

## PRATIQUES ENSEIGNANTES ET COMMUNICATION : QUELLE CORRÉLATION ENTRE LES DEUX NOTIONS ?

**Kadohofanan Fatoumata DAGNOGO OUATTARA**

Université Felix Houphouët-Boigny

[dagnogop@yahoo.com](mailto:dagnogop@yahoo.com)

**Résumé :** Cet article est une contribution qui met en exergue la corrélation entre les pratiques enseignantes, surtout celles axées sur la pédagogie active, et la communication. Elle montre en quoi la communication en classe, entre les élèves et entre eux et l'enseignant contribue au développement des savoirs ou des savoir-faire dans différents domaines. Par ailleurs, elle met en évidence la reconsidération des enjeux de transmission, de consolidation d'une relation, d'agir sur les sentiments en vue d'un changement.

**Mots clés :** Communication ; compétences ; pratiques enseignantes ; développement de compétences ; éducation.

**Abstract:** This article is a contribution that highlights the correlation between teaching practices, especially those based on active pedagogy, and communication. It shows how communication in the classroom, between students and between them and the teacher contributes to the development of knowledge or skills in different areas. Furthermore, it highlights the consideration of the issues of transmission, of consolidating a relationship, of acting on feelings in view of a change.

**Keywords:** Communication; skills; teaching practices; skills development; education.

### Introduction

Les méthodes de l'enseignement dites « nouvelles » tendent à dépasser la notion de facultés innées ou de système d'associations acquises mécaniquement. Dans une perspective de développement de compétences, l'apprentissage est étroitement dépendant en quelque sorte des compétences prioritairement acquises à l'oral.

Adoptée dans plusieurs pays en Europe et Afrique, elle s'est implantée en Côte d'Ivoire depuis 2012 après plusieurs efforts de la part de la communauté éducative de restaurer le système éducatif ivoirien (RESEN, 2009)<sup>1</sup>.

L'efficacité de l'Approche par Compétences (APC) est liée à la compréhension des notions de pratiques enseignantes et de compétences dans la mesure où ces notions recouvrent les dimensions pédagogique et didactique. L'analyse des pratiques enseignantes, de ce fait, implique un lien logique entre l'analyse de discours sur la pratique et l'observation des pratiques effectives pour en déceler les différentes composantes. Selon les études colligées, l'enseignement est corrélé à la communication en ce sens qu'il implique une interaction entre l'enseignant et les élèves. Dans cette interaction, le rôle de l'enseignant ou de l'apprenant peut être perçu de différentes manières en fonction des méthodes pédagogiques retenues. A ce niveau, les enjeux peuvent être de transmettre, de créer ou consolider une relation, d'agir sur les sentiments en vue d'un changement. Dans le cadre de l'APC, l'enseignant devient alors une personne-ressource, un facilitateur d'apprentissage et l'apprenant, sous un jour nouveau de responsabilité, d'autonomie et d'aptitude à apprendre (Rogers, 1983).

Ainsi, la communication dans un contexte d'enseignement est tributaire d'interactions qui ne peuvent être comprises sans une connaissance des éléments en interaction, de leurs composantes et de leurs objectifs. Cette complexité traduit la collaboration entre plusieurs phénomènes. Elle est donc systémique et située dans un espace comme dans un temps. En quoi donc les notions de Pratiques enseignantes et de la communication sont corrélées ?

Les écrits déjà effectués dans ce domaine nous permettent ainsi d'établir des bases pour définir un cadre de recherche complémentaire. Ils permettent aussi de percevoir certaines implications non envisagées et mettre à profit certains outils utilisables pour d'autres recherches. Cette recension s'appuiera ici, sur des articles scientifiques, des

---

<sup>1</sup> Rapport d'Etat sur le Système Educatif National en vue d'identifier les insuffisances de l'école ivoirienne en 2009.

monographies et des rapports nationaux et internationaux qui traitent de l'APC et de la communication dans l'enseignement.

### **1. L'APC et l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire**

Le contexte de la généralisation de l'APC dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire n'a pas été tout aussi propice de sorte que les constats après son adoption ont été moins rassurants.

#### **1.1. Le contexte de la généralisation de l'APC dans l'enseignement primaire**

En Côte d'Ivoire, l'APC a été initiée dans l'enseignement primaire dès la rentrée 2002-2003. C'est seulement deux années après la phase d'expérimentation, qu'elle a fait l'objet d'une généralisation dans tout le cycle primaire de 2004 à 2005. Cependant, les expérimentations sont intervenues dans le contexte de la crise militaro-politique de 2002 où le pays était divisé en deux zones. Les zones Centre-Nord et Ouest disposaient de bénévoles non qualifiés qui assuraient l'enseignement dans les écoles de ces zones. Dans ce contexte, Aya, N'dédé et Goïta (2009) soulignent que les manuels élaborés selon les exigences de l'APC étaient en nombre insuffisant lors de la phase de généralisation.

Par contre, dans le cadre de l'appropriation de la démarche, entre 2000 et 2003, au cours de séminaires de formation, plusieurs efforts ont été effectués dans le sens d'une amélioration du cadre de communication avec les acteurs opérationnels (Aya, N'dédé et Goïta, 2009). Ces chercheurs précisent qu'il n'y a pas eu d'évaluation après les années d'expérimentation de l'APC. Partant des résultats satisfaisants de certaines Inspections de l'enseignement primaire (IEP), les autorités politiques ont généralisé l'approche.

#### **1.2. Les constats après l'adoption de l'APC**

Un bon nombre de spécialistes partagent le constat d'un défructement du système scolaire ivoirien malgré l'adoption de l'Approche par Compétences. Ce constat concernerait tous les pays d'Afrique mais peut-être pas au même degré. Cette mise en cause de cette méthode pédagogique ne s'expliquerait pas seulement par le fait qu'elle

met en jeu plusieurs aspects communicationnels souvent perçu comme secondaire par rapport à d'autres objectifs assignés à l'enseignement (Thiam & Chnane-Davin, 2017). D'aucuns vont même jusqu'à poser la question de la nécessité d'enseigner l'oral. Roulet (1980), après confirmation de la nécessité de cette pédagogie, résume celle-ci en la notion de compétence qui nécessite une catégorie de situations pour la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être.

Selon un document d'analyse publié par la Fondation Roi Baudouin, à la demande du gouvernement flamand, la compétence est « la capacité réelle et individuelle de mobiliser, en vue d'une action, des connaissances (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des comportements, en fonction d'une situation de travail concrète et changeante et en fonction d'activités personnelles et sociales ». De là, l'élève compétent doit pouvoir se débrouiller dans des situations nouvelles et inattendues, même si elles restent évidemment confinées dans le cadre d'une famille de tâches déterminée.

## **2. La communication et l'éducation**

Les liens entre la communication et l'éducation ont été établis par de nombreuses études. Parmi elles, il y a celles qui placent la communication comme instrument de développement, comme source de motivation, comme fonction du langage et celles qui traitent des initiatives sur la langue d'apprentissage et les conditions pour prétendre à l'éducation.

### **2.1. *La communication comme instrument de développement***

Les auteurs Fraser et Villet, soutiennent que la communication est un instrument indispensable, de ce fait incontournable dans le processus de développement car elle permet la participation de la population aux programmes de développement. Ils soutiennent que la communication permet ainsi aux planificateurs de discuter avec la population qui est au centre du développement humain afin de connaître et de prendre en compte ses besoins, ses attitudes et son savoir (Fraser & Villet, 1994).

Pour ces auteurs : « la communication permet aussi à la population d'identifier et d'hierarchiser ses propres problèmes, d'y rechercher des solutions collectives et de renforcer son sentiment d'appartenance à des activités qu'elle a elle-même décidé d'entreprendre ». Cette position qui considère la communication comme un facteur

essentiel dans le développement est partagée par H. Koné et J. Habib Sy (1995). Dans leurs ouvrages, ils analysent le rapport entre la communication et le développement durable en Afrique.

Selon eux : « les méthodes et les instruments de communication sont des moyens indispensables de développement car ils permettent le transfert des informations et des connaissances scientifiques et techniques utiles au développement des populations concernées. Ainsi, qu'elle soit de masse ou interpersonnelle, elle permet d'instaurer un dialogue entre les initiateurs des programmes de développement et les populations elles-mêmes » (Koné et Sy, idem). Pour ces auteurs, la communication contribue au changement de mentalité, d'habitudes et de comportements des individus.

Par ailleurs, les auteurs ne parlent pas de l'internet qui est également un moyen permettant le transfert des informations. Avec la révolution des technologies de l'information et de la communication, l'internet est devenu de nos jours l'un des moyens utilisé dans les actions de développement en Afrique. C'est cette vision que partage Lohento (2008) qui examine l'activité d'appropriation des TIC comme un outil de développement. Il montre dans son document qu'en Afrique, depuis 1970, l'UNESCO et la FAO en collaboration avec les intellectuels, les planificateurs de développement et les politiques africains perçoivent et utilisent la communication comme un instrument pouvant appuyer ou même engendrer le développement socio-économique. Aussi, dans son analyse, l'auteur ne fait pas cas de la non accessibilité d'internet par toutes les populations africaines en raison de leur lieu de résidence. La communication est aussi envisagée comme source de motivation dans plusieurs littératures.

## **2.2. *La communication comme source de motivation***

La communication est source de motivation lorsqu'elle accorde une certaine autonomie dans l'apprentissage. Il s'agit de trouver un bon équilibre pour stimuler la motivation de l'apprenant nécessaire à le faire avancer dans son apprentissage et développer les compétences voulues selon la « zone de proche développement » des apprenants (Vygotski, 1997).

La communication qui s'établit entre l'enseignant et les élèves a pour principales fonctions l'instauration d'un environnement propice à l'apprentissage et la création d'un lien de confiance. Selon Hugues & Chen (2011), elle peut avoir des effets positifs sur le développement de l'élève, son engagement scolaire ainsi que sa motivation pour apprendre. Elle peut aussi susciter un sentiment d'appartenance au groupe et inciter une meilleure disposition des apprenants à prendre part aux activités coopératives proposées par l'enseignant (Hugues & Chen, 2011).

La majorité des études considère que la communication est de nature multidimensionnelle et dépend du contexte social dans lequel elle évolue. Selon Hagenauer & Volet (2014, b), elle aurait deux dimensions étroitement reliées, l'une serait affective et l'autre serait une dimension d'aide. La première renvoie au lien affectif qui se crée entre l'enseignant et les apprenants et qui rend possible une relation basée sur la confiance mutuelle et exempte de menace. La seconde dimension renvoie à l'appui offert par l'enseignant aux élèves pour les aider à réussir leur apprentissage. Ces dimensions incluent différents aspects, tels que l'honnêteté, la confiance et le respect.

### 2.3. *La communication comme fonction du langage*

Plusieurs chercheurs mettent en avant la communication comme fonction du langage. Pour Martinet (1989, cité par Fortineau & Le Tallec-Lloret, 2007), le langage est un outil au service de la communication qui aide à saisir ce qui le caractérise. Comparativement à un instrument, ce sont plutôt les services que peut rendre le langage et non pas la façon dont il fonctionne qui intéresse ceux qui en font un usage. Ce qui signifie que l'on n'a pas forcément besoin de connaître les mécanismes à l'œuvre dans la langue pour être capable de s'en servir et même de très bien s'en servir.

Culioli (1973 cité par Fortineau & Le Tallec-Lloret, 2007), par contre, s'oppose à une conception instrumentale de la langue comme code neutre auquel les énonciateurs feraient appel pour encoder/ décoder le message. La non-coïncidence des systèmes des énonciateurs impose que soient pris en compte des phénomènes habituellement négligés parce que considérés comme des « ratés » de la communication. Les lapsus,

ambiguïtés, jeux de mots et autres métaphores prennent une place centrale et dans ce cas, le malentendu et l'ambiguïté sont considérés comme constitutifs du langage.

Hymes (1984) parle plutôt de compétence communicative que l'on pourrait définir comme « l'ensemble des règles sociales qui permet d'utiliser de façon appropriée la compétence grammaticale » et dont la description et l'analyse relèvent de ce qu'il a appelé l'ethnographie de la communication. Selon lui, seule une étude fonctionnelle du langage peut mener à l'option communicative et donc à la compétence. Son objet d'étude est la langue en acte, son utilisation et ses variations à l'intérieur des collectifs. Ainsi, il s'appuie sur l'observation et l'analyse des relations entre les usages de la parole et les structures sociales. Ce qui est mis en évidence, c'est la dimension culturelle du langage qui concerne précisément l'utilisation de la langue. (Hymes, 1984, p. 20).

#### ***2.4. Les conditions pour prétendre à l'éducation***

Rogers (1983) privilégie la recherche du savoir en tant qu'un processus. Pour lui, l'évolution constante du contexte dans lequel l'être humain vit fait qu'il est confronté, dans le domaine de l'éducation, à une situation totalement inédite dans laquelle l'objectif de l'éducation doit être de faciliter le progrès et l'apprentissage. Seul peut être considéré comme éduqué celui qui a appris à évoluer et à s'adapter, qui a pris conscience qu'aucun savoir n'est définitivement acquis et que seul le processus de formation permanente peut servir de fondement au sentiment de sécurité. La capacité d'évolution, qui passe par la priorité accordée au processus par rapport au savoir statique est d'après lui, le seul objectif raisonnable que l'on puisse assigner à l'éducation dans le monde moderne.

### **3. Communication et enseignement**

Ici, il est question des écrits qui abordent les conditions de la réussite de l'enseignement, les voies complémentaires de l'auto-efficacité de l'élève, les risques de l'apprentissage, les critiques de la communication dans l'enseignement selon l'APC et les paradigmes de l'enseignement.

#### ***3.1. Les conditions de la réussite de l'enseignement***

Plusieurs conditions doivent être réunies pour que l'assistance fournie par l'enseignant compétent soit efficace.

L'enseignement ne sera fructueux que s'il est adapté au niveau de compétence de l'apprenant, c'est-à-dire à la « zone proche de développement » (Vygotski, 1997). Vygotski (1997) utilise ce concept pour désigner le décalage entre le niveau de développement de l'enfant lorsqu'il résout des tâches de façon autonome et son niveau lorsqu'il bénéficie de la collaboration de l'enseignant. Le psychologue précise qu' : « enseigner à l'enfant ce qu'il n'est pas capable d'apprendre est aussi stérile que lui enseigner ce qu'il sait déjà faire tout seul » (Vygotski, 1997, p. 360). Ce dernier pourra ainsi progressivement se passer de tutelle en utilisant « tout seul les résultats de son ancienne collaboration » (Vygotski, 1997, p.365). Il précise que : « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration avec quelqu'un, il sera demain en état de le réaliser tout seul » (Vygotski, 1997, p. 374).

Pour Bange (1996, p. 191), l'aide apportée par la personne compétente doit viser l'autonomie du novice. Pour que l'enseignement contribue à l'autonomie de l'apprenant, il est nécessaire que « l'interactant plus compétent laisse l'apprenant agir en le guidant » et l'implique « dans le déroulement de la tâche » (Bange, 1996, p. 193). C'est à cette condition que l'apprenant comprendra « quelle action doit avoir lieu avec quel objet à quel moment et dans quel but » (Bange, 1996, p. 193).

Cette « définition commune de la situation » (Bange, 1996, p. 192) est nécessaire pour que l'étayage porte ses fruits car « la compréhension de la solution doit précéder sa production » (Bruner, 1983, p. 263). Pour ce faire, « l'apprenti doit être capable de reconnaître une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent sans aide » (Bruner, 1998, p. 263).

Cicurel (2002) souligne l'importance d'« apprendre avec les autres (ou par les autres) » (2002, p. 154) à travers les « tentatives d'un pair », les « essais et les corrections données à un compagnon ». En effet, à la base d'un enseignement de type scolaire, il y

a la mise en relation de trois éléments que sont : l'élève, le savoir et le maître. Ces éléments et les relations qui les lient définissent le système didactique (Astolfi, 2005).

Maggy Schneider et Alain Mercier (2017) montrent l'insistance sociale à réformer les programmes d'enseignement en décrivant les compétences que les élèves doivent acquérir et les savoirs que les enseignants doivent enseigner. Selon eux, ce n'est pas seulement l'effet d'une demande de pilotage de l'enseignement par l'évaluation. La question du savoir considéré comme pouvoir d'agir dans le monde y est apparemment centrale et suppose que l'agir soit l'effet de la résolution d'un problème.

Rogers (2006) insiste sur la nécessité que l'enseignant établisse une relation de personne à personne avec l'élève. Selon lui, trois qualités humaines pour l'enseignant sont indispensables dans le processus d'apprentissage : l'authenticité, la considération pour l'élève et la compréhension empathique.

Aspy & Roebuck (1990) ont étudié la justesse de cette affirmation et consigné les résultats de leur enquête dans un ouvrage au titre évocateur : « On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas ». Les chercheurs ont choisi au hasard 25 enfants de six ans travaillant avec un enseignant à haut niveau d'interactions facilitantes et 25 autres enfants du même âge ayant un enseignant à bas niveau d'interactions facilitantes. Ils ont fait passer un test de quotient intellectuel (Q.I.) aux uns et aux autres en début et en fin d'année. Les élèves du premier groupe ont gagné en moyenne 9 points de Q.I., alors que les autres n'ont fait aucun progrès significatif. Ils sont allés plus loin en mettant sur pied un programme destiné à élever le niveau d'authenticité, de considération positive et d'empathie des enseignants d'une école située dans un environnement socio-économique très faible. Les effets suivants ont été constatés :

- L'école a eu le taux d'absentéisme le plus bas de son histoire (8,8%) en 45 ans d'existence ;
- Le pourcentage de démission des enseignants est passé de 80% à 0% ;
- Des enseignants d'autres écoles ont demandé leur mutation dans cette école ;
- Le vandalisme et le nombre de bagarres entre élèves ont diminué de manière significative ;

- Cette école a gagné neuf rangs dans l'échelle de compétence en lecture des élèves de la commission scolaire locale ;
- En moyenne, les élèves de 7 à 10 ans de cette école ont fait plus de progrès en mathématiques que tous les élèves de la commission scolaire.

L'importance du sentiment de sécurité a également été évoquée dans des écrits.

Bettelheim (1970) évoque l'importance du sentiment de sécurité dans les apprentissages qui passe par des essais répétitifs dans différentes situations. Pour lui, c'est de cette façon que la sécurité de l'apprenant se renforce pendant l'apprentissage. Et, c'est à ce moment précis qu'il sera éventuellement capable de devenir actif. Mais, il ne le sera à priori qu'avec la proximité de personnes dont il sait qu'il peut leur faire confiance et vice versa. Il soutient que l'être humain ne peut donner le meilleur de lui-même que dans un lieu où il se sent accepté pour ce qu'il est avec ses forces et ses faiblesses, où il peut avancer à son propre rythme, dans un lieu où les relations humaines prennent sens.

Pour Bandura (1997), le sentiment de croyance sur son auto-efficacité est à la base même de la motivation et du bien-être. Si les apprenants ne sont pas convaincus d'arriver aux résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action, ils seront peu motivés pour agir ou persévérer face aux difficultés. Il cite la politique des petits pas, le renforcement positif et des feed-back appropriés comme des voies complémentaires pour faire évoluer le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève.

### *3.2. Les voies complémentaires pour l'auto-efficacité personnelle de l'élève*

Selon Bandura (1997), les voies complémentaires pour l'auto-efficacité personnelle de l'élève concernent la politique des petits pas, le renforcement positif et les feed-back appropriés.

Il s'agit de combiner un objectif à long terme avec une série de sous-objectifs accessibles et fournissant des récompenses immédiates. Bandura (1997) explique l'expérience d'une éducatrice lors d'un atelier consacré à l'estime de soi en milieu scolaire qui consiste à pratiquer l'écoute active tout d'abord, la reformulation des dires des élèves en leur renvoyant leurs propres propos.

Ensuite, elle les amène à se questionner sur eux-mêmes, sur leur potentiel afin qu'ils résolvent leurs propres problèmes. L'idée est vraiment de s'interroger sur sa manière de fonctionner propre afin de trouver dans le présent des clés pour se projeter dans l'avenir.

L'élève se fixe enfin, des objectifs réalisables à court terme, l'idée étant d'avancer par paliers. Les solutions ne viennent jamais de l'enseignant mais de l'élève lui-même qui, par le processus du questionnement, se réapproprie ses outils. Il a juste besoin d'être soutenu dans sa démarche de changement.

Il ajoute que c'est pour cette raison que les rencontres se font de manière très régulières en tout cas au début pour s'espacer au fur et à mesure qu'il se sent approcher de son objectif. Le rôle du parent est d'apaiser l'élève face à un objectif de grande envergure en l'aidant à procéder par étapes en lui donnant les outils pour s'organiser. Pour lui, un élève qui, est en échec scolaire dans plusieurs matières peut se fixer comme objectif de réussir dans deux matières pour le bulletin suivant.

Pour Bandura (1997), se centrer sur les progrès plutôt que sur les résultats lointains sera particulièrement efficace pour les élèves qui n'ont aucune confiance en leurs capacités et qui ont donc besoin d'être régulièrement rassurés sur le fait qu'ils ont tout ce qui est nécessaire pour réussir. Ce regard valorisant est aussi en jeu dans l'esprit de la résilience.

Le regard valorisant d'un enseignant qui joue le rôle de tuteur induit une autre image pour un enfant en difficulté scolaire, intimidé ou en perte de confiance et pourrait modifier sa propre perception de lui-même et l'aiderait à retrouver un certain sentiment de compétence scolaire et/ou de sécurité intérieure.

Finkelsztein & Ducros (1989) ont rédigé une étude portant sur l'enseignement par élèves-tuteurs comme moyen de lutte contre l'échec scolaire. Ils tentent de démontrer qu'en plaçant des enfants en situation d'échec scolaire grave dans un contexte où ils auront l'occasion de manifester leurs capacités de réussite, la spirale de l'échec sera interrompue. Au terme de multiples observations réalisées dans des classes, les

auteurs formulent la conviction selon laquelle l'échec scolaire est intimement lié aux images pessimistes que se sont forgées les adultes à l'égard de certains élèves. Pour eux, les enfants se conforment très vite à l'étiquette, à l'image qui leur est attribuée selon un processus systémique qui fait qu'une prévision se réalise. Tout l'enjeu pour les parents comme pour les enseignants sera de résister à cette contamination du négatif et de mettre en avant les progrès, les réussites et ce aussi en dehors du scolaire.

Ils soutiennent que pour son estime de soi, il est important que l'enfant en difficulté dans un domaine puisse vivre des réussites dans d'autres. Il apprend ainsi dans la sécurité physique et affective et dans le respect de soi et des autres et façonne sa personnalité en étant fier de lui. S'il est par exemple en échec à l'école, l'on peut l'amener à vivre une activité qui le renforce ou le connecte à un de ses talents, que ce soit dans un domaine sportif, artistique etc. protégera un tant soit peu son estime de lui.

Dans leur étude portant sur « les commentaires dans les bulletins », De Ketele & Frères (2009) ont observé que, pour bon nombre d'enseignants, l'échec et l'absence de progrès sont liés à un manque de travail. Or, envisager le travail comme le seul remède face aux difficultés de l'élève, c'est le laisser seul face à celles-ci avec le danger que les lacunes s'amplifient. L'élève en difficulté est mis régulièrement sous pression avec l'espoir qu'il s'y mette alors qu'il a besoin d'encouragements plutôt que de critiques qui renforcent l'image déjà négative de lui-même. Les chercheurs épinglent aussi une tendance majoritaire dans les commentaires à rendre l'élève responsable de changement, c'est lui qui détient les clés pour s'en sortir. Pourtant, ce qui va faire évoluer l'élève en difficulté, ce sont précisément des explications sur ses difficultés pour l'aider à comprendre ce qui se passe et réfléchir ensemble à comment y remédier.

### *3.2.2 Les risques de l'apprentissage*

Les risques de l'apprentissage portent sur l'état d'impuissance, la connotation négative de l'erreur et la non neutralité du savoir

Selon Perrenoud (2004), pour apprendre, l'élève est mis en état d'impuissance, d'échec face à l'objet d'étude car cette activité lui demande ce qu'il ignore. S'il apprend vite, il sera motivé à expérimenter à nouveau l'acte d'apprendre car ses efforts ont été

récompensés. Par contre, si le temps d'impuissance dure et l'élève reste en difficulté, il y a un grand risque qu'il en vienne à fuir les situations d'apprentissage qui sont pour lui, sources d'humiliation.

Selon lui, seulement ceux qui auront l'aisance d'apprendre plus vite et de manière harmonieuse vont avoir la volonté de poursuivre parce qu'ils y trouvent leur compte et que les risques d'échec et d'humiliation les effraient de moins en moins, sauf dans le cas d'un désir ardent de perfection absolue et immédiate. Pour ceux qui apprennent lentement et laborieusement, ils perdent l'envie d'apprendre à cause l'émotion qui l'emporte sur le désir d'apprendre (Perrenoud, 2004).

Parlant de la communication en classe sous le point de vue de l'échec scolaire, Bourdieu, Passeron & Saint-Martin (1965) ont montré que le problème de la distance culturelle entre l'école et les élèves est en partie un problème de communication, de malentendus, de codes de communication non partagés. Cette analyse reste pertinente, même si elle est devenue un peu partielle (Perrenoud, 1992). Autour des situations d'évaluation, se greffent des stratégies et contre stratégies de communication relativement complexes et intéressantes.

Pour Favre (2007), l'erreur est connotée négativement à l'école et entachée par la notion de faute. Il exprime cette connotation par des points retirés, des commentaires négatifs marqués en rouge et parfois accompagnée de points d'exclamation. Il ajoute qu'il arrive régulièrement que la correction ne soit pas faite en classe et que l'élève ne comprenne même pas où se situe son erreur. Avec cette transmutation de l'erreur en faute, les apprentissages deviennent plus lourds à supporter car l'apprenant est obsédé par la peur de se tromper.

Pennac (2007) souligne cette peur de l'erreur à travers ses esquives, ses tentatives désespérées pour éviter la faute. L'élève aborde différemment les matières, certaines avec joie et sentiment de maîtrise, d'autres avec appréhension, méfiance. Ses rapports aux savoirs se construisent tout au long de sa carrière d'élève et au fil de ses expériences.

Mesnier & Aumont (1985) ont d'ailleurs observé chez certains enfants un blocage des mécanismes intellectuels dès qu'il y a crainte, ennui, frustration, insécurité, peur. Il y a alors focalisation de l'apprenant sur ce qui lui manque et non sur ce qu'il possède.

Selon Humbeeck, Lahaye, Balsamo & Pourtois (2006), l'énervement du parent peut bloquer chez l'enfant ses capacités d'apprentissage. Le rapport positif ou négatif des enfants aux différents savoirs est aussi tributaire de ce qu'ils ont reçu comme message à la maison. Le moment des devoirs n'est pas toujours serein, il arrive que le parent se métamorphose en enseignant particulier et qu'il perde son calme. Ils soutiennent que pour l'enseignant, tout l'enjeu sera de faire évoluer ce rapport au savoir dans le cas où son élève a construit un rempart défensif, une méfiance face à une discipline, une notion etc. Et pour le parent « énervé », tout le défi sera de céder la main à l'enseignant si un devoir ou une leçon pose problème. Sans doute, c'est ce qui montre que les connaissances ne sont pas acquises.

### *3.2.3 Les critiques de la communication dans l'enseignement selon l'APC*

Une dérive serait de vouloir à tout prix éviter à l'apprenant les expériences négatives. A trop vouloir préserver l'estime de lui-même, le risque existe de trouver des causes extérieures aux échecs, aux difficultés de la vie et à le déresponsabiliser. Mieux vaut plutôt l'accompagner dans l'analyse de la situation afin qu'il essaye d'en tirer les leçons. C'est dans cette logique que s'inscrit Hefez (2010) qui pense qu'il ne peut y avoir d'apprentissage sans angoisse, sans tristesse et sans dépression et qu'il faut aider les apprenants à y faire face que de leur éviter les épreuves ou combler leurs manques.

Pour Tardif (1996), l'école ne peut pas tout conserver et tout transmettre. Elle doit forcément différencier et sélectionner au sein de la culture globale, une culture partielle et modèle qu'elle considère exemplaire et porteuse d'avenir. En ce sens, un enseignant opère toujours une sélection culturelle au sein de son propre enseignement en insistant sur les éléments qui lui paraissent significatifs ou en présentant telle matière scolaire comme une forme culturelle figée et incontestable (Tardif et Lessard, 1999).

## **Conclusion**

Communiquer oralement est un moyen de transmission du savoir et un instrument privilégié pour l'évaluation des acquis. L'activité de communication constitue donc un enjeu majeur, à la fois scolaire et social. L'acquisition de la communication débute dès les premières interactions de l'enfant avec ses partenaires et pour instaurer une bonne communication orale, elle doit être efficace c'est-à-dire que le message doit être parfaitement et complètement compris. Elle doit être aussi conviviale où les interlocuteurs doivent se respecter, se faire confiance.

Située à l'articulation de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre, la communication de groupe sollicite conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances. Comme dit Maurer (2001, p. 31) : « La vie de classe comme les formes de travail demandent des pratiques communicatives régulées fréquentes. La socialisation va de pair avec la multiplication des échanges oraux ».

### Références bibliographiques

- ALTET, M., (1993). L'évaluation conjugquée en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, CIII, (Avril-Mai-Juin ), pp. 59-80. Récupéré sur [www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1999\\_num\\_103\\_1\\_1298](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_103_1_1298)
- ASPY, D., & ROEBUCK, F. (1990). *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas*. Montréal: Thomas.
- ASTOLFI, J. (2005). *Savoir en action et acteurs de la formation*. Rouen: Publications de l'université de Rouen.
- BANGE, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*. [En ligne] le 24 juillet 2009. (4), pp. 189-202. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/cediscor/443>.
- BLOOM, B. S. (1982). *Caractéristiques humaines et apprentissage scolaire*. New york: McGraw-Hill Book Company.
- BOURDIEU, P., Passeron, J.-C. & De Saint Martin, M. (1965). *Rapport pédagogique et communication*. Paris : Mouton & Co.
- BRUNER, J. S. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- CICUREL, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*. [mis en ligne] le 14 décembre 2005. Consulté le 03 Mai 2016, sur <http://aile.revues.org>

- DEWEY, J. (1938). *Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin.
- DOYLE, W. (1979). *The tasks of teaching and learning in classrooms*. Austin: Texas University, Research and Development Center for Teacher Education.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- FORTINEAU, C., & Le TALLEC-LLORET, G. (2007). La langue, outil de communication ou objet culturel ? *Séjours et échanges*, (1), pp. 68-81.
- FRASER, C. & VILLET, J. (1994). *La communication pour un développement à dimension humaine*. Rome: FAO.
- GAUCHET, M. (2002). *L'école à l'école d'elle-même, la démocratie contre elle-même*. Paris: Gallimard.
- HAGENAUER, G., & VOLET, S. E. (2014, b). Teacher-student relationship at university: an important yet underresearched field. *Oxford Review of Education*, XL (3), pp. 370-388.
- HAÏDARA, Y. (2007). Education et langues nationales au Mali. Historique, défis et perspectives. *Conférence régionale africaine sur l'alphabétisation dans le monde*. Mali: Centre National des Ressources de l'Éducation Non Formelle.
- HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Crédif.
- HUGHES, J., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, XXXII(5), 278-287.
- HOUSSAYE, J. (1989). Théories et pratiques de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, LXXXVIII, pp. 101-103. Récupéré sur [www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1989\\_num88\\_1\\_2460\\_t1\\_0101\\_0000\\_2](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num88_1_2460_t1_0101_0000_2)
- KOFFI, K. I., Aboutou, A. I., Mesmin, A. E., Monney, L. R., & Drehi, P. (2009). *Incidences des curricula des classes passerelles sur le rendement scolaire des élèves*. Mali: ROCARE régional.
- KONE, H., & SY, H. (1995). *La communication pour le développement durable en Afrique*. Abidjan: PUCI.
- KOUASSI, K. S. (2018). Réflexions sur le français enseigné dans les écoles de Côte d'Ivoire. *Revue de l'ILA/ Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique (C.I.R.L.)*, (43), (Juin 2018), pp. 71-82.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la Formation par Compétences*. Montréal: Guérin.

- LENOIR, Y., Larose, F., & Lessard, C. (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke: Editions du CRP.
- LESSARD, C. & Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990*. Montréal: Les presses de l'université de Montréal.
- LOHENTO, K. (2003). ONG et Appropriation des technologies modernes de communications en Afrique Approche historique et critique. Consulté le 14 Avril 2017, sur [www.lafric.net/benin](http://www.lafric.net/benin), [ken@oridev.org](mailto:ken@oridev.org)
- MARTINET, A. (1980). Eléments de linguistique générale. Dans C. Fortineau, & G. Le Tallec-Lloret, *La langue, outil de communication, objet de culture ?* (pp. 68-81). Paris: Armand Colin.
- MAURER, B. (2001). *Une didactique de l'oral: du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- MOSCOVICI, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son image*. Paris: PUF.
- N'GUESSAN, J. (2008). Le français en Côte d'Ivoire : de l'imposition à l'appropriation décomplexée d'une langue exogène. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (40/41), pp. 1-14. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/dhfles/125>
- OLERON, P. (1964). Introduction à l'enseignement programmé. *Enfance*, Tome 17(1), pp. 1-38. doi:10.3406/enfan.1964.2335
- GOÏTA, K. I., N'DEDE, B. F. et AYA, A. (2009). La formation par compétences dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire : réalités et défis (rapport de recherche), Bamako, Mali : ROCARE. Récupéré à [http://www.ernwaca.org/biblio-opac\\_css/index.php?lvl=index](http://www.ernwaca.org/biblio-opac_css/index.php?lvl=index)
- PASTIAUX, J. (2006). *La pédagogie*. Paris: Nathan Fernand.
- PERRENOUD, P. (2008). *Construire des compétences dès l'école* (éd. 5e). Paris: ESF.
- PERRENOUD, P. (1992). Différenciation : Résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers Pédagogiques* (306), pp. 49-55. Consulté le 21 Mars 2017, sur [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_1992/1992\\_08.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_1992/1992_08.html)
- ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : Editions De Boeck.

ROGERS, C. R. (1983). *Liberté pour apprendre*. Paris : DUNOD.

THIAM, O., & CHNANE-DAVIN, F. (2017). L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? *Cahiers de la Recherche sur l'éducation et les savoirs*, (16), pp. 117-137. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/cres/3037>

VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*. (F. Sève, Trad.) Paris : La dispute.