme selon Vygotski (1998) et Bruner (1983)*

Au-delà du Constructivisme qui consacre une relation binaire entre le sujet et les objets, Vygotski (1998) et Bruner (1983) pensent qu'il faut inclure la dimension sociale dans le processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, pour Vygotski (1998), l'enseignement/apprentissage doit être envisagé comme un processus de transmission historico-culturelle des œuvres humaines dans laquelle l'apprenant aura toujours besoin du maître ou d'un autre enfant plus « expert » que lui. Dans cette perspective, Bruner (1983) avance que c'est par le langage que l'apprenant communique avec autrui. Pour ce dernier, toutes les interactions autour de la connaissance doivent se faire à travers des relations dites de « tutelle » entre l'adulte et l'apprenant. Le Socioconstructivisme consacre donc une approche ternaire « individu- activité- autrui ». Le Socioconstructivisme présente un intérêt pour notre étude car l'activité demandée à l'enfant pour la perception de la couleur peut s'organiser en un travail de groupe dans lequel il y a des échanges et des interactions sociales entre les apprenants.

1.3 La transposition didactique selon Chevallard (1985, 1991)

Les enseignantes du préscolaire, à l'instar de tous les autres enseignants doivent concevoir, produire, adapter des savoirs tirés d'un programme officiel lui-même dicté par une orientation politique et un savoir de référence. C'est ce travail d'adaptation, de transformation et de création accompli sur les éléments d'un champ conceptuel en vue d'en favoriser l'assimilation par des systèmes cognitifs d'apprenants que Chevallard (1985) appelle transposition didactique et qu'il hiérarchise autour des savoirs savants, savoirs à enseigner et savoirs enseignés. Dans ce travail de transposition didactique, Chevallard et al. (1991) pensent qu'il est important que l'enseignant fasse des choix qui minimisent les pertes et les déviations conceptuelles qui pourraient créer une « distance » entre ce qui est voulu et programmé et ce qui est enseigné et appris effectivement. La transposition didactique est un point d'appui à notre étude car, dans la perception de la couleur, l'enseignant choisit, adapte ou crée ses activités en tenant compte du vocabulaire à utiliser, des tons des couleurs et du contexte socioculturel des ses élèves.

2. Notions d'ancrage

2.1 Les Pratiques enseignantes selon Altet (2004, 2007), Robert (2008), Bru (1994)

Selon Altet (2007), la pratique enseignante est la manière singulière d'un enseignant, sa façon propre d'exécuter l'activité d'enseignement. C'est la pratique reconnue à la fois des actions, des gestes, des procédures, des choix, des stratégies, des buts et normes du groupe professionnel. Chaque pratique doit être « réfléchie » et non routinière ou empirique. C'est pourquoi, Altet (2004) pense que l'analyse des pratiques est de développer une attitude de questionnement permanent et de réflexion pour faire des choix judicieux et responsables. C'est ce qui fait dire à Robert (2008) que la « professionnalité » de l'enseignant est que son activité a pour objet de transformer les compétences et les connaissances des élèves. Mais, les pratiques enseignantes doivent avoir une dynamique plurielle et non singulière, car comme le souligne Bru (1994), un même enseignant n'a pas un profil immuable, mais plutôt une variété de profils.

2.2 L'objectif pédagogique

L'objectif pédagogique est le but à atteindre que l'enseignant se définit en amont de son enseignement. Dans la construction du savoir, les situations de réussite ou d'échec sont fonction du traitement des objectifs par l'enseignant. C'est pourquoi, Hameline (1979) propose de les définir de manière opérationnelle à travers la présence d'un sujet apprenant, d'un verbe d'action manifeste, des conditions de réalisation et des critères de réussite. Pour tenir compte de ce que l'élève saura ou saura faire Bloom et al. (1969) proposent une taxonomie des objectifs pédagogiques en six niveaux de complexité croissante : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation. Malgré quelques reproches, le principe de définition des objectifs pédagogiques reste capital car il représente toujours une ligne de lisibilité potentielle dans la conduite d'une séance.

2.3 La consigne

Selon Zakhartchouk (1999), la consigne est « toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche... ». Cette injonction s'apparente à un ordre dont le processus d'exécution détermine l'action et la compétence attendues au niveau de l'élève. Sans consigne, il n'y a donc pas d'activité. Ainsi, la consigne peut être assimilée au « moteur » du processus enseignement/apprentissage car facteur de liaison entre les désirs de

l'enseignant et la réaction de l'élève. En conséquence, Nebout (2007) propose d'envisager la problématique de la consigne dans une perspective de savoir-faire professionnel à intégrer dans les pratiques enseignantes. Aussi, l'enseignant doit-il être appliqué dans la formulation de la consigne car selon Archer (2009), une consigne mal formulée peut engendrer des obstacles didactiques.

VI. CADRE METHODOLOGIQUE

1. Présentation du corpus

Les documents de base à analyser sont les projets d'enseignement (préparations écrites) organisés sur des fiches de préparation en classe de petite section dans trois classes préscolaires publiques. Chaque fiche se structure en quatre grandes parties que sont :

- l'entête (qui donne les références de la séance) ;
- l'objectif pédagogique (qui précise la compétence à installer à la fin de la séance) ;
- le corps de la fiche ou déroulement (qui donne la démarche méthodologique, les consignes et les stratégies d'enseignement/apprentissage) ;
- l'exercice d'évaluation.

2. Caractéristiques des enseignantes

Les enseignantes sollicitées sont au nombre de trois, toutes titulaires. Leurs caractéristiques sont décrites dans le tableau ci-après :

Anonymats des enseignantes (E)	Ecole	Diplôme de base	Statut	Ancienneté
E1	Groupe scolaire Lagune de Koumassi	BEPC	Institutrice Adjointe (IA)	4 ans
E2	Groupe scolaire Gabriel Dadié de Koumassi	BAC	Institutrice Ordinaire (IO)	2 ans
E3	Ecole Nord Est de Koumassi	BEPC	Institutrice Adjointe (IA)	6 ans

Tableau 2 – Caractéristiques des enseignantes sollicitées

Elles ont été sollicitées à ce nombre réduit parce que c'était les seules à être disponibles à la période de crise post-électorale, période pendant laquelle nous avons entamé notre étude.

3. Collecte et traitement des données

Les données à recueillir ont deux sources principales.

- Un questionnaire à trois items pour dégager les rapports au savoir entretenus par les enseignantes relativement à leurs représentations et conceptions sur leurs projets d'enseignement.

1- Avez-vous des difficultés pour concevoir vos projets d'enseignement (préparations écrites) ?

Oui Non

2- Cochez les rubriques où vous avez des difficultés.

- A- Exploitation documentaire
- B- Formulation des objectifs pédagogiques
- C- Démarche méthodologique
- D- Formulation des consignes
- E- Conception des situations d'apprentissage
- F- Conception des situations d'évaluation
- G- Autres (Préciser)

3- Cochez les sources de ces difficultés.

- A- Manque de documents didactiques
- B- Déficit de formation initiale
- C- Non maîtrise des contenus
- D- Autres (Préciser)

- Les fiches de préparation dont l'analyse a été faite à partir de la grille (tableau 2) :

Centres d'intérêt (observables)	Indicateurs d'analyse	Appréciations/Commentaires des projets d'enseignement (PE)
Objectifs pédagogiques	Qualité	
Démarche méthodologique	Conformité avec les instructions officielles	
Consignes écrites prévues	Qualité de la formulation	
Situations d'apprentissage	Qualité	
Situations d'évaluation	Qualité	

Tableau 3 – Grille d'analyse des projets d'enseignement (fiches de préparation)

4. Méthodes de recherche

Notre démarche est principalement qualitative. Elle a permis d'analyser la qualité des projets d'enseignement en lien avec les cadres théoriques, les notions d'ancrage et les prescriptions officielles.

VII. PRESENTATION DES RESULTATS

1. Résultats du questionnaire

Item 1	Oui	Non
Effectifs	3	0

Tableau 4 – Résultats de l'item 1

Les trois enseignantes interrogées avancent toutes qu'elles éprouvent des difficultés pour concevoir leurs projets d'enseignement en mathématiques. Elles développent donc un mauvais rapport relativement à la conception de leurs projets d'enseignement.

Item 2	A	B	C	D	E	F	G
Effectifs	0	3	3	3	3	3	0

Tableau 5 – Résultats de l'item 2

Les difficultés rencontrées sont de plusieurs types

Item 3	A	B	C	D
Effectifs	0	3	2	0

Tableau 6 – Résultats de l'item 3

Les trois enseignantes pensent que leurs difficultés proviennent de la formation initiale et de la non maîtrise des contenus.

2. Résultats de l'analyse des projets d'enseignement

Centres d'intérêts (Observables)	Indicateurs d'analyse	Commentaires/appréciations des projets d'enseignement (PE)		
		PE 1	PE 2	PE 3
Objectifs pédagogiques	Qualité	-Mal défini par manque de conditions de réalisation et de critères de réussite -Absence des sous/objectifs des étapes	-Mal défini par manque de critères de réussite et de la non précision de l'attribut « jaune » -Absence des sous/objectifs des étapes	-Mal défini par manque de critères de réussite -Absence des sous/objectifs des étapes
Démarche méthodologique	Conformité avec les prescriptions officielles	Démarche méthodologique non-conforme avec omission de l'étape « entraînement et maîtrise »	Démarche méthodologique non-conforme avec présence d'une étape non conventionnelle (Découverte de la notion)	-Démarche méthodologique non-conforme avec présence de trois étapes non conventionnelles (motivation, présentation du matériel, leçon du jour) -Omission de l'étape « structuration »
Consignes prévues écrites	Qualité	Libellées à l'infinitif et mal formulées (Ex : amener les enfants à se poser entre eux)	Quelques unes mal formulées (non injonctives) : « fait nommer le matériel, fait observer, fait représenter »	Beaucoup de consignes mal formulées (non injonctives) : « fait nommer, fait répéter, inviter à entourer »
Situations d'enseignement/apprentissage	Qualité	- Contours illisibles (aucune activité illustrée) -Irréalisables (comparaisons et rangements de la couleur jaune) -Activités non-conformes à l'esprit de l'objectif principal)	-Apprentissage non actif (répétition des modèles de la maîtresse) -Une seule activité illustrée	- Contours illisibles (aucune activité illustrée) -Apprentissage non actif à certaines étapes
Situations d'évaluation	Qualité	-Exercice non illustré et sans référence -Impossibilité de juger la cohérence par rapport à l'objectif -Support d'évaluation non précisé (feuilles ou cahiers d'exercices)	-Exercice non illustré et sans référence -Impossibilité de juger la cohérence par rapport à l'objectif	-Exercice non illustré et sans référence -Support d'évaluation non précisé

Tableau 7 – Résultats de l'analyse des projets d'enseignement

Toutes les rubriques présentent des insuffisances et il existe beaucoup de similitudes dans ces insuffisances d'un projet à un autre.

VIII. INTERPRETATION ET DISCUSSION

Nos axes d'interprétation et de discussion vont se faire autour de la mise en relief des insuffisances ou des difficultés dans les grandes rubriques des projets d'enseignement. Ce sont les objectifs pédagogiques, la démarche méthodologique, les consignes écrites prévues, les situations d'enseignement et celles d'évaluation.

Le contenu visé par les trois projets d'enseignement est la couleur « jaune ». Pour chaque rubrique, nous ferons une étude comparative des choix de chaque enseignante de manière à dégager le profil commun à ces choix.

1. *Les objectifs pédagogiques*

Chaque objectif pédagogique, pour être valide, doit comporter un sujet apprenant, un verbe d'action manifeste, des conditions de réalisation et des critères de réussite. L'analyse des trois objectifs pédagogiques principaux montre qu'ils sont tous mal définis par manque des critères de réussite ou des conditions de réalisation ou par la non précision du contenu à l'étude (la couleur jaune). En plus, aucun sous/objectif n'est précisé au niveau des différentes étapes. Or, dans le projet d'enseignement, c'est l'objectif pédagogique qui détermine et précise ce que l'enseignant veut atteindre comme compétence à chaque étape ou à la fin de la séance. C'est donc par l'objectif qu'un contenu est ciblé pour être traité à travers les stratégies didactiques. D'une part, les conditions de réalisation sont des indicateurs qui rendent lisibles les moyens avec lesquels se réalisent les activités et le contexte dans lequel cette réalisation a lieu. D'autre part les critères de réussite sont pour nous un outil pertinent de jugement qui permettra de voir le niveau à partir duquel la production de l'élève sera jugée « acceptable ». Ignorer ou omettre les critères de réussite ou les conditions de réalisation dans la formulation des objectifs pédagogiques est donc pour nous une insuffisance dans la conception du projet d'enseignement.

2. *La démarche méthodologique*

Elle constitue l'ensemble des étapes conventionnelles à suivre pour conduire la séance. Celle proposée officiellement dans le système préscolaire ivoirien comporte les étapes de « Rappel, Manipulation, Structuration, Verbalisation, Représentation, Entraînement/Maîtrise, Réinvestissement ». L'analyse des trois démarches proposées fait ressortir qu'aucune d'elles n'est conforme à l'officielle par omission de certaines étapes ou par la création de nouvelles étapes (Motivation, Leçon du jour, Présentation du Matériel, etc.). Il apparaît donc que les enseignantes conçoivent leurs projets d'enseignement en dehors de certaines normes et instructions officielles. Cette inconformité représente pour nous une insuffisance dans la conception de ces projets.

3. *Consignes écrites prévues*

La consigne selon Zakhartchouk J.M (1999) est « toute injonction donnée à des élèves pour effectuer une tâche ... ». Cette injonction s'apparente à un ordre qui met l'apprenant en activité conformément à l'objectif fixé. Pour être « opérationnelle », la consigne doit être, selon Archer M. (2009), conjuguée à l'impératif présent aux deuxièmes personnes du singulier ou du pluriel. Par ce mode de conjugaison, l'élève est face à un ordre, une injonction

susceptible de provoquer son action. Or, les résultats de l'analyse des consignes prévues dans les trois projets d'enseignement montrent que beaucoup de ces dernières sont mal formulées parce qu'à l'infinifit présent (amener les enfants à entourer) ou du type « fait représenter... ». Ces deux modèles de formulation relèvent à notre avis des intentions et ne peuvent en aucun cas donner un ordre ou une injonction comme le suggèrent Zakhartchouk J.M (1999) et Archer M. (2009). Dans ces conditions, les consignes écrites prévues dans les projets présentent des insuffisances car elles ne pourraient pas mettre convenablement les élèves en action.

4. *Les situations d'apprentissage*

Elles concernent toutes les activités menées par les élèves à l'effet de s'approprier les compétences visées. Mais, l'analyse montre que beaucoup de ces activités ne sont pas illustrées sur la fiche pour être lisibles à première vue. Certains apprentissages proposés semblent non actifs puisqu'ils ont lieu sous un « guidage actif » des enseignantes. Si à cela, on ajoute le fait que certaines tâches proposées semblent irréalisables (comparer ou ranger des couleurs), on pourrait avancer ici qu'il se pose un problème de maîtrise de contenus et d'encadrement pédagogique- didactique ; toutes choses qui constituent pour nous des insuffisances liées aux procédures de didactisation des situations d'apprentissage.

5. *Les situations d'évaluation*

Elles concernent les exercices d'évaluation proposés dans les projets. Tous les exercices proposés sont non illustrés et sans consignes. Dans ces conditions, les enseignantes seront obligées d'improviser des exercices à la fin de leurs séances. Or, la conception d'un exercice en petite section demande du temps et de l'imagination. Avec l'absence d'illustration et de consignes, nous ne pouvons juger la cohérence et la fidélité des situations d'évaluation par rapport aux différents objectifs, encore moins définir le niveau de maîtrise de la compétence visée. Ces résultats de l'analyse des projets viennent conforter les opinions des enseignantes émises dans leurs réponses sur le questionnaire.

Dans l'ensemble, nous notons que les objectifs définis dans les projets sont mal formulés et les évaluations s'en trouvent affectées si bien qu'il est difficile d'établir une cohérence ou une fidélité entre ces deux éléments importants. Les situations d'apprentissage aux contours illisibles découlent de consignes non injonctives doublées d'une mauvaise maîtrise de la démarche méthodologique officielle. Et pourtant, tous ces éléments en question ont une haute portée didactique dans un projet d'enseignement. On retient alors que tous les trois projets analysés sont mal « montés », mal « ficelés » car présentant des « faiblesses » et des insuffisances en beaucoup de points et qui entament leur qualité. Par cette analyse, on note que le rapport aux pratiques enseignantes relatives à la conception des projets d'enseignement confirme toutes les insuffisances et difficultés relevées dans les projets et dont l'une des principales sources probables demeurent le déficit de la formation initiale posée comme problème au départ. Ce qui confirme notre hypothèse selon laquelle la formation incomplète des enseignantes ivoiriennes du préscolaire génère des insuffisances dans les pratiques relatives à la conception des projets d'enseignement.

IX. CONCLUSION

Notre étude dont la problématique a une triple source a été menée à partir d'un questionnaire et d'une grille d'analyse de trois projets d'enseignement sur la perception de la couleur jaune en petite section. Les résultats montrent que la formation initiale incomplète est la principale

source des difficultés et des insuffisances constatées dans la conception desdits projets. Et pourtant, tout projet d'enseignement s'assimile à une « boussole » sensée guider l'enseignant dans la mise en œuvre du projet. Mais, la situation de crise post-électorale (décembre 10 à avril 11) qui a occasionné la fermeture de l'école ne nous a pas permis d'avoir l'échantillon escompté et d'observer en situation réelle la mise en œuvre des projets d'enseignement. C'est pourquoi, pour corriger ces limites et au regard des « clichés » dégagés dans cette étude, nous pensons qu'un élargissement de la population d'enseignantes et des observations de classes seraient des perspectives à envisager pour rendre davantage lisibles les invariants dans les pratiques enseignantes au préscolaire en Côte d'Ivoire.

REFERENCES

- Altet M. (2004) L'analyse des pratiques : une approche fonctionnelle, réflexive en formation des enseignants. *Education Permanente* 160, 101-111.
- Altet M. (2007) Analyse des pratiques et de l'activité des enseignants et des formateurs en situation. *Cren-Crcrie*, 1-39.
- Archer M. (2009) *Les verbes de consigne dans l'évaluation*. Thèse de Doctorat. ENS. Abidjan.
- Bloom B. et al (1969) *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal : Education Nouvelle.
- Bru M. (1994) L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage. *Nouvel Educateur* 66, 1-5.
- Chevallard Y. (1985) *La transposition didactique*. Grenoble : Pensée sauvage (1^{ère} édition).
- Chevallard Y., Joshua M. A. (1991) *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné, avec un exemple de la transposition didactique*. Grenoble : Pensée sauvage (2^{ème} édition).
- Hameline D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Ministère de l'Education Nationale (Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue) (2002). Programme du préscolaire. Abidjan : Ceda.
- Nebout A. P (2007) Consigne et Contrat didactique : pour quelles stratégies didactiques en situation d'enseignement/apprentissage. *Kasa Bya Kasa* 12, 96-110.
- Robert A. (2008) Le cadre général de nos recherches en didactique des mathématiques. In Vandebrouck F. (Ed.) (pp. 11-22) *La classe de mathématiques : activités d'élèves, pratiques des enseignants*. Toulouse : Octarès.
- Zakhartchouk J.-M (1999) *Comprendre énoncés et consignes*. Amiens : CRDP.