

# Impacts du maintien du français comme langue d'enseignement sur la mise en œuvre de l'approche par les compétences : cas de la Côte d'Ivoire

Konan Stanislas KOUASSI

Département de Lettres modernes, Université Peleforo Gon Coulibaly – Côte d'Ivoire

Reçu le 3 mars 2018 | Évalué le 23 mars 2018 | Accepté le 23 juin 2018

**RÉSUMÉ.** Dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation et accroître la performance de son système éducatif, la Côte d'Ivoire a adopté l'Approche par les compétences, une démarche éducative fait de l'apprenant le principal acteur de ses apprentissages et qui demande donc qu'il prenne une part active dans la construction du savoir. Pourtant, le français est resté l'unique langue d'enseignement dans ce pays à forte hétérogénéité linguistique où tous les apprenants n'en développent une compétence suffisante à communiquer langagièrement. Cette étude qui vise à rendre compte des impacts du maintien du français dans ce rôle sur la mise en œuvre de l'Approche Par les Compétences à partir de données collectées au terme d'une enquête conduite auprès de 147 et d'observations de classe a révélé que tous les apprenants ne parviennent pas à prendre une part active dans la construction du savoir alors que ceux-ci sont supposés être les principaux acteurs de leurs apprentissages tout simplement parce qu'ils ne développent pas tous une compétence suffisante à communiquer langagièrement en français, la langue d'enseignement.

*Mots clés : Approche par compétence, Côte d'Ivoire, français, interactions verbales, langue*

**ABSTRACT.** In order to improve the quality of education and increase the performance of its education system, Côte d'Ivoire has adopted the Skills Approach, an educational approach that makes the learner the main player in its learning and which therefore demands that he take an active part in the construction of knowledge. However, French has remained the only language of instruction in this country with a high degree of linguistic heterogeneity where all learners develop a sufficient competence to communicate linguistically. This study aims to report on the impacts of the maintenance of French in this role on the implementation of the Competency-Based Approach based on data collected at the end of a survey conducted at 147 and class observations. revealed that not all learners are able to take an active part in the construction of knowledge when they are supposed to be the main actors in their learning simply because they do not all develop sufficient competence to communicate linguistically in French, the language of instruction.

*Keywords: Approach by skill, French, Ivory Coast, language, verbal interactions*

✉ auteur correspondant : stanislas1980konan@gmail.com

Pour citer cet article (Style APA) : Kouassi, K.S. (2018). Impacts du maintien du français comme langue d'enseignement sur la mise en œuvre de l'approche par les compétences : cas de la Côte d'Ivoire. *Francisola: Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 3(1), 16-23. doi: 10.17509/francisola.v3i1.11887

## 1. INTRODUCTION

Dans l'optique d'améliorer la performance de son système éducatif, la Côte d'Ivoire a initié diverses réformes. En effet, de l'enseignement traditionnel hérité de la colonisation, ce pays a successivement opté pour l'enseignement rénové (de 1963 à 1970), le Programme d'Éducation Télévisuelle (de 1971 à 1982) et les programmes de souveraineté (de 1982 à 2002). Toujours dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation, les autorités ivoiriennes ont procédé, en 2002, à un diagnostic du système scolaire qui a mis en exergue les perceptions et les attentes des acteurs et des partenaires de l'école par rapport aux programmes scolaires existants. Elle a également révélé la nécessité de réviser les programmes scolaires en vue d'amener les élèves vers l'insertion socioprofessionnelle. C'est ainsi qu'elles ont opté pour l'approche pédagogique par les compétences qui, selon la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC), est la démarche pédagogique qui a semblé la plus pertinente aux yeux des décideurs ivoiriens qui, pour des raisons de finalités éducatives, ont appelé Formation Par Compétences (FPC).

Une autre étude financée par le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education avec le soutien du Projet Centre d'Excellence Régionale UEMOA et du Ministère des Affaires Étrangères des Pays Bas intitulée « **Formation Par Compétences dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire : Réalités et défis** », en 2009, a révélé que cette réforme initiée à la rentrée 2002-2003 et qui a été généralisée au cours préparatoire (CP) en 2004-2005 et au cours élémentaire (CE) en 2005-2006 a connu une phase d'expérimentation qui n'a duré que deux (2) années scolaires. En plus, cette généralisation « précoce » est intervenue dans un contexte de crise marqué par la partition du pays en deux zones (zone CNO et zone gouvernementale) avec la présence massive de bénévoles non qualifiés dans les zones CNO. Cette étude a également montré que la mise en œuvre de la FPC s'est faite avec plusieurs difficultés puisque les manuels élaborés selon les exigences de la FPC n'étaient pas disponibles durant la

phase de généralisation. C'est seulement à la rentrée 2009-2010 que ces documents ont été rendus disponibles dans les écoles. Par ailleurs, le temps de formation a été jugé insuffisant par les acteurs (2 à 4 jours) qui en ont bénéficié.

Tous ces faits ont abouti au recadrage de la FPC en Côte d'Ivoire. Ainsi, dès la rentrée scolaire 2009-2010, le système éducatif ivoirien a opté pour l'Approche Par les Compétences (APC). Il s'agit d'une démarche éducative avec laquelle les contenus vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire. Elle fait de l'élève le principal acteur de ses apprentissages et valorise le savoir-agir en situation. Cette démarche qui s'inscrit dans une perspective interactionniste et constructiviste fait aussi de l'enseignant un médiateur et un accompagnateur de l'activité de l'élève (Roegiers, 2008 p. 4). Ce dernier doit donc prendre une part active dans la construction des savoirs. Pour ce faire, il doit développer une compétence à communiquer langagièrement dans la langue d'enseignement.

Pourtant, le français est resté l'unique langue d'enseignement dans un pays à forte hétérogénéité linguistique où suivant les milieux, on relève des divergences notables au niveau du profil sociolinguistique des apprenants qui entrent à l'école. En réalité, si en milieu urbain, le français se présente comme une véritable langue maternelle pour de nombreux apprenants, ceux du milieu rural ne découvrent véritablement cette langue qu'à leur entrée à l'école. En dépit de ces faits, tous les apprenants ivoiriens sont astreints à la même démarche éducative. Ils sont tenus de prendre une part active dans les situations d'enseignement-apprentissage alors qu'ils n'ont pas tous le même niveau de compétence en français. Certains ne sont même pas capables d'en produire des énoncés complets.

Cette étude montrera comment cet état de fait impacte les activités d'enseignement-apprentissage à partir d'une comparaison des interactions en classe des écoles implantées en milieu rural et celles implantées dans les villes. En d'autres termes, il s'agira de rendre compte des

éventuels impacts que peut avoir le maintien du français comme unique langue d'enseignement sur la mise en œuvre de l'Approche Par les Compétences en Côte d'Ivoire.

## 2. MÉTHODE

Pour rendre compte des impacts du maintien de la langue française comme unique langue d'enseignement en Côte d'Ivoire sur la mise en œuvre de l'APC en Côte d'Ivoire, deux techniques d'enquête ont été mobilisées : la technique du questionnaire et celle de l'observation directe.

La technique du questionnaire a eu pour public cible 147 enseignants qui interviennent dans 9 groupes scolaires et de 5 écoles primaires privées de la Direction Régionale de l'éducation nationale et de l'Enseignement Technique de Korhogo. Elle visait à recueillir auprès de ces enseignants, ceux-là même qui sont chargés de la mettre en œuvre, les réalités de mise en œuvre de l'APC. En le faisant, l'on rendra compte de leur niveau de maîtrise de l'APC (leur connaissance des fondements théoriques et des particularités de l'Approche Par les Compétences, leur aptitude à l'expliquer à une tierce personne) ; les dispositions prises dans la perspective de sa généralisation, et les difficultés qu'ils rencontrent dans sa mise en œuvre.

Ainsi, le questionnaire qui leur a été soumis comportait les questions ci-dessous :

- *Quelles sont les particularités de l'APC ?*
- *Pouvez-vous m'expliquer cette méthode d'enseignement ?*
- *Avez-vous déjà participé à des formations de renforcement de capacités en rapport avec l'APC ?*
- *Si oui, lesquelles ?*
- *Quelles sont les répercussions de la mise en œuvre de l'APC sur le rendement scolaire des élèves ?*
- *Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'application de l'APC ?*
- *Quelles sont vos propositions pour une meilleure formation des élèves ?*

L'observation, quant à elle, est intervenue pour vérifier l'objectivité des avis recueillis face à ces questions. Ainsi, du 20 mars au 10 mai 2017, 3 groupes scolaires

implantées en zone rurale et 3 autres implantées dans la ville de Korhogo ont été visitées. Ce sont au total 20 classes visitées dont 12 classes d'écoles implantées en milieu rural et 8 classes d'écoles implantées dans la ville de Korhogo. C'est donc un échantillon de 20 enseignants et de 1126 élèves ; ce qui donne en moyenne 57 élèves par classe. À ce niveau, il convient de préciser que dans les écoles où nous sommes passé on a relevé que les effectifs des classes des écoles implantées dans les villages sont très souvent inférieurs à des écoles du milieu urbain où les effectifs varient entre 65 et 105 élèves. Pis encore, on a relevé que la double vacation est pratiquée dans certaines écoles implantées en ville.

Les observations de classe ont consisté à assister à des séances de cours pour voir comment les apprenants interagissent avec leurs enseignants et avec leurs camarades lors des situations d'enseignement-apprentissage. Au cours de cette étape, les interactions entre les apprenants d'une part et entre eux et leurs enseignants d'autre part ont été également enregistrées. Dans la phase de l'analyse de ces supports audio, une attention particulière a été portée sur l'ambiance générale au sein des classes, le niveau de participation des apprenants à la construction des savoirs, leur aptitude à s'exprimer en français et à communiquer leurs idées et leurs expériences. En le faisant, l'on a procédé à une analyse comparative des interactions verbales recueillies dans les écoles implantées en milieu rural à celles collectées dans les écoles implantées dans les écoles de la ville de Korhogo.

L'objectif poursuivi était de montrer à partir des productions orales des apprenants que la maîtrise ou non de la langue d'enseignement par les apprenants peut être un facteur de succès et d'échec de la réforme APC. Cela dans la mesure où cette démarche éducative fait de l'apprenant le principal acteur de ses apprentissages et que pour tenir ce rôle central celui-ci doit être en mesure de communiquer langagièrement en cette langue. Il s'est agi au cours de cette analyse de juger des impacts de l'aptitude de ceux-ci à participer à la construction des savoirs et donc de rendre compte des impacts du maintien du français comme unique médium

d'enseignement sur la mise en œuvre de l'Approche Par les Compétences en Côte d'Ivoire, un pays où les apprenants n'ont pas tous une maîtrise suffisante du français.

### 3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

La présentation des données issues de l'enquête et des observations de classe permettra de rendre compte de quelques réalités de la mise en œuvre de l'Approche Par les Compétences et des impacts du maintien du français comme unique langue d'enseignement sur la mise en œuvre de l'APC en Côte d'Ivoire.

#### 3.1. Quelques réalités de la mise en œuvre de l'APC en Côte d'Ivoire

Pour mieux rendre compte des réalités de mise en œuvre de l'Approche Par Compétence, il nous semblé important de porter un regard sur le niveau de maîtrise de cette démarche éducative par les enseignants, ceux-là mêmes qui sont chargés de la mettre en œuvre. Pour ce faire, nous leur avons soumis les questions ci-après : *quelles sont les particularités de l'APC ? Pouvez-vous m'expliquer cette méthode d'enseignement ?*

Le dépouillement des données collectées auprès des enseignants a révélé que ceux-ci n'ont pas pour la plupart une maîtrise théorique suffisante de cette démarche pédagogique. Seuls quelques-uns ont proposé des réponses qui attestent d'une assez connaissance des particularités de l'APC. Ceux-ci savent qu'ils doivent amener les apprenants à développer des compétences à travers des comportements observables et mesurables. Ces réponses précisent certes l'objectif de cette démarche éducative mais attestent de la non maîtrise de ses fondements théoriques et de ses caractéristiques par la majorité des enseignants. Cela parce que les réponses proposées par la plupart d'entre eux montrent que certains n'en connaissent que la démarche. D'autres par contre insistent sur les composantes d'une leçon : *« la compétence, le thème, la leçon, un exemple de situation et un tableau à deux colonnes comportant respectivement les habiletés et les contenus d'enseignement »*. De telles réponses consacrent la non maîtrise de cette démarche

éducative par les enseignants qui, en réponse aux questions ci-dessus, précisent la méthodologie de disciplines spécifiques. C'est le cas avec cet enquêté affirme que l'APC *« part du simple au compliqué. À partir d'une image où d'un objet, on isole la lettre-son. Par la suite, on forme des syllabes, des mots puis des phrases »*. Au lieu de parler de la démarche éducative en vigueur, cet enquêté insiste sur la démarche de la lecture des classes du cycle préparatoire.

Visiblement, tous les contours de cette démarche pédagogique ne sont pas maîtrisés par les enseignants ivoiriens puisqu'elle est, pour eux, seulement caractérisée par l'*« introduction des domaines d'application du life skills parlant du VIH/SIDA ; la violence en milieu scolaire ; la fraude et la tricherie en milieu scolaire ; l'alcoolisme, le tabagisme et la drogue en milieu scolaire ; l'hygiène et l'assainissement en milieu scolaire »*. De telles assertions qui mettent en avant les nouveaux contenus disciplinaires induits par la réforme APC et précisent qu'elle est intervenue dans l'optique de *« garantir la qualité scientifique de notre enseignement et son intégration dans l'environnement et l'harmonisation des objectifs et des contenus d'enseignement »* et *« amener l'enfant à travailler en groupe et de permettre à l'enfant timide de vaincre sa timidité »*. Pour ce faire, diverses dispositions doivent être prises. Ce sont entre autres la disposition en « U » des tables-bancs ainsi que la réduction des effectifs des classes sont recommandées afin de favoriser le travail de groupe.

Malheureusement, les observations faites dans les classes des écoles des écoles ivoiriennes montrent que ces recommandations se heurtent à diverses difficultés dont la taille des effectifs qui sont pléthoriques ; ce qui impacte négativement sur le travail de groupe. Le plus souvent, les enseignants sont obligés de ne pas suivre ces recommandations. Là où ils décident de suivre à la lettre cette disposition, certains élèves tournent le dos au tableau tandis que d'autres sont assis de profil. Dans ces classes, on assiste, lors des cours, au *« bavardage et au refus de travailler de certains élèves étant donné que tout se fait par groupe. »*, déplorent des enseignants. Les effectifs sont tels, ajoutent-ils, qu'ils n'arrivent pas à accorder

suffisamment de temps à chaque groupe, ce qui crée un déficit d'encadrement. En définitive, seuls « quelques élèves suivent les cours alors que la majorité est occupée au jeu », nous a confié un enseignant.

À cela s'ajoutent l'absence et l'insuffisance des matériels et de documents didactiques adaptés à l'APC (les guides maîtres, les documents maîtres, les livres et les livrets d'exercices élèves, etc.) qui font dire à certains enseignants que « la méthodologie a changé mais les documents élèves sont restés les mêmes ». Pour eux, cette situation fait qu'« il n'y a pas souvent de concordance entre les cours dispensés et les exercices proposés dans des manuels d'exercice ». Tout ceci est à l'actif de l'instabilité des méthodes d'enseignement qui changent chaque année, selon eux.

L'inexistence d'un système efficace de formation continue en Côte d'Ivoire ne favorise pas non plus la mise en œuvre de l'Approche Par les Compétences. En effet, sur un échantillon de 147 enquêtés, on a relevé, par référence à leur date de prise de service et à la chronologie des réformes éducatives initiées au sein du système éducatif ivoirien, que seulement 55 soit 37,93% des enquêtés ont été recrutés après l'année scolaire 2009-2010, année de la généralisation de l'APC en Côte d'Ivoire et donc qui ont été formés à cette démarche éducative. En plus, même si 105 soit 72,41 des enquêtés ont affirmé avoir déjà été conviés à des formations de renforcement de capacités qu'ils jugent d'ailleurs brèves et insuffisantes, il faut faire remarquer que certaines ne portent pas sur la démarche éducative en vigueur. Certaines ont porté sur des aspects particuliers de la nouvelle démarche. On peut citer en exemple : *la lecture, les life skills, la graine de paix, l'école amie des enfants, l'appui psychosocial en milieu scolaire, la confection des nouvelles fiches, l'élaboration d'une fiche d'exploitation de texte ½, l'entrepreneuriat, formation sur le droit des enfants en milieu scolaire, formation sur les bandes dessinées en milieu scolaire, etc.*

Selon certains des enseignants interrogés sur la question, ces nouvelles disciplines qui ont été intégrées aux programmes sont venues « grossir le nombre

*de matières sur l'emploi du temps sans que les enseignants ne sachent de quoi il s'agit.* ». C'est en ces termes qu'ils déplorent une application exigée de l'APC sans une formation préalable des enseignants. Pourtant, cette démarche éducative « demande de mettre en place un enseignement transdisciplinaire, une collaboration entre des enseignants de domaines disciplinaires différents et parce que l'APC exige des enseignants très bien formés capables d'étayer sans différer les efforts de leurs élèves. » (Meziane, 2014, p.151). Au regard de ce qui précède, il apparaît clairement que ces exigences ne sont pas satisfaites. On assiste donc à une application de cette démarche éducative dont l'application semble relever d'un effet de mode ; les exigences minimales et les conditions de succès n'étant pas remplies.

Quoi qu'il en soit, ils sont tous tenus d'appliquer une méthodologie éducative dont ils ne savent pas grande chose dans la mesure où certains enseignants ont affirmé n'avoir jamais été conviés à une formation en rapport avec l'APC. La non maîtrise de cette démarche par les enseignants et l'inexistence d'un système efficace de renforcement de capacités les amènent à dire que « Trop de tâches sont demandées à l'enseignant » à tel point qu'ils n'arrivent pas à « trouver et adapter toujours une situation, ressortir les habiletés et les contenus des séances, etc. ». La conséquence immédiate de cet état de fait est que le temps imparti aux différents apprentissages s'avère insuffisant. Dans certains cas, l'enseignant « prend trop de temps pour expliquer les situations à nos élèves » du fait de problèmes de communication entre enseignants et apprenants.

### 3.2. Impacts du maintien du français comme la langue d'enseignement sur la mise en œuvre de l'APC en Côte d'Ivoire

La comparaison des interactions des écoles implantées en milieu rural et celles situées en milieu urbain fait apparaître des divergences notables. Dans les classes des écoles implantées en ville, les apprenants arrivent à produire des énoncés complets et des phrases correctes. Chaque intervention de l'enseignant y est suivie par celle d'un

apprenant. La parole y est équitablement distribuée. Les interactions s'y déroulent tellement bien que les répliques de l'enseignant n'interviennent que pour orienter, distribuer la parole, désapprouver ou féliciter les apprenants.

L'ambiance dans la classe est différente de celle des classes des écoles implantées dans les villages où les enseignants se retrouvent à tout moment dans l'obligation de leur demander de s'exprimer en français. L'intervention ci-après d'un enseignant : « *Suivez au tableau ! On suit bien au tableau! Je vous ai dit que je veux pas entendre sénoufo non !* » illustre parfaitement cet état de fait. Une telle réplique, en plus de consacrer le rejet des langues premières ou maternelles des apprenants, montre les limites du maintien du français comme unique langue d'enseignement. Il s'agit là d'une preuve du « plurilinguisme de fait qui tend à rappeler les limites de l'idéologie monolingue qui sous-tend l'école ivoirienne » (Kouamé, 2014, p. 3) et de la nécessité de prendre en compte les réalités linguistiques des apprenants. Il convient de sortir de la politique linguistique actuelle héritée de l'idéologie coloniale qui fait du français l'unique langue d'enseignement et qui maintient hors de l'école le capital linguistique des élèves et des enseignants. Cela dans la mesure où ces langues y sont présentes quand bien même elles seraient proscrites dans les situations d'enseignement-apprentissage.

Leur prise en compte permettrait de juguler les difficultés d'expression en français que rencontrent les élèves des écoles implantées en milieu rural. Cela aura un impact significatif sur les interactions en classe dans la mesure où les élèves pourront aisément exprimer leurs idées, pensées et sentiments. Pour l'heure, leurs répliques lors des interactions se résument le plus souvent à des mots-phrases : « *Projets.* », « *Amis.* », « *Elevage.* », « *Activité.* ». On en relève également des omissions de déterminants qui pourraient être interprétées comme une preuve de méconnaissance du genre des noms dans la mesure où on relève des cas d'omission de déterminants là où les élèves essaient de produire des énoncés complets.

On peut citer en exemple les énoncés ci-après : « *Ma mère vend aubergine au marché.* », « *J'ai vu oiseau de grand père voler.* ». Face à de telles productions orales, les enseignants sont obligés de leur rappeler qu'il faut toujours adjoindre aux noms communs des déterminants.

L'hypothèse de la méconnaissance du genre des noms par les élèves du milieu rural semble la plus plausible puisque là où ceux-ci font l'effort d'adjoindre un déterminant celui-ci n'est pas toujours le bon. Les productions ci-après d'élèves de ce milieu : « *Un échelle.* », « *Un pelle.* » confortent davantage cette position. On relève dans les interventions ci-dessus des apprenants, des emplois fautifs de déterminants qui contraignent les enseignants à leur indiquer celui qui convient.

Visiblement, le maintien du français comme langue d'enseignement dans le cycle primaire de Côte d'Ivoire a des impacts réels sur la mise en œuvre de l'APC et le rendement scolaire des élèves du milieu rural qui rencontrent de véritables difficultés d'expression et de communication. Cela à tel point qu'ils n'arrivent pas à prendre une part active à la construction du savoir comme le recommande l'Approche Par Compétence. Les énoncés ci-dessous montrent clairement qu'ils sont loin d'assumer leur rôle de principal acteur de leurs apprentissages : « *Tu es là fermer la porte.* », « *La maîtresse ouvrir la Porte.* », « *Activité rentaille.* », « *On balaye l'acole.* ». Ces productions langagières laissent penser que les apprenants des milieux ruraux ne sont pas en mesure d'exprimer convenablement leurs idées. Les difficultés d'expression vont plus loin dans la mesure où parfois, ils n'arrivent même pas à répéter correctement les réponses proposées par leurs amis. On pourrait utiliser l'exemple de « *Activité rentable.* » pour illustrer cet état de fait. Ici, l'apprenant auquel l'enseignant a demandé de répéter la réponse proposée par un autre n'y est pas parvenu. Ce qui a amené l'enseignant à rétorquer ceci : « *C'est pas - taille! Rentable!* ».

Le maintien du français comme unique langue d'enseignement, en Côte d'Ivoire, impacte considérablement sur la mise en œuvre de l'APC en milieu rural et surtout sur

le rendement des écoliers lors des interactions en classe. Cet état de fait a été à maintes reprises relevé par les enseignants intervenant dans ce milieu. Pour ceux-ci, la principale difficulté qu'ils rencontrent est d'ordre linguistique ; c'est-à-dire celle de la communication entre les élèves et l'enseignant. C'est ce qu'explique l'un d'entre eux qui précise que : « *je tiens une classe de CP1 dans un village où les élèves ne communiquent entre eux qu'en sénoufo, même en classe.* ». Ce point de vue est partagé par un autre enseignant qui souligne qu'« *étant dans une zone rurale, les élèves ont du mal à s'exprimer en français et cela rend difficile le travail* ». Il touche ainsi du doigt à une réalité à laquelle sont le plus souvent confrontés les enseignants qui passent, dans la plupart des cas, le plus clair du temps dédié à l'enseignement-apprentissage à se faire comprendre.

Cela impacte sur le temps d'apprentissage et surtout sur les interactions en classe. À ce propos, on a relevé que les enseignants des écoles implantées en milieu rural interviennent beaucoup plus que ceux des écoles du milieu urbain, lors des interactions. Par moment, on a l'impression qu'ils monopolisent la parole et qu'ils ne donnent pas suffisamment de temps aux apprenants pour s'exprimer. En réalité, à travers leurs nombreuses interventions, ils essaient de relever le défi de la compréhension des messages qu'ils adressent aux apprenants. L'ambiance dans les classes s'en trouve affectée dans la mesure où la nécessité de parler français lors des interactions en classe amène les apprenants des milieux ruraux à s'autocensurer. Ils restent silencieux et attendent que les enseignants les interrogent de peur de commettre des erreurs.

#### 4. CONCLUSION

La réforme « APC » intervenue en Côte d'Ivoire dans l'optique d'améliorer la performance du système éducatif fait face dans sa mise en œuvre à de nombreuses difficultés. L'analyse des données de l'enquête conduite auprès de 147 enseignants du primaire de la Direction Régionale de

l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique de Korhogo a permis de relever les faits ci-dessous : des effectifs pléthoriques, l'inexistence d'un système efficace de formation continue, la non maîtrise de cette démarche éducative par les enseignants et l'absence de matériels didactiques adaptés à l'APC ; qui ne facilitent pas la mise en œuvre de cette démarche qui prône une participation active de l'apprenant dans la construction du savoir.

Aussi, le maintien du français comme unique langue d'enseignement tend à compromettre son succès puisque la comparaison des données recueillies en milieu rural et en milieu urbain a révélé qu'il existe des divergences profondes au niveau des interactions en classe et du niveau de participation à la construction du savoir des apprenants. À propos, les interactions en classe entre apprenants et enseignants des classes des écoles implantées en milieu urbain sont plus intenses que celles du milieu rural. Cette différence majeure liée à la non maîtrise du français par les apprenants du milieu rural s'explique par les difficultés d'expression en français qu'ils rencontrent. Cela à telle enseigne que pendant les activités d'enseignement-apprentissage, ceux-ci sont passifs. Le plus souvent, ils attendent que l'enseignant les interroge si bien que l'enseignant est celui-là même qui y intervient le plus. Il passe beaucoup plus de temps à se faire comprendre ; ce qui impacte sur la durée des séances de cours et surtout sur le déroulement en général des activités d'enseignement.

Ainsi, il apparaît clairement que le maintien du français comme unique langue d'enseignement en Côte d'Ivoire se présente comme le principal écueil à la mise en œuvre de l'Approche Par les Compétences puisque tous les apprenants n'en développent pas une compétence suffisante à communiquer langagièrement. Il est donc difficile à ceux-ci de tenir leur rôle de principal acteur de leurs apprentissages, surtout ceux du milieu rural. Pour donc en assurer le succès il serait intéressant d'explorer la voie d'un enseignement bilingue dans les zones rurales. On pourrait par exemple généraliser

le projet école intégrée (PEI) à toutes les écoles implantées en milieu rural.

### REMERCIEMENTS

Cette étude a été possible grâce à l'aide de Mademoiselle Kouamé Marie Christelle que je tiens à remercier pour son appui inestimable lors de la collecte des données. Je tiens également à traduire ma reconnaissance et ma gratitude au Professeur Kouamé Koia Jean-Martial et au Docteur N'Guessan Akpan Kouassi Désiré dont les avis m'ont permis d'affiner mon propos.

### RÉFÉRENCES

Kouamé, K.J-M. (2013). Les classes ivoiriennes entre monolinguisme de principe et plurilinguisme de fait. Dans D. Omer et F. Tupin (dir.),

*Éducatons plurilingues : l'aire francophone entre héritages et innovations* (p.167-179). Presses universitaires de Rennes.

Meziane, O. A. A. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences: migration de la notion de compétence. *Synergies Chine*, 9, p.143-145.

Roegiers, X. (2008). *L'approche par les compétences en Afrique francophone : quelques tendances*. Repéré à [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Working\\_Papers/currcompet\\_africa\\_ibewpci\\_7.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/currcompet_africa_ibewpci_7.pdf)