ATTESTATION DE PUBLICATION
Akofena n°21, Vol.4 | Soumission : 27-05-2026 | Évaluation : 29-07-2026 | Publication : 30-09-2026

COMMUNICATION ET DIDACTIQUE : LES DÉFIS DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS LE PRIMAIRE EN CÔTE D'IVOIRE

Kadohofanan Fatoumata DAGNOGO
Département des Sciences du Langage et de la Communication
Université Alassane OUATTARA
ORCID iD: 0009-0006-2774-2006
dagnogop@yahoo.com

Résumé : L'Approche par Compétences apparaît comme une nouvelle méthode d'enseignement imputée au système éducatif ivoirien. Son choix par les autorités du pays est dû à l'opportunité qu'elle offre de mettre l'apprenant au centre de son apprentissage. Cependant, ce changement de paradigme met en jeu des facteurs du point de vue de la communication qui méritent d'être identifiés. S'intéresser ainsi aux enjeux de la communication dans l'enseignement selon l'APC au Primaire donne une nouvelle synthèse de l'apport des sciences humaines dans un domaine où l'existence de discours transversaux manifeste l'émergence d'une nouvelle pluridisciplinarité. Plus concrètement, il s'agira, dans cet article, d'identifier les enjeux de la communication dans l'enseignement selon l'APC au Primaire en Côte d'Ivoire. Pour ce faire, les enjeux didactiques sont abordés en priori, avant d'évoquer ceux, pédagogiques et psychologiques à postériori.

Mots-clés : Approche par Compétences, communication, feedback, fonction, enjeux didactiques, enjeux pédagogiques, enjeux psychologiques

COMMUNICATION AND TEACHING METHODS: THE CHALLENGES OF THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN ELEMENTARY SCHOOLS IN IVORY COAST

Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

Abstract: Skills-based approach appears as a new teaching method attributed to the Ivorian education system. Its choice by the country's authorities is due to the opportunity it offers to put the learner at the centre of his or her learning. This paradigm shift involves communication factors that deserve to be identified. Thus, taking an interest in the challenges of communication in primary education according to the APC gives a new synthesis of the contribution of the human sciences in a field where the existence of transversal discourses shows the emergence of a new pluridisciplinarity. More concretely, this article will identify the challenges of communication in education according to the APC at the Primary level in Côte d'Ivoire. To do this, the didactic issues are addressed in priority, before evoking those, pedagogical and psychological after the fact.

Keywords: Skills-based approach, communication, feedback, function, didactical issues, educational issues, psychological issues

Introduction

Le Rapport d'État sur le Système Éducatif National (RESEN, 2009) a mis en évidence les difficultés persistantes de l'école ivoirienne. Pour y remédier, le mouvement de réforme pédagogique dit Approche par Compétences (APC) a été introduit en Côte d'Ivoire. Cette réforme vise à amener les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences leur permettant d'apprendre tout au long de leur vie et de s'insérer dans la vie économique, sociale et culturelle. Or, dans le contexte de l'école primaire, ce processus peut être bienfaisant et motivant, mais aussi humiliant ou paralysant pour un enfant en construction. L'enseignement, tributaire du langage et des échanges, développe des compétences de communication qui dépassent la simple maîtrise des éléments constitutifs de la langue. Comme le rappelle Perrenoud (1992 : 50), toute pédagogie pose avant tout un problème de communication, et il serait illusoire de vouloir améliorer la communication éducative sans la situer dans l'expérience globale de l'apprenant.

Ainsi, l'enseignement/apprentissage, conçu comme une action de transformation de la personnalité et des compétences de l'élève, doit aménager son expérience en tenant compte du contexte, du fonctionnement de la classe et des rapports de pouvoir. Dans le cadre de l'APC, il devient nécessaire d'interroger les enjeux de communication qui se jouent dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire, où les rôles de l'enseignant et de l'apprenant se trouvent profondément modifiés.

Dans cette perspective, la présente recherche poursuit trois objectifs : analyser les formes de communication mises en jeu dans l'enseignement primaire selon l'APC, identifier les enjeux didactiques, pédagogiques et psychologiques liés à la communication éducative, et évaluer l'impact de l'APC sur l'expérience de l'élève et la transformation des rôles enseignants/apprenants. Ces objectifs se déclinent en plusieurs questions de recherche : quels sont les aspects de la communication mobilisés dans l'enseignement selon l'APC au primaire en Côte d'Ivoire ? Comment les rapports de pouvoir et le fonctionnement de la classe influencent-ils la communication éducative ? Quels enjeux didactiques, pédagogiques et psychologiques émergent de l'application de l'APC dans l'enseignement primaire ?

Akofena Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

Pour y répondre, nous formulons les hypothèses suivantes : l'APC, en modifiant les rôles de l'enseignant et de l'élève, renforce la centralité de la communication dans le processus éducatif ; les contraintes de temps, d'espace et de normes de comportement limitent l'efficacité de la communication éducative ; une incohérence entre le message pédagogique et les interactions réelles en classe fragilise l'appropriation des réformes ; enfin, les émotions et ressentis des élèves et enseignants constituent des variables déterminantes dans la réussite de l'APC.

Afin de vérifier ces hypothèses, l'étude s'organise autour de quatre axes : d'abord la clarification du concept d'APC et de ses fondements théoriques ; ensuite l'analyse du concept de communication et de la notion d'enjeu de communication ; enfin l'étude des défis didactiques, pédagogiques et psychologiques dans l'enseignement primaire selon l'APC.

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

1.Elucidation des notions

Il s'agit ici de proposer la définition de l'APC, de celle de la communication et de l'enjeu.

1.1. De l'APC

L'Approche par Compétences (APC) est une réforme curriculaire apparue en Côte d'Ivoire en 2012, dans l'optique de combler les lacunes de la Formation par Compétences. Elle vise à permettre aux élèves de s'approprier des connaissances utiles pour résoudre les problèmes de la vie familiale, professionnelle et citoyenne. Développée par De Ketele (2000 : 189), Roegiers (2006 : 10) et le Bureau d'Ingénierie en Éducation et Formation (BIEF), l'APC fut d'abord appliquée dans la formation professionnelle au sein des entreprises avant d'être transposée dans le domaine éducatif. Elle repose sur cinq principes fondamentaux qui structurent son application.

Le premier principe est la détermination et l'installation de compétences, qui vise à préparer l'élève à une insertion socioprofessionnelle appropriée ou à développer des capacités mentales utiles dans diverses situations. Les compétences identifiées s'appuient sur un profil lié à des valeurs universelles et humanistes, mais aussi adaptées au contexte spécifique, faisant de l'APC un vecteur de développement, d'égalité, d'esprit critique et de cohésion sociale. Le second principe est l'intégration des apprentissages, qui consiste à rendre les apprentissages significatifs et opératoires en choisissant des situations motivantes et stimulantes, dépassant le cadre de la vie quotidienne pour ouvrir à des expériences formatrices. Le troisième principe est le transfert des apprentissages vers le traitement de situations, qui permet à l'élève de réinvestir ses compétences dans des contextes variés, en développant des capacités mentales telles que raisonner, comparer ou justifier, et en favorisant l'interdisciplinarité. Le quatrième principe est l'opérationnalisation des apprentissages, qui rend concrets les différentes entrées de l'apprentissage (par les contenus, les objectifs ou les compétences) afin de les rendre significatifs et applicables. Enfin, le cinquième principe est l'adoption d'un mode d'évaluation attestant de l'acquisition de compétences réelles, reposant sur des tâches complexes et des situations intégrées, plutôt que sur une accumulation d'items isolés.

Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

Ainsi, l'APC se présente comme une méthodologie globale et cohérente, qui cherche à transformer l'enseignement en Côte d'Ivoire en mettant l'accent sur la construction de compétences durables, la pertinence des apprentissages et l'évaluation authentique des acquis. Elle constitue une réponse aux défis éducatifs identifiés, tout en ouvrant la voie à une pédagogie centrée sur l'élève et sur la préparation à la vie sociale, professionnelle et citoyenne.

1.2. De la notion d'enseignement

-L'enseignement, c'est faire découvrir le savoir

Ce courant prend en compte le behaviorisme et le cognitivisme. Pour le premier, l'enseignement est une activité centrée sur le comportement observable qui est plus objective. C'est l'expression des résultats attendus traduits en comportement après une intervention pédagogique. L'enseignement est donc défini en termes d'objectifs pédagogiques formulés par l'enseignant. Il décrit le comportement attendu de l'élève de façon globale ou spécifique. C'est ici que l'entrée par les objectifs trouve son sens.

Quant au second, l'enseignement est un processus qui vise à aider l'apprenant à « accoucher » la connaissance qui est en lui par un questionnement. Dans ce processus, l'enseignant procède par questionnement pour amener l'élève à donner de bonnes réponses ou rectifier des erreurs. Les questions posées sont très fermées pour éviter d'éventuelles erreurs. Lorsqu'elles surviennent, elles sont ignorées de l'enseignant. Ainsi, le modèle cognitiviste favorise l'interdépendance et la coordination des ressources acquises parce qu'elles sont intégrées pour permettre une mobilisation conjointe dans des situations scolaires ou sociales (Tardif, 1992 : 49).

-L'enseignement, c'est aider à faire construire le savoir

Selon ce courant, l'enseignement est l'organisation des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits sociocognitifs.
Selon le constructivisme, l'enseignement consiste à favoriser une modification de l'état des connaissances à travers différents stades de développement. Le travail de l'enseignant vise à mettre en place des situations de l'apprentissage de sorte à permettre à l'apprenant de verbaliser sa façon de faire et de la comparer à celle des autres. Les activités sont proposées en fonction des représentations préalables des apprenants. Cette définition piagétienne met en avant l'autonomie dans la réalisation des tâches.

-Selon le socio-constructivisme

Développé par Vygoski (1997 : 203), le socio-constructivisme considère l'enseignement comme une action de l'enseignant qui crée des situations d'apprentissage favorisant la coopération et le développement des compétences chez les apprenants. C'est une pédagogie active au cœur de laquelle l'apprentissage est perçu par des interactions aux niveaux cognitif, affectif et social. Elle vise à créer aussi, un climat de confiance et d'acception pour une cohésion de groupe, à établir des règles et verbaliser les attentes pour un apprentissage constructif.

Akofena Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

-Selon l'étude de l'enseignement

L'enseignement se présente ici, comme une activité de communication qui implique soit la coopération ou un échange d'informations entre un enseignant et ses élèves. Pour l'illustrer, Legendre le définit comme un « Processus de communication en vue de susciter l'apprentissage ; ensemble des actes de communication et de prises de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagit en tant qu'agent dans une situation pédagogique » (1993 : 507).

-Selon l'éthologie

L'enseignement est compris comme une activité portant sur un contenu donné et impliquant au moins deux personnes à savoir un enseignant et un ou plusieurs élève (s). Ce contenu peut être des connaissances, des croyances, de l'information, des comportements etc. Dans cette activité, « un acteur principal P enseigne s'il modifie ses comportements seulement en la présence d'un observateur naïf E à un certain coût ou au moins sans obtenir un bénéfice immédiat pour lui-même. Ainsi, le comportement de P encourage ou punit le comportement de E ou encore procure à ce dernier une expérience ou des exemples. Ce faisant, E acquiert des

 ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

connaissances ou apprend une habileté plus tôt ou plus rapidement, ou encore plus efficacement que par une autre manière, si tant est qu'il ait pu l'apprendre » (Caro & Hauser, 1992 : 153).

2.Des défis de la communication dans l'enseignement selon l'APC

Il est question dans cette partie de présenter les enjeux didactiques, pédagogiques et psychologiques de la communication dans l'enseignement selon l'APC au Primaire en Côte d'Ivoire.

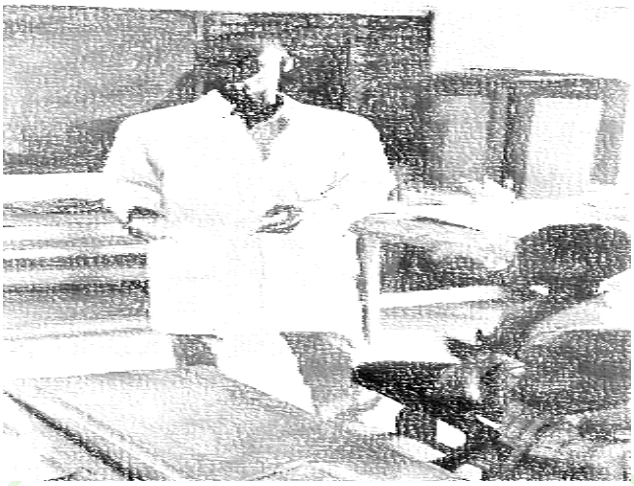
2.1. Des défis didactiques

Des directions des échanges

Les directions des échanges vont tantôt de l'enseignant aux élèves, tantôt de l'enseignant à un élève. De l'enseignant aux élèves, la direction des échanges permet à l'enseignant d'apporter les informations nécessaires à la compréhension de la leçon. Elle consiste au déploiement des dispositifs de guidage. Ainsi, les explications de l'enseignant s'inscrivent dans l'optique de la facilitation. De cette façon, l'authenticité du maître transparaît de sorte qu'en aucun moment l'apprenant ne sent en lui une non-maîtrise de son enseignement. L'image ci-dessous l'illustre bien :

Akofena
Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

Image sur la direction des échanges de l'enseignant aux élèves



Source : mon enquête

Par contre, de l'enseignant à un élève, la direction des échanges met en relief la proximité de l'enseignant avec l'élève dans son individualité. Elle favorise la prise de parole de l'enseignant et lui permet de contrôler ou vérifier un certain nombre d'informations chez l'élève. Dans ce cas de figure, l'élève se tient debout dans une position faciale comme l'on peut le voir ici :

Image de la direction des échanges de l'enseignant à un élève

Source : mon enquête

Cette direction des échanges renforce le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants par une affirmation de soi. Elle témoigne que les échanges se développent harmonieusement et que les locuteurs se mettent en phase l'un par rapport à l'autre (Marc &

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

Picard, 2008 : 120)[1]. C'est à ce niveau que les conditions telles que l'acceptation, l'écoute de l'autre, la compréhension de la demande ou réponse exprimée et l'information qui circule dans les deux sens rentrent en ligne de compte (Rogers, 2001 : 133)[2].

-Des rôles des échanges

Les rôles des échanges consistent à faire des commentaires, mais aussi à solliciter la parole pour répondre aux interrogations de l'enseignant. Les commentaires de l'enseignant se situent soit avant les sollicitations ou réponses des élèves, soit après celles-ci. Pour ce qui est des commentaires avant les sollicitations, ils visent non seulement l'élucidation, mais aussi l'adhésion des apprenants aux informations reçues. Cette adhésion marque que les locuteurs s'ajustent des points de vue expressifs et sémantiques. Ainsi, l'utilisation de formes lexicales non standards affiliées au langage populaire ivoirien semble répondre à cette préoccupation : « vous « ayez » vu non ? « on « reharde » ici. on « reharde » ici.

En ce qui concerne les commentaires après les sollicitations, ils sont de type désignatif c'est-à-dire visant à accorder la parole à un élève qui la sollicite. Ils sont brièvement exprimés de la manière qui suit : « oui viens », « hou° hou° ». Les commentaires avant les réponses s'inscrivent dans des dispositifs d'aide pour mettre l'élève sur la bonne piste tels que : « oui (.) oui (.) les ? les ? oui (.) »[3]. Plus rarement, ils invitent l'élève à parler fort quand il doit prendre la parole : « faut parler fort ». Pour les commentaires après les réponses, ils apportent un jugement sur les productions verbales des apprenants comme par exemple : « c'est bien. on fait un ban (.) ».

En ce qui concerne les réactions des élèves, elles se manifestent sous forme de sollicitation de la parole. Elles s'expriment par : « monsieur monsieur moi. » prononcés en chœur par les élèves. Ces réactions attestent de l'interactivité de la classe et montrent que les élèves prennent des initiatives dans le sens de leur apprentissage.
Leurs réactions se présentent également sous forme de réponses aux questions de l'enseignant : « au CP1 », « au champ ». C'est ici que les informations des apprenants sont prises en compte.

Akofena
Revue Scientifique des Sciences du Langage
Lettres, Langues & Communication

-Du mouvement de communication

Le mouvement de communication est initiateur et réflexif dans une certaine mesure. Dans le mouvement de communication initiateur, la communication vise à initier l'apprenant à se démarquer en prenant la parole devant ses pairs. La communication d'initiation l'amène à s'exprimer sans aucune gêne dans des situations de communication :

« Le maître : < Papa >
L'élève : < Papa >
Le maître : < prends-en >
L'élève : < prends-en >
Le maître : < les >
L'élève : < les >

[1] E. Marc & D. Picard : *L'école de Palo Alto*, **Communication et Langages**, n° 59, (1er trimestre 1984), 1984, p. 120. Consulté le 03 Mars 2017, sur www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1984_num_59_1_1612
[2] C. Rogers : *L'Approche centrée sur la personne.* (H. G. Richon, Trad.) Lausanne, Randin, 2001, p. 133.
[3] (.) : marque une pause courte

Le maître : < photo >
L'élève : < photo > »[4].

Ainsi, le modelage semble être la règle pour l'apprentissage. En ce sens qu'il représente un travail d'écoute et d'observation active par lequel l'apprenant apprend à verbaliser. Ce processus prend en compte la mémorisation et la reproductivité. Pour ce faire, l'enseignant ajuste son débit afin que les habiletés puissent être installées. Le mouvement de communication paraît réflexif, seulement dans les situations où l'apprenant met à profit sa créativité. Lorsqu'il s'agit de répondre aux questions de compréhension de la situation d'apprentissage ou de répondre aux questions visant à identifier les personnages du dialogue, le mouvement réflexif se fait plus sentir :

« Le maître : Drissa est un élève de CP1 à l'EPP Binguebougou 1 > il regarde < <il regarde à la télévision> il voit de grands(.) et de gros animaux. son père lui demande de l'accompagner au champ pour voir de près ces animaux. Alors (.) il décide de l'accompagner. Alors (.) ici on parle de qui ?
Les élèves : monsieur monsieur moi. ((en chœur))
Le maître : oui. ((fixant l'index sur un élève))
L'élève : [Dri.
Le maître : Dri.((présente un air confus, puis reprend)) Drissa] Drissa est en quelle classe ?
Les élèves : monsieur monsieur. ((en chœur))[5]
Le maître : oui. ((indexant un élève))
L'élève : [au CP1 ».

-Du type de communication

Quant au type de communication combine le monologue et l'interaction. Le monologue intervient dans les phases où l'enseignant présente la situation d'apprentissage ou le dialogue :

« Le maître : Drissa est un élève de CP1 à l'EPP Binguebougou 1 > il regarde < <il regarde à la télévision> il voit de grands(.) et de gros animaux. son père lui demande de l'accompagner au champ pour voir de près ces animaux. Alors (.) il décide de l'accompagner. Aussi, il apparaît dans l'explication des mots et structures, surtout quand il procède à l'isolement des mots à l'étude :

« Le maître : ((la première planche en main, il désigne les personnages du dialogue)) Kati, Kati, chut° chut° chut° Kati, Zana, Kati, Zana.((regarde la phanche pour montrer les images aux apprenants)) Kati, Zana, viens voir les éléphants. Zana, viens voir les éléphants. Zana, viens voir les éléphants.

Le maître : :ils sont gros::: ils sont gros::: et ils ont de longs nezs::: ils sont gros::: et ils ont de longs nezs::: ce sont leurs trompes. ce sont leurs trompes. ils sont gros::: et ils ont de longs nezs::: ce sont leurs trompes ».

[4] < > : ces signes marquent un débit plus lent de la parole.
[5] > < : ces symboles marquent un débit rapide selon les normes de transcription du logiciel Transana.
[ ] : les crochets marquent les début et fin de chevauchement.
::: : les deux points marquent des prolongements de sons.

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

L'interaction, au contraire, se perçoit à travers l'alternance des tours de parole, même si par moment elle semble ciblée. Ce qui signifie que ce sont les mêmes élèves qui interagissent et que l'interaction est limitée à un groupe d'élèves.

2.2. Des défis pédagogiques

L'analyse des enjeux pédagogiques de la communication dans l'enseignement selon l'APC met en exergue les fonctions d'organisation, d'imposition, les modalités d'instruction et les fonctions de feedback.

-Des fonctions d'organisation

Les fonctions d'organisation se manifestent par le contrôle de la participation verbale des élèves et des dispositions matérielles d'une part et d'autre part du contrôle de l'ordonnance du travail et de la discipline en classe. Dans la classe, les échanges sont régis par des règles de sorte que les élèves ne peuvent s'exprimer qu'en suivant ces procédures. Dans une classe où tout le monde parle à la fois ne peut favoriser l'enseignement/ apprentissage. Le contrôle de l'ordonnance du travail vise à amener les apprenants à traiter les consignes par rapport à la façon dont elles ont été agencées. Aussi, l'enseignant essaie tant bien que mal de circonscrire les questions pour maximiser la justesse des réponses des élèves. C'est ce qui explique les chevauchements comme il apparaît dans ces lignes :

> « L'élève : [les animaux. Le maître : les animaux. c'est bien. les animaux] vous "ayez" vu non ? les animaux ». De plus, il veille à la discipline dans la classe en usant d'interpellations massives : « suivez-là-bas », « taisez-vous ». Par conséquent, il poursuit son activité malgré les bavardages des élèves. Ce fait crée des temps « morts » entrainant des interruptions courantes d'énoncés et des silences :
>
> « Le maître : - chut° chut° HE HE HE HE ((interpelle les élèves qui bavardent et s'adressant à un élève qui se tient debout))VA T'ASSOIR HE ASSIS HE va t'assoir ((d'un geste de la main pour inviter un élève à rejoindre sa place avant de poursuivre)) ne t'approches pas. c'est une panthère. elle est dangereuse »[6].

De même, l'indiscipline des élèves provoque aussi des arrêts brusques dans les interventions :

> « L'élève : - monsieur Karklé dit que hein gbata (un élève qui interrompt le maître) ».
>
> En effet, le système de contrôle visuel fait que la communication se déroule d'une manière défavorable.

-Des fonctions d'imposition

Les fonctions d'imposition transparaissent dans la manière dont l'accès aux informations se fait. En effet, l'enseignant impose les informations quand il s'agit d'expliquer la leçon :

> « Le maître : Zana,viens voir les éléphants. Zana, viens voir les éléphants. ils sont gros::: et ils ont de longs nezs::: ils sont gros::: et ils ont de longs nezs::: ce sont leurs trompes. ce sont leurs trompes. qui va dire ça ? Zana, viens voir les éléphants. ils sont gros::: et

[6] - : le tiret marque une interruption brusque.
(( )) : les parenthèses doubles marquent le non verbal.
? : indique une intonation montante.
, : la virgule indique une augmentation ou une diminution du ton.

ils ont de longs nezs::: ce sont leurs trompes » ou d'aider les apprenants à résoudre les difficultés de prononciation.

En plus, il impose une méthode pour la phase de prononciation qui consiste à faire un découpage syllabique, surtout lorsque les apprenants ne prononce pas correctement les répliques. Même si cette tâche semble fastidieuse, il s'y adonne incessamment. Ainsi, il semble être un accompagnateur compréhensif de la douleur qu'éprouvent ses élèves dans leur parcours (Rogers, 1998)[7]. C'est à juste titre que son langage, familier, lui permet de se fondre en ceux-ci pour les amener à aller au-delà d'eux-mêmes :

« Le maître : on "reharde" ici. on "reharde" ici. ((prends le cartable d'un élève et l'ouvre)) j'ai ouvert mon sac.(ouvre un autre sac) j'ai ouvert mon sac. j'ai ouvert mon sac. vous "ayez" vu non ? j'ai ouvert mon sac. j'ai ouvert mon sac. ((se dirige vers le tableau et écrit)) j'ai écrit au tableau. ((prends une bouteuille, la dirige vers sa bouche)) j'ai bu l'eau. j'ai bu l'eau. j'ai bu l'eau. j'ai bu l'eau. vous "ayez"(avez) vu non ? j'ai bu l'eau ».

Aussi, il impose les problèmes pour amener les élèves à répondre avec précision. Pour ce faire, il utilise des questions de type fermé. Toutefois, elles sont adaptées en fonction de la situation et des informations qu'il souhaite obtenir. Ce sont généralement des questions à forme déclarative avec une intonation montante telles que : « qui va venir me montrer Kati ? », « on parle de qui ? ». Il peut également s'agir de restreindre les échanges afin d'obtenir des informations précises sur un besoin. Il induit également les réponses pour aider les apprenants à chercher et trouver la réponse correcte. Pour ce faire, il essaye de les mettre sur la voie : « les ? hein ? les ? hein ? les ? ». Les moments où il donne la réponse concernent les répétitions et les prononciations :

Le maître : ((il interroge du doigt un élève)) maman,
L'élève : Maman,
Le maître : il y a,
L'élève : il y a,
Le maître : un grand chat ici.
L'élève : un grand chat ici.

Les synthèses de l'enseignant ne sont pas aussi visibles en raison de la discipline enseignée. Par contre, elles interviennent juste après les réponses et consiste à revenir sur les informations de l'élève :

« Le maître : au champ. son père dit de l'accompagner au champ] ».

-Les modalités d'instruction

Les modalités d'instruction sont tantôt de type imposé et tantôt par développement. Les marques de l'instruction imposée transparaissent dans les phases de présentation du cours et dans les phases de répétition. Ces marques visent la construction de bases pour les apprenants qui viennent de débuter l'apprentissage de la langue française. Ce qui permet de mettre à leur disposition les ressources ou les rudiments nécessaires pour faciliter leur expressivité. C'est avec une base minimale dans la langue d'apprentissage que l'enseignant peut prétendre à une

[7] C. Rogers : *Le développement de la personne.* Paris, Dunod, 1998.

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

instruction par développement.L'instruction par développement est pratiquée par l'enseignant pour induit les réponses. En effet, elle semble influencer les productions verbales des apprenants. Elle met l'accent sur le dispositif d'étayage qui favorise la créativité des élèves. Et l'on peut le constater à travers cette ligne :

> « Le maître : au CP1. au CP1.] alors, son père dit de l'accompagner où ? au::: ((pointant le doigt à la recherche d'intervenant)) ».

En disant, par exemple : « son père dit de l'accompagner où ? », l'enseignant est conscient que les apprenants éprouvent des difficultés pour s'exprimer en français. Ainsi, en formulant sa question de la sorte, il semble la restreindre pour que l'élève ébauche au moins le groupe de mots « au champ ». Et, comme ce groupe de mots s'inscrit dans la « zone proche de développement » de celui-ci, il est presque certain qu'il y parviendra (Vygotski, 1997 : 111). En revanche, en jouant sur le début du groupe de mots « au::: », il induit la réponse. Ses gestes semblent également s'inscrire dans ce dispositif d'étayage comme il apparait sur cette image :

-Les fonctions de feedback

Les fonctions de feedback transparaissent à travers des feedback d'évaluation, de structure et de contrôle. Les feedback d'évaluationlaissent entrevoir une évaluation positive à travers les expressions : « c'est bien. », « on fait un ban (.) ». Les feedback de structure montrent que l'enseignant améliore les réponses des élèves. Par exemple, lorsque l'élève répond : « au champ » qui est une phrase incomplète, l'enseignant ne lui demande pas de dire la bonne formulation. En revanche, il reprend lui-même : « son père dit de l'accompagner au champ ». En le faisant, il montre autrement à l'élève qu'il est en erreur et du coup lui apprend la bonne formulation.

Quant aux feedback de contrôle, il apparait que l'enseignant vérifie la correction des réponses des apprenants. A titre d'illustration, l'on peut constater qu'en lieu et place de « ne t'approches pas », l'élève dit « ne t'accroche pas ». Mais, il ne fait pas savoir expressivement qu'il est en erreur, il insiste sur la bonne formulation jusqu'à ce que l'élève disent la réponse juste :

Le maître : ne t'approches pas.
L'élève : ne t'accroches pas.
Le maître : ne t'approches pas.
L'élève : ne "t'accoche" pas.
Le maître : proche
L'élève : proche[8]
Le maître : < pas >
L'élève : < pas >

[8] Les groupes de mots ou expressions soulignés marquent une insistance de l'enseignant sur ceux-ci.

2.3. Des défis psychologiques

Ils concernent les fonctions de développement, d'affectivité et de personnalisation.

-Les fonctions de développement

Les fonctions de développement sont observées dans l'enseignement dès l'amorce des séances. Elles sont développées pour créer un climat favorable à l'écoute. Ainsi, les élèves sont considérés comme des êtres capables de comprendre quand l'on leur suggère de garder le silence :

« Le maître : bouche :::
Les élèves : bee. »[9].

Aussi, elles créent la motivation des apprenants et stimulent leur état émotionnel. En effet, l'état émotionnel de l'apprenant constitue une dimension importante au moment de l'apprentissage. Ainsi, son humeur affecte ses performances dans des situations de résolutions de problèmes (Cuisinier & Pons, 2012 : 10). C'est pourquoi l'enseignant veille à susciter l'intérêt en classe. Alors, la situation d'apprentissage à la séance 1 apporte des informations en rapport avec le quotidien de l'apprenant. Comme référent, le maître s'en inspire pour créer de la motivation. Les élèves ont alors démontré une écoute active à ce niveau. Ce qui les a permis de répondre avec justesse aux questions de compréhension. Les effets semblent plus marqués lorsque l'activité est simple, stimulante et automatisée. La fin de la séance 1 renforce cette position. L'on s'aperçoit que l'enseignant a une confiance vis-à-vis de certains élèves. Ce qui est d'ailleurs à l'avantage de leur interactivité. La confiance placée en eux les encourage à dissiper leur peur de la prise de parole. Ainsi, ils développent leur propre potentialité et parviennent à tracer leur voie et prendre en charge leur apprentissage (Rogers, 1998 : 133).

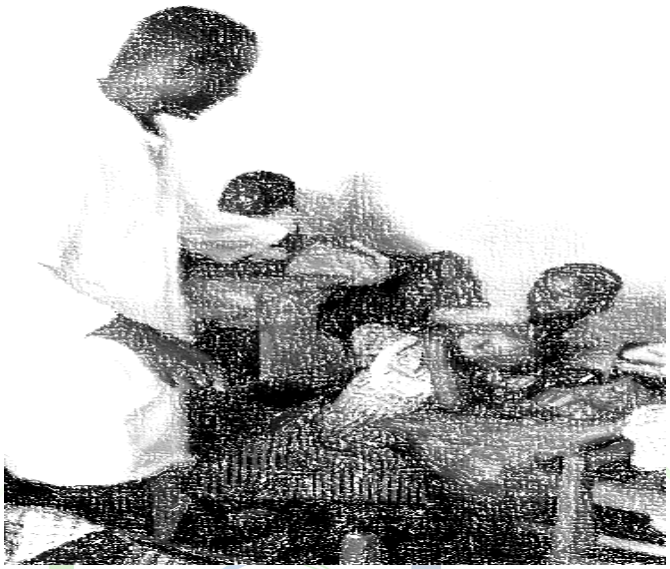
-Les fonctions d'affectivité

Les fonctions d'affectivité transparaissent à travers le sentiment de récompense de l'enseignant à chaque bonne réponse. Cette récompense est traduite par des « clap » ou « faites un ban pour vous-mêmes ». En fait, cela semble créer le sentiment d'efficacité même pour ceux n'ayant pas participé au cours. De plus, le maître semble développer le sens de l'humour. Il semble faire des tapins à certains élèves en circulant entre les tables-bancs comme l'on le voit sur l'image suivante :

[9] . : le point marque une baisse du ton de la parole.

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

Image montrant le maître en train de faire des taquins à des élèves



Source : mon enquête

En plus, il facilite l'apprentissage par un emploi d'allongement de son comme dans l'exemple suivant : « une::: trompe ». Ici, le prolongement du déterminant « une » témoignent de la difficulté de sa prononciation par les élèves. En le faisant, il les motive en leur prouvant sa compréhension de cette difficulté. De la sorte, les élèves retrouvent la confiance en leurs capacités et s'adonnent à l'exercice.

-Les fonctions de personnalisation

Elles sont visibles dans la situation d'apprentissage et par moment dans le déroulement du cours. Dans la situation d'apprentissage, le fait d'attribuer l'histoire à un membre de la classe le valorise car pour lui son nom a été évoqué parmi ses pairs. Et, tous les autres élèves nourrissent le sentiment qu'il en sera de même pour eux. Dans le déroulement du cours, pour aider l'élève à comprendre, il la compare nommément au personnage qu'il veut lui faire découvrir : « Tibétia (.) Tibétia (.) Kati ? Kati ? »[10]. Ainsi, cette élève comprend que « Kati » partage les mêmes réalités qu'elle. Le même sentiment aussi se repend chez les autres élèves.

Conclusion

Cette étude a permis de mettre en lumière les défis de la communication dans l'enseignement selon l'Approche par Compétences (APC) au primaire en Côte d'Ivoire. L'analyse a révélé que ces défis se déclinent sur trois plans complémentaires : didactique, pédagogique et psychologique. Sur le plan didactique, la direction, le rôle, le mouvement et le type des échanges structurent l'acte d'enseignement-apprentissage. Sur le plan pédagogique, les fonctions d'organisation, d'imposition, d'instruction et de feedback apparaissent comme des leviers essentiels. Enfin, sur le plan psychologique, les fonctions de développement, d'affectivité

[10] Tibétia est le nom d'un élève de la classe et Kati, celui du personnage à faire découvrir.

et de personnalisation renforcent la relation éducative. Bien que menée sur un champ limité, la transférabilité des résultats offre une compréhension élargie des difficultés rencontrées par les enseignants et les élèves dans la mise en œuvre de l'APC. Elle met en évidence la problématique de l'interactionnisme, où l'acte communicatif se définit comme une relation d'échange entre partenaires assumant tour à tour les rôles d'émetteur et de récepteur. Ce constat souligne l'importance de la communication comme facteur transversal et pluridisciplinaire, non seulement au primaire, mais également au secondaire et au supérieur. En définitive, cette recherche contribue à enrichir la réflexion sur l'APC en Côte d'Ivoire en mettant en avant la nécessité d'un accompagnement didactique et pédagogique renforcé, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de favoriser la réussite des apprenants.

Références bibliographiques

Caro, T. M. & Hauser, M. (1992). Is there teaching in nonhuman animals ? *The Quarterly Review of Biology*, (67)2, 151-174. [En ligne], consultable sur URL: https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/417552

Cuisinier, F. & Pons, F. (2012). Émotions et cognition en classe. HAL Archives Ouvertes, (1)1, 10–15 [En ligne], consultable sur URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-007496604

De Ketele, J.-M. (2000). En guise de synthèse : Convergences autour des compétences. Dans C. Bosman, F.-M. Gerard & X. Roegiers (Éds.), *Quel avenir pour les compétences ?* (pp. 187-191). Bruxelles, De Boeck Université.

Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Ed. Guérin, Montréal.

Vygotski, L. (1997). Pensée et langage. Ed. La Dispute, Paris.

Marc, E. & Picard, D. (1984). L'école de Palo Alto. Communication et Langages, (59), 120 [En ligne], consulté le 03 mars 2017, URL : https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1984_num_59_1_1612

Perrenoud, P. (1992). Différenciation : Résistances, deuils et paradoxes. Cahiers Pédagogiques, (306), 49-55 [En ligne], consulté le 21 mars 2017, URL : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_1992/1992_08-html

Rogers, C. (1998). Le développement de la personne (1ère éd. 1972). Ed. Dunod, Paris.

Rogers, C. (2001). L'Approche centrée sur la personne (H. G. Richon, Trad.). Ed. Randin, Lausanne.

Roegiers, X. (2006). L'APC dans le système éducatif algérien. La refonte de la pédagogie en Algérie. Bureau International de l'Éducation, UNESCO, Ministère de l'Éducation nationale, Algérie, 51-84.

Tardif, J. (1994). L'idéologie cognitiviste et l'éducation. Revue Canadienne, 3(19), 316-330.

Akofena
Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0