Revue TDFLE

N° 72 | 2018
Les approches par compétences en didactique des langues : diversité et enjeux, apports et limites

L'approche par compétences en «français» au cycle primaire ivoirien : Analyse de documents prescripteurs en expression orale

Bénédicte Larissa Hervée Techti

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-72/52-l-approche-par-competences-en-francais-au-cycle-primaire-ivoirien-analyse-de-documents-prescripteurs-en-expression-orale
DOI : 10.34745/numerev_1280
ISSN : 2553-5994
Date de publication : 01/04/2018

Cette publication est **sous licence CC-BY-NC-ND** (Creative Commons 2.0 - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification).

Pour **citer cette publication** : Larissa Hervée Techti, B. (2018). L'approche par compétences en «français» au cycle primaire ivoirien : Analyse de documents prescripteurs en expression orale. *Revue TDFLE*, (72). https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1280

Résumé :

Cet article consacré à l'analyse de prescripteurs officiels pour l'enseignement-apprentissage de l'oral en français permet de rendre compte des pratiques édictées selon l'Approche Par Compétences (APC) en contexte ivoirien. Dans le cadre de cette étude, nous nous limitons à examiner et appréhender l'action d'enseignement-apprentissage telle qu'elle est préconisée, structurée et planifiée dans des documents prescripteurs officiels de l'institution scolaire.

Mots clés : Approches Par Compétences ; documents prescripteurs ; l'expression orale ; cycle primaire ivoirien

Abstract :

This article devoted to the analysis of official prescribers for the teaching-learning of the oral language in French makes it possible to give an account of the practices enacted according to the Competency-Based Approach (CBA) in the Ivorian context. In the framework of this study, we limit ourselves to examining and understanding the teaching-learning action as it is recommended, structured and planned in the official prescribing documents of the school institution.

Key words : Competency-based approaches; prescriptive documents; oral expression; Ivorian primary cycle.

Bénédicte Larissa Hervée Techti - Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire)

blessingtechti@yahoo.fr

Mots-clefs :
Approche par compétences, Documents prescripteurs, Expression orale, Cycle primaire ivoirien

---

Introduction

En contexte scolaire ivoirien, l'expression orale ou compétence 1 est formulée comme suit : « l'élève traite une situation de communication en utilisant le vocabulaire approprié pour être compris par les autres »[1]. À cet effet, cette compétence apparaît comme un objectif d'apprentissage d'une importance primordiale pour juger du niveau linguistique effectivement acquis en français « oral ». Elle se trouve être une aptitude à la « norme scolaire » qui se fonde non seulement sur la maîtrise du vocabulaire, la prise en compte des modalités d'usage liées au contexte de la communication, mais également sur la bonne réception du message oral produit. Un état de fait qui, comme le faisait remarquer Altet (1996 : 33), permet d'ailleurs à toute compétence de s'actualiser au travers de « savoirs pluriels mis en œuvre dans la planification, l'organisation, la préparation cognitive de la séance et dans l'expérience pratique issue des interactions en classe».

Ainsi, en nous inscrivant dans une perspective compréhensive et exploratoire de ces « savoirs pluriels » qu'implique la compétence 1 du français, nous choisissons de l'appréhender à partir du document prescripteur officiel du « français oral ». Pour ce faire, nous décrirons et analyserons « le système technique » qui sous-tend l'action enseignante en expression orale en admettant le postulat selon lequel, les documents prescripteurs sont à même de révéler la spécificité des pratiques d'enseignement-apprentissage du français oral par les compétences du cycle primaire ivoirien. Ce qui revient à s'interroger sur la façon dont l'action d'enseignement-apprentissage du français oral par les compétences doit être mise en œuvre au cycle primaire ivoirien.

Dans cette optique, nous entendons tout d'abord présenter les particularités contextuelles, conceptuelles de la présente étude ainsi que la méthodologie adoptée, pour en venir enfin à l'analyse proprement dite des documents prescripteurs du français oral.

1. Fondement contextuel et conceptuel de la recherche

Nous entendons présenter les circonstances de l'implantation de la réforme APC en Côte d'Ivoire, la mise en œuvre édictée de cette approche en discipline du français ainsi que des concepts clés de l'étude.

1.1. La réforme APC en contexte scolaire ivoirien

L'approche par compétences (APC), réforme curriculaire s'inscrivant dans la lignée de la conférence mondiale de Djomptien (Thaïlande 1990) et du forum de Dakar (Sénégal 2000) sur l'éducation pour tous, a été expérimentée de manière progressive en territoire ivoirien. En effet, cette entrée de l'APC s'est faite suivant trois phases dont la première dite « préparatoire » fut entreprise au cours de l'année 2000, puis celle de « mise à l'essai » en 2004, pour enfin aboutir à l'étape de généralisation et d'adoption

de la réforme en 2006. Précisons à propos que c'est particulièrement l'approche par intégration des acquis qui sera celle du contexte ivoirien. Ce modèle d'approche par compétences dénommé aussi « pédagogie de l'intégration » se donne comme but ultime, de ne pas rompre totalement avec les pratiques d'exécution qui auront précédé l'APC, comme en témoigne cet extrait du discours institutionnel présenté dans une circulaire[2] de la direction de la pédagogie et de la formation continue :

L'APC prend en compte les valeurs en vigueur dans le pays et les moyens mis à la disposition par l'institution scolaire [...] ne fait pas table rase des traditions et des pratiques méthodologiques déjà adoptées ; adapte les termes conceptuels au contexte dans lequel elle s'implante et s'adapte aux réalités potentielles de l'enseignant.

En outre, l'APC ivoirien se distingue des approches par compétences par profil professionnel de sortie, et a la caractéristique « d'organiser l'enseignement-apprentissage autour d'un noyau de compétences évaluables » (Roegiers 2011: 3). Aussi, cette approche en Côte d'Ivoire, aura-t-elle subi de 2002 à nos jours, différentes dénominations ; initialement FPC (Formation Par Compétences), puis FPC recadrée et aujourd'hui APC. Cependant, il est important de préciser que les plus récentes terminologies pour la nommer (FPC recadrée et APC) sont du fait d'une réadaptation des premiers curricula par les compétences du cycle primaire entamé en 2010.

Au sujet de ce recadrage curriculaire, voici ce qu'en disait Philippe Joannert, spécialiste des systèmes éducatifs en mission en Côte d'Ivoire :

La complexité de l'approche et de sa terminologie, la multiplicité de documents, l'exclusivité de cette approche par rapport à toute autre démarche ont pour résultat que cette approche n'est pas réellement généralisée (...) Nous ne proposons pas une nouvelle réforme, mais une clarification des concepts et une simplification des programmes afin que ceux-ci atteignent leurs finalités : faire en sorte que les élèves et les étudiants construisent réellement des connaissances et bâtissent effectivement des compétences.[3]

Ainsi depuis la rentrée scolaire 2011-2012, la « FPC recadrée » ou tout simplement l'approche par compétences (APC) est-elle actuellement en vigueur non plus uniquement au cycle primaire, mais également dans les collèges et lycées.

Cependant qu'en est-il précisément du cadre d'exécution de cette approche en discipline du français à l'école primaire ?

1.2. Synoptique du cours de « français par les compétences » au cycle primaire

À l'école primaire, l'enseignement-apprentissage du français par les compétences se fait de façon cloisonnée, et cela du cours préparatoire (CP) au cours moyen (CM). En effet, cet enseignement-apprentissage se fonde sur les sous-disciplines suivantes :

l'expression orale ; la lecture / écriture, la poésie ; l'exploitation de texte 1 et 2. Au cours préparatoire l'exploitation de texte n'est pas encore étudiée, c'est plutôt à partir du cours élémentaire (CE) et au Cours moyen (CM) que l'étude du fonctionnement de la langue française est entreprise avec notamment la grammaire (conjugaison-orthographe) et le vocabulaire (étude de champs lexicaux). Ainsi pour une « leçon »[4] quelconque en français, différentes séances de cours de durées oscillantes (20 à 40 minutes) permettent de mettre en œuvre les différents objectifs pédagogiques qui lui sont assignés. Aussi, les séances constituant une leçon de français au cycle primaire s'effectuent-elles selon trois moments didactiques : 1- l'étape de « présentation » de la situation d'apprentissage ; 2- l'étape du « développement » des activités d'apprentissages ; 3- l'étape « évaluation ». Le premier moment, celui de la « présentation » permet de fixer l'attention de l'apprenant sur le problème à étudier, d'anticiper brièvement ce qui va être enseigné et appris. Cette première étape s'appuie notamment sur l'une ou l'autre des procédures suivantes : le rappel des prérequis ; anticiper et/ou éveiller la curiosité des apprenants à partir d'un support de cours ; présenter un problème à résoudre ; annoncer le titre de la leçon... Le second moment, l'étape « développement » consiste en l'approfondissement du cours. C'est plus à ce niveau que l'enseignant devra faire montre des différentes techniques pédagogiques permettant d'accompagner l'apprenant dans la construction de nouvelles compétences. Le troisième moment didactique dit « évaluation » est précisément celui des évaluations diagnostiques et/ou formatives permettant de juger de l'acquisition ou non des notions étudiées, mais aussi de remédier aux différentes erreurs qui pourraient être constatées au niveau des productions d'apprenants.

C'est donc sur la base de ces trois grands moments didactiques qui apparaissent comme des universaux de l'action didactique que l'enseignement-apprentissage par les compétences en français sans distinction de ces sous-disciplines est édicté et entrepris dans la classe.

1.3. Le document prescripteur de l'action didactique dans le cadre de cette étude

Toute pratique d'enseignement-apprentissage se fonde en contexte scolaire sur un système de contraintes institutionnelles (Sensevy, 1998). À cet effet, le document prescripteur en contexte didactique constitue l'un des outils qui témoignent le plus souvent des modalités de l'action à appliquer en classe. Ainsi au niveau de l'enseignement-apprentissage des langues, les fonctions « modèle » et « outil de médiation » seront explicitées.

1.3.1. Un « modèle » qui sous-tend l'action didactique

Partant de la définition usuelle du concept de « modèle », différentes connotations lui sont assignées : c'est ce qui sert d'exemple, ce qui doit être imité, un type général, un prototype… De ce fait, le document prescripteur peut-être appréhendé comme un modèle de l'action didactique, c'est-à-dire comme un instrument de référence de

l'enseignement-apprentissage. Ainsi, en contexte didactique, ce type de document notamment les documents de référence institutionnels, les programmes et guides d'exécution apparaissent comme des outils régulateurs de l'action didactique. Car ceux-ci permettent de renseigner sur le comment faire ou construire l'objet d'enseignement dans la classe, mais surtout d'organiser et de fixer les repères du processus d'enseignement-apprentissage ; de définir les dimensions des « savoirs » enseignables (Bronckart 2005). En outre, les modèles pédagogiques adoptés, aussi bien que les méthodologies pédagogiques à mettre en œuvre sont-ils perceptibles au travers du document prescripteur officiel de l'institution scolaire. Cependant bien que celui-ci permette de témoigner de ce qui est recommandé dans la classe, il ne doit nullement être perçu comme « un stéréotype qui fige l'action didactique » (Desrosiers 1984: 16), mais comme un schéma qui a le droit de se concrétiser en une multitude de variantes au niveau des stratégies d'intervention.

Clarification faite quant à l'usage adéquat du document prescripteur en tant que modèle à suivre en contexte didactique, ce type de document ne serait-il pas le plus à même de rendre compte du « schéma » des pratiques de médiation didactique à mettre en œuvre dans la classe ?

1.3.2. Un outil édicté de médiation didactique

Le concept de médiation dans le domaine de l'éducation s'inscrit dans un cadre conceptuel très vaste qu'il convient de définir. Des auteurs tels que (Vygotsky 1934 ; Bruner 1983 ; Hadji 2008) ont prouvé la pertinence de ce processus pédagogique qui œuvre à une meilleure facilitation de l'enseignement-apprentissage entre un tuteur enseignant et un apprenant. En effet, la définition assez générique que proposent Raynal et Rieunier (1997) nous paraît la plus adaptée pour rendre compte des divers enjeux qu'implique ce concept. Ces auteurs décrivent, en effet, la médiation comme l'ensemble des formes d'aide ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre en vue de lui faciliter l'accès à un savoir quelconque. Même si cette assertion prend exclusivement en compte des pratiques de médiation du type « enseignant/apprenant » et « tuteur/ apprenant » ; « humain/humain), il n'en demeure pas moins que les documents prescripteurs officiels de l'institution scolaire peuvent être tout autant des facilitateurs à l'action didactique. De fait, le document prescripteur peut occuper la fonction « d'outil de médiation » édicté du type « enseignant/savoir enseignable » ; « humain/document ». Cela est d'autant plus vrai dans la mesure où, pour planifier ses cours, l'enseignant médiateur devra se référer à ce type de document pour structurer ses pratiques, de façon à être en adéquation avec les instances méthodologiques et pédagogiques officielles. D'où l'importance pour chaque système éducatif de disposer d'un outil qui permette d'orienter l'action et de « dire ce qui doit être fait dans des conditions données » (Leplat, 2004), de façon adéquate.

2. Méthodologie de la recherche

Cette étude se fonde sur un corpus constitué essentiellement des textes et prescriptions

officiels. Nous avons ciblé deux documents clés : le premier, le « Socle commun de référence des connaissances » (Domaine langue au cycle primaire) et le second, le Programme éducatif et guide d'exécution en français (niveau CP2 et CM2). Le choix du premier document cité fut motivé par le souci de rendre compte d'une vue globale de l'idéologie officielle qui entoure l'enseignement-apprentissage des langues en général et celui du français en particulier en contexte ivoirien. Quant au second type de document à analyser, le « Programme et guide d'exécution en français », il témoigne d'une intention de décrire le prescriptif officiel de l'enseignement-apprentissage du « français oral » selon l'APC au cycle primaire. Opter précisément pour ces deux niveaux d'études relève de notre ambition de présenter une vue d'ensemble de ce que peut être l'enseignement-apprentissage de l'oral au début et à la fin des acquisitions scolaires du cycle primaire ivoirien.

Concernant la méthode d'analyse adoptée, il est important de préciser que les documents prescripteurs constituant notre corpus de recherche seront sujets à une analyse de contenu et plus précisément à une analyse qualitative par thématique. À cet effet, c'est à partir de la grille semi-fermée présentée ci-après que nous nous sommes livrée au dépouillement de notre corpus de recherche.

La grille d'analyse

Les documents prescripteurs	**Les thématiques exploitées**
Socle commun de référence	-L'enseignement-apprentissage des langues au cycle primaire -L'expression orale en français
Programme et guide d'exécution de français	-Les tâches à mettre en œuvre -Les différentes composantes de la compétence 1 -Les modalités de médiation didactique

3. Enseigner et faire apprendre le français « oral » selon des prescriptions officielles

Pour rendre compte de l'enseignement-apprentissage de l'oral selon l'approche par compétences au cycle primaire, nous présentons des résultats de recherche établis à partir de notre grille d'analyse.

3.1. Au regard du « Socle commun de référence »

En nous référant au document prescripteur « Socle commun de référence », l'on peut appréhender de façon globale la perspective d'action de l'APC en contexte scolaire ivoirien.

En ce qui concerne particulièrement la discipline « français », le développement d'une compétence scolaire s'actualise autour de la trilogie de Katz (1974) qui structure la compétence en trois variantes : le « savoir », le « savoir-faire » et le « savoir-être ». En effet, comme c'est le cas dans ce document, ces savoirs renvoient respectivement à des variantes « conceptuelles », « techniques » et « humaines ». Ainsi, en référence à la compétence générale du « français » au cycle primaire, celle-ci s'articule autour des savoirs « lire », « écrire » et « parler », qui sont à n'en point douter des concepts clés pour l'enseignement-apprentissage d'une langue. De ce fait, l'importance du français en tant que discipline fondamentale pour l'acquisition de toutes les compétences du « Socle commun de référence », est-elle stipulée en ces termes : « savoir lire, écrire et parler correctement le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences » (Socle commun de référence : p.6).

En resserrant notre lecture au savoir « parler » qui fait ici référence au « français » oral, cela n'est pas véritablement explicité dans ce document, mais se trouve être rattaché à l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire tout comme d'ailleurs à l'expression écrite :

> *L'expression écrite et l'expression orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire, y compris par la mémorisation et la récitation de textes littéraires. L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible.* (Socle commun de référence : idem)

En effet, vu que la particularité de l'APC en contexte ivoirien est celle de « ne pas faire table rase » des méthodes précédentes tel que cela a été présenté plus haut, il est de facto évident que les méthodes traditionnelles axées sur la mémorisation et la récitation de textes littéraires demeurent des plus actuelles pour enseigner l'oral. À ce propos, nous sommes certes d'avis que le facteur « linguistique » (orthographe, grammaire) est l'un des moyens les plus efficaces pour atteindre la maîtrise du communicatif, à l'écrit comme à l'oral, mais présenter les actions de « mémoriser » et « réciter » comme des stratégies clés pour maîtriser non seulement l'oral, mais également l'écrit nous laisse assez perplexe. De notre point de vue, il s'avère insuffisant de limiter l'enseignement-apprentissage de l'oral à un « apprentissage par cœur » alors que communiquer oralement revient tout autant à maîtriser « des variables qui déterminent une situation, aux facteurs potentiels de la réussite ou de l'échec de la communication, aux stratégies et aux tactiques utilisables pour assurer celle-là ou pour éviter celle-là » (Bister et Dumortier 2017 : 22). Mais encore, dans le cadre d'un enseignement-apprentissage qui se dit être axé sur le développement des compétences l'autonomie véritable de l'apprenant nous semble difficilement atteignable avec ces techniques comme ultimes moyens d'apprendre l'oral.

En ce qui concerne les savoir-faire ou savoirs techniques, l'enseignement-apprentissage de l'oral en français se distingue de l'expression écrite, et est précisé comme suit :

> *Il s'agit de savoir – prendre la parole en public – prendre part à un dialogue, un débat – prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue – rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations…) – reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers – adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché)* (Socle commun de référence : p.7)

Ainsi ces différentes fonctions langagières techniques liées au savoir « parler » sont dans ce document de référence d'un ordre assez général et devraient s'appliquer à des degrés divers au public cible d'apprenants. Quant au savoir-être ou savoir « humain », en référence à l'oral, ceux-ci sont cités en référence au cas global de la discipline du français et laissent percevoir les éléments suivants :

> *La volonté de justesse dans l'expression écrite et orale – le goût pour l'enrichissement du vocabulaire – le goût pour les sonorités– les jeux de sens la puissance émotive de la langue – l'intérêt pour la lecture (des livres, de la presse écrite) – l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat.* (Socle commun de référence : p.8).

Manifestement, ces savoir-être en français peuvent être assimilés à des aptitudes un peu trop idéalistes et peut-être même utopiques à développer chez l'apprenant. Par exemple la notion de « puissance émotive de la langue » ou encore « le goût pour les sonorités » nous paraissent assez flous. Cependant, pour ce qui relève uniquement du cas de l'expression orale, les savoir-être que nous pouvons retenir comme étant assez raisonnables sont « la volonté de justesse » et « l'ouverture à la communication et au débat » ; ce qui prouve une primeur « normative » du français oral plus que légitime dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la norme scolaire. Cependant, que révèlent les programmes officiels et guides d'exécutions sur le comment enseigner et apprendre l'oral pour les niveaux du cycle primaire CP2 et CM2 ?

3.2. L'expression orale au cycle primaire selon les programmes et guides d'exécution en français au CP2 et au CM2

L'enseignement-apprentissage de l'oral en français occupe une place de choix à tous les niveaux scolaires du cycle primaire. Au cours préparatoire (CP1 et CP2), une leçon d'expression se pratique suivant dix (10) séances pour être réduite progressivement jusqu'au CM2 à trois (3) séances par leçon (du CE1 au CM2). Dans ce document prescriptif (niveau CP2 et CM2), les différentes variables thématiques de notre grille

d’analyse permettront de rendre compte de l’expression orale par les compétences.

3.2.1. Les tâches langagières à mettre en œuvre

Dans le système éducatif ivoirien, la notion de tâche[5] est essentiellement rattachée à la situation d’apprentissage qui est définie comme « un ensemble de circonstances contextualisées dans lesquelles peut se retrouver une personne. Lorsque cette personne a traité avec succès la situation en mobilisant diverses ressources ou habilités, elle a développé des compétences : on dira alors qu’elle est compétente.» (Programme et guide de français CM : p.4). A côté de cette définition, il importe de préciser qu’en contexte d’enseignement-apprentissage axé sur les compétences, la situation d’apprentissage se situe à « l’entrée » du jeu didactique. En français, elle prend en compte le contexte de communication (celle du dialogue support) et aussi l’action à accomplir dans ce contexte (la ou les tâches langagières à mettre en œuvre). Ainsi, dans notre visée d’identification des tâches langagières de la compétence 1 du français et en recourant aux dialogues supports de cours au CP2 et au CM2, nous avons remarqué que pour chacune des leçons de l’oral en français, il existe des tâches langagières spécifiques. Ce sont donc les tâches langagières correspondant à chacune de ces leçons de l’oral que nous présentons dans le tableau ci-dessous :

AU CP2	
Les thématiques des situations de communication	**Les tâches langagières identifiées**
Leçon 1 : À l’école	Entrer en contact ; demander des informations et en donner
Leçon 2 : Les travaux domestiques	Proposer d’aider quelqu’un à faire quelque chose
Leçon 3 : Un match de football	Echanger sur un match de football
Leçon 4 : De nouveaux livres	Effectuer un prêt ; exprimer sa préférence
Leçons 5 : Chez le menuisier	Demande d’information sur la fabrication d’un objet
Leçon 6 : Chez le mécanicien de vélo	Echanger pour obtenir un service de réparation
Leçon 7 : Un incendie	non identifiable
Leçon 8 : L’orage	Décrire un orage
Leçon 9: À l’aéroport	Décrire un aéroport
Leçon 10 : Au champ	Décrire la mise en terre d’une graine de maïs
Leçon 11 : À l’usine	Décrire le processus de transformation d’un produit à l’usine
Leçon 12 : À la pêche	Décrire une activité de pêche
Leçon 13 : un récit de vacances	Raconter ses vacances
Leçon 14 : le vaccin	Décrire une séance de vaccination
Leçon 15 : À la poste	Effectuer une transaction à la poste
Leçon 16 : Au port	Décrire un port

Leçon 17 : La fabrication de jouets	Décrire la fabrication manuelle d'un jouet
Leçon 18 : L'utilisation rationnelle de l'eau	Non identifiable
Leçon 19 : Une vie paisible	Non identifiable
Leçon 20 : Le dessin	Décrire une œuvre artistique
AU CM2	
Leçon 1 : Le récit	Introduire un dialogue dans un récit à l'oral
Leçon 2 : Échange avec une autorité	S'adresser à l'oral à une autorité Employer à l'oral des structures liées à une demande d'emploi Se présenter et dire ce que l'on sait faire
Leçon 3 : La description	Caractériser quelqu'un (portrait physique et moral)
Leçon 4 : L'information	Donner des informations sur mon pays Donner des informations sur le respect de la vie privée
Leçon 5 : L'explication	Expliquer les droits et devoirs des enfants
Leçon 6 : Recommandation	Faire des recommandations relatives à la santé et au bien-être Faire des recommandations relatives à l'eau, à l'assainissement et à l'hygiène Faire des recommandations sur le caractère obligatoire de l'impôt

Comme le démontre le tableau ci-après, les tâches langagières à faire mettre en œuvre dans la classe présentent une certaine constante. En effet, même si les situations de communication sont variables, au CP2 tout comme au CM2, elles font référence à cinq types de discours ; raconter, informer, décrire, expliquer et recommander. Cependant au CP2, les dialogues supports des leçons 7, 18, 19 renvoient respectivement aux actes langagiers « recommander » ou « suggérer » et ne permettent pas de rendre compte de manière précise d'une tâche langagière. Les situations de communication de ces leçons ne sont pas suffisamment plausibles en termes de tâches à mettre en œuvre en français, mais suggèrent plutôt de « faire attention à », de « comment se conduire face à » ; des tâches plus pertinentes pour un cours d'éducation civique et morale par exemple. Hormis cela, l'ensemble des tâches langagières du français (oral) ou savoir-faire en acte répertorié témoigne effectivement du souci de développer des compétences à communiquer oralement chez l'apprenant.

3.2.2. Les composantes permettant de communiquer langagièrement au CP2 et au CM2

Les compétences générales (savoir ; savoir-faire et savoir-être) dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, renvoient à trois composantes ou compétences à communiquer langagièrement. Ce sont : la composante pragmatique qui

réfère à l'usage fonctionnel et discursif de la langue ; la composante linguistique ou la connaissance de la « norme » de la langue ; la composante sociolinguistique nécessaire pour faire fonctionner la langue dans sa dimension humaine, sociale et culturelle.

Ainsi, vu que l'enseignement-apprentissage du français en contexte scolaire ivoirien semble aussi s'organiser selon le découpage (savoir ; savoir-faire ; savoir-être), nous avons repéré des indices textuels dans le programme et guide officiel du CP2 et du CM2 qui nous permettent de rendre compte des composantes de la compétence 1 du français. Les résultats de cette entreprise figurent dans le tableau ci-après.

AU CP2	
Thématique des situations de communication	**Les indices langagiers répertoriés**

Leçon 1 : À l'école Leçon 2 : Les travaux domestiques Leçon 3 : Un match de football Leçon 4 : De nouveaux livres Leçon 5 : Chez le menuisier Leçon 6 : Chez le mécanicien de vélo Leçon 7 : Un incendie Leçon 8 : L'orage Leçon 9 : À l'aéroport Leçon 10 : Au champ Leçon 11 : À l'usine Leçon 12 : À la pêche Leçon 13 : Un récit de vacances Leçon 14 : Le vaccin Leçon 15 : À la poste Leçon 16 : Au port Leçon 17 : La fabrication de jouets Leçon 18 : L'utilisation rationnelle de l'eau Leçon 19 : Une vie paisible Leçon 20 : Le dessin	Les éléments lexicaux Les structures grammaticales La prononciation à partir des phonèmes, des syllabes, des mots et des phrases
Au CM2	
Thématique des situations de communication	**Les indices langagiers répertoriés**
Leçon 1 : Le récit	Les structures grammaticales Le temps du récit Le discours direct et discours indirect
Leçon 2 : échange avec une autorité	Les éléments lexicaux Le vouvoiement Présent du conditionnel Phrases simples
Leçon 3 : La description	Les éléments lexicaux Les structures grammaticales Verbes d'action

Leçon 4 : L'information	Les éléments lexicaux les structures grammaticales 3ème personne du présent de l'indicatif, l'imparfait, plus que parfait, présent de l'indicatif
Leçon 5 : L'explication	Les éléments lexicaux Présentation du fait ou de la situation champ lexical lié au sujet Indices chronologiques Indications logiques Pour donner des exemples les structures grammaticales Présent de l'indicatif
Leçon 6 : Les recommandations	Les éléments lexicaux Les structures grammaticales Phrases infinitives Impératif Structures personnelles Situation impersonnelle

À la suite du repérage des composantes (pragmatiques, linguistiques et socioculturelles) de la compétence 1 du français, nous avons répertorié trois indices permanents qui varient selon la thématique de la leçon à savoir : le lexique, la prononciation et les structures grammaticales. À cet effet, l'apprenant doit être à même d'utiliser en contexte, des éléments lexicaux, des structures grammaticales, des phonèmes, des syllabes, des mots et des phrases, de façon à être outillé d'un vocabulaire propice à de simples échanges en français. Au CM2, le lexique, les structures grammaticales sont encore plus explicites, et font référence aux types de phrases à utiliser, aux modes verbaux et autres structures à employer dans le cadre des différentes familles de situation ciblées par les autorités éducatives. De ce fait, l'enseignement-apprentissage de l'oral est en parfaite adéquation avec l'objectif d'enseignement-apprentissage du « Socle commun de référence » qui avait été identifié comme étant lié à la grammaire et, notamment, à l'étude de structures grammaticales relatives à la situation de communication du dialogue de la leçon et aux éléments lexicaux utiles à l'enrichissement du vocabulaire.

3.2.3. Particularisme de la médiation didactique au regard des fiches théoriques de l'expression orale du CP2 et du CM2

En analysant les fiches de spécification ou fiches théoriques de l'enseignement-apprentissage de l'oral, nous avons répertorié au CP2 et au CM2, pour chacun des moments didactiques, des modalités de travail ainsi que des activités cognitives (actes d'apprentissage et occurrences) attendues de l'apprenant dans la classe. C'est donc à partir de ces paramètres susmentionnés que nous décrirons la spécificité des pratiques de médiation édictées au cours de l'enseignement-apprentissage par les compétences du français oral. Ci-après les résultats de cette entreprise.

Les niveaux concernés	Les moments didactiques	Modalités de travail des apprenants	Les actes d'enseignement-apprentissage	Nombre d'occurrences
CP2	L'étape de présentation	Collectif (pour toutes les séances)	Écouter	02
			Répondre	03
			Suivre	03
			Rappeler	05
		Individuel (séance 1)	Répondre	03
	L'étape de développement	Collectif (séance 1, 2, 3, 4, 8 et 9)	Écouter	03
			Répondre	04
			Employer	07
			Prononcer	01
			S'exercer à la diction	01
			Répéter	02
			Écouter	03
			Suivre	01
		Individuel (séance 4)	Répéter	01
		Groupe (séance 5, 6, 7, 8, 10)	Produire	01
			Employer	07
			Proposer	04
			Trouver	01
	L'étape d'évaluation	Individuel (séances 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8)	Identifier	01
			Utiliser	02
			Dire	01
			Prononcer	01
			Employer	05
			Jouer la scène	02
			Apprécier un jeu de scène	02
			Réutiliser	01

CM2	L'étape de présentation	Collectif (séances 1, 2 et 3)	Réagir	01
			Écouter	02
			Observer	01
			Trouver	01
	L'étape de développement	Individuel (séance1)	Dire	01
			Répéter	01
		Collectif (séances 1,2, 3)	Répondre	01
			Trouver	02
			Retrouver	02
			Utiliser	01
			Écouter	02
			Élaborer	01
			Découvrir	01
		Groupe (séance 1et 3)	Jouer	02
			Réutiliser	02
	L'étape de l'évaluation	Groupe (séance 1)	Utiliser	01
			Dire	01
			Jouer	01
		Collectif (séance2 ; 3)	Utiliser	01
			Écouter	01
				Total : 93

Comme on peut le remarquer, chacune des séances de l'expression orale au CP2 comme au CM2 se déroule en fonction des mêmes moments didactiques. L'apprentissage de l'oral par les compétences au début comme en fin des apprentissages scolaires du cycle primaire prend en compte trois types de situation du travail apprenant : collectif, individuel, en groupe. Ces modalités de travail prises ensemble apparaissent 93 fois dans les différentes fiches de « spécification » des leçons issues des programmes et guides d'exécution de l'expression orale pour les niveaux CP2 et CM2.

Concernant le travail collectif des apprenants, cette modalité qui est la plus préconisée est au CP2 citée 35 fois sur les 10 séances d'une leçon d'oral, et au CM2, elle est citée 17 fois sur ces 3 séances. Cette modalité a aussi une connotation autre que celle d'une modalité de travail qui favorise l'interaction entre apprenants. Pour preuve, au CP2, la modalité de travail « collectif » est mobilisée dès la phase de « présentation » et se trouve être rattachée aux verbes d'action tels que : écouter, répondre ; suivre ; rappeler. Aussi, au moment du « développement » où cette modalité est encore préconisée, elle suggère les actions telles que : employer, prononcer, s'exercer, répéter. Au sujet de l'usage cognitif que suggèrent ces différents verbes d'action identifiés, ceux-ci renvoient plus à des actions cognitives individuelles et démontrent encore plus que le « collectif » ne renvoie pas à l'interaction entre apprenants. Ce qui atteste plus d'une simple interaction de type classique ou traditionnel enseignant-apprenant. À cet effet, l'enseignant occuperait au cours de cette modalité de travail, un rôle de médiateur central de la classe, de meneur du jeu didactique, ce qui est encore plus avéré au CM2.

Pour ce qui est de la modalité de travail de groupe, au CP2 elle est prescrite 13 fois sur

ces 10 séances et au CM2 7 fois sur les 3 séances de la leçon. Cette modalité de travail entre pairs d'apprenants suggère la collaboration dans la construction de leur savoir scolaire. Ici c'est plutôt à l'apprenant que revient le rôle de médiateur des apprentissages. Il devra avec ses pairs, produire, employer, proposer, réutiliser, jouer, avec les structures langagières nouvellement acquises, ce qui d'ailleurs témoigne d'un enseignement-apprentissage centré sur l'apprenant.

Quant à la modalité de travail « individuel », celle-ci permet de juger de ce que l'apprenant peut faire seul. Au CP2 cette modalité apparaît 4 fois sur 10 séances et au CM2, 2 fois sur 3 séances, le plus souvent au moment « évaluation ». Celle-ci permet en d'autres termes d'évaluer la capacité de transfert des connaissances et compétences individuelles des apprenants.

Ainsi, au regard de ce qui précède, il revient que le processus de médiation s'inscrit dans le courant d'une pédagogie active qui vise plus ou moins l'autonomie et le développement de compétences individuelles dans la classe. Cependant, suite aux différentes faiblesses que révèle notre entreprise d'analyse des documents prescripteurs édictés du français « oral » au cycle primaire, nous suggérons les réformes suivantes :

- Que les composantes des leçons ne soient plus si purement linguistiques, mais qu'il soit précisé également les autres composantes pragmatiques et sociolinguistiques à mettre en œuvre pour chacune des situations de communication présentées.
- Que « l'apprentissage par cœur » soit mobilisé en expression orale dans une perspective qui considère la compréhension du sens et partant la construction référentielle adéquate de ce qui est appris.
- Qu'il soit fait cas de plusieurs autres activités d'actions physiques/mentales que « jouer », la seule identifiée comme variable d'activité ludique. De ce fait, il faudrait intégrer d'autres concepts tels que « rire », « bouger », « imaginer », « simuler » etc. de sorte que l'enseignant puisse élargir sa représentation du jeu et actualiser sa créativité dans la classe.
- Que « le collectif » ne soit plus appréhendé comme étant une modalité de travail qui privilégie moins les activités entre pairs d'apprenants, tout en limitant l'intervention de l'enseignant pour cette modalité dans la classe.
- Que les différentes tâches langagières à mettre en œuvre soient clairement spécifiées dans ces documents prescripteurs de l'action et en adéquation avec les situations de communications des dialogues support de cours.

Conclusion

Cette étude qui se donnait comme objectif premier de rendre compte à partir de documents prescripteurs, de la spécificité de l'enseignement-apprentissage du « français oral » par les compétences, aura permis de démontrer que l'APC en contexte ivoirien est d'une forme hybride. En effet, cette approche par compétences se particularise par des techniques pédagogiques propres aux approches méthodologiques

de type « traditionnel », « communicatif » et « actionnel ». Aussi, avons-nous souligné des atouts qui témoignent d'un enseignement-apprentissage de l'oral structuré avec constance du début jusqu'en fin des apprentissages du cycle primaire, et qui devrait permettre de guider l'enseignant dans ses pratiques effectives de classe. Néanmoins, il a également été fait cas de quelques limites véhiculées dans le cadre de cet enseignement-apprentissage du français à l'oral, tant au niveau des idéologies officielles véhiculées que des pratiques de médiation à mettre en œuvre. Ainsi, même si l'enseignant du cycle primaire avait pu disposer de l'essentiel des techniques à mettre en œuvre lors de sa formation initiale, les documents prescripteurs de l'action doivent être à même de renseigner le mieux possible sur la démarche pédagogique officielle pour des pratiques effectives plus efficientes. D'où la nécessité d'optimiser le discours véhiculé dans ces documents prescripteurs de l'action didactique en discipline du français.

Bibliographie

Altet Marguerite (1996), « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir analyser », dans L. Paquay et *al.* (éds), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies et quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, p.27-40.

Bister Christine et Dumortier Jean-Louis, (2017), *Conversations : Des dispositifs didactiques pour apprendre à distinguer les facteurs de réussite et d'échec des interactions verbales quotidiennes*, Belgique, Presse Universitaire De Namur.

Bronckart Jean-Paul et Filliettaz Laurent (2005), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail : concepts, méthodes et applications*, Louvain la Neuve, Edition Peeters.

Bruner Jerôme (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

Desrosiers Rachel (1984), *Comment enseigner les concepts : Vers un système de modèle d'enseignement*, Montréal, PUQ.

Hadji Charles (2008), « La médiation : un concept pour repenser la pédagogie ? L'agir pédagogique à la recherche d'une cohérence », dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2 (42), 33-52. https : //www.cairn.info (consulté en décembre 2016).

Leplat Jacques (2004), « Éléments pour l'étude des documents prescripteurs », dans *Activités*, 2 (1), 195-216. http://activites.revues.org/1293 (consulté en décembre 2017).

Ministère de l'éducation nationale, « Cadre de références pour le développement de curricula par compétence», Côte d'Ivoire, septembre-octobre 2002.

Ministère de l'éducation nationale, « Cadre de référence pour des formateurs nationaux par compétence», Côte d'Ivoire.

Ministère de l'éducation nationale, « Programme éducatif et guide d'exécution primaire», Côte d'Ivoire.

Ministère de l'éducation nationale, « Socle commun de référence des apprentissages tout au long de la vie », Côte d'Ivoire.

Ouattara Insiata et al (2009), « La formation par compétence dans l'enseignement du primaire en Côte d'Ivoire : défis et réalités ». http//www.rocare.org [format PDF] (consulté en mars 2013).

Raynal Françoise et Rieunier Alain (1997), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF.

Roegiers Xavier (2011), « Des curricula en langues pour une meilleure insertion professionnelle: entre utilité et communautarisme ». https://www.crefeco.org/intraweb/download/Conf%C3%A9rence%20de%20Xavier%20Roegiers.pdf [format PDF] (consulté en décembre 2017).

Sensevy Gérard (1998), *Institution didactique : étude et autonomie à l'école élémentaire*, Paris, PUF.

Techti Bénédicte (2014), *Regard des enseignants du français sur l'approche pédagogique par compétences (APC) en Côte d'Ivoire*, Mémoire de Master 1, Abidjan**,** Université Félix Houphouët Boigny.

Techti Bénédicte (2015), *Regard sur la pratique de l'enseignement-apprentissage du français dans le cadre de l'approche pédagogique par compétence*, Mémoire de Master 2, Abidjan, Université Félix Houphouët Boigny.

Techti Bénédicte (à paraître) « Médiation linguistique et dynamique de l'enseignement-apprentissage du français en milieu rural ivoirien au primaire », dans *Les cahiers de l'ACEDLE*

Vygotski Lev (1985), *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.

Notes

[1] Cette compétence 1 du français est formulée de la même manière, pour l'ensemble des programmes de français du Cycle primaire ivoirien.

[2] Cette circulaire daté du 07/09/ 2013, est intitulé « De la FPC à l'APC : quel impact sur la qualité de l'enseignement»

[3]In Abidjan.net n°746 du 02/ 02/2012, rubrique art et culture, repéré à

http://news.abidjan.net/h/425140.html

[4] Il est important de préciser que la notion de leçon fait référence en Côte d'Ivoire à un ensemble de séances d'enseignement-apprentissage qui renvoie à un ou des objectifs spécifiques déterminés .

[5] La notion de tâche qui s'inscrit dans une perspective actionnelle de l'enseignement-apprentissage des langues se fonde sur le postulat selon lequel, tout acteur social accomplit, dans une situation donnée, des actions en vue de parvenir à un résultat déterminé. C'est donc l'ensemble de ces actions motivées par un besoin suscité par une situation donnée qui constitue une tâche.