

# VIOLENCES PEDAGOGIQUES DANS LES ECOLES PRIMAIRES IVOIRIENNES : COMMUNICATION DE CHANGEMENT COMPORTEMENTAL DES INSTITUTEURS

**Assane TRAORE**

*Université Peleforo Gon Coulibaly (Côte d'Ivoire)*

*assanetra@yahoo.fr*

## **Résumé**

*La recrudescence des violences en milieu scolaire a amené le ministère de l'Éducation nationale à prendre un arrêté visant à l'éradiquer ; toutefois les violences pédagogiques sont perpétrées au quotidien sur les apprenants par les instituteurs, phénomène qui a une incidence négative sur la construction des savoirs chez les écoliers. L'étude a été réalisée dans les Circonscriptions de l'Enseignement Préscolaire et Primaire (CEPP). Elle a pour objectif d'amener les instituteurs à enseigner sans recourir à la violence. Les résultats obtenus à l'issue de l'observation participante de pratiques de classe, d'entretiens et d'étude documentaire ont montré que cette forme de violence est méconnue des principaux évaluateurs que sont les Conseillers Pédagogiques du Préscolaire et du Primaire (CPPP) et des Inspecteurs de l'Enseignement Préscolaire et Primaire (IEPP). Aussi, les violences résultent-elles de la mauvaise préparation des leçons, la non-maîtrise des contenus et surtout de l'inadaptation de la stratégie pédagogique mise en place par l'instituteur. La formation par la violence contribue à la désagrégation de la formation du futur citoyen, qu'est l'écolier. Ce phénomène peut être résorbé par la mise en place d'une stratégie de communication participative visant à assurer la formation continue des instituteurs.*

**Mots clés :** *apprenant, école primaire, formation continue, instituteur, violence pédagogique*

## Abstract

*The resurgence of violence in schools has led the Ministry of National Education to issue an order to eradicate it; however, pedagogical violence is perpetrated on a daily basis on learners by teachers, a phenomenon that has a negative impact on the construction of knowledge among schoolchildren. The study was carried out in the Preschool and Primary Education Districts (CEPP). Its objective is to get teachers to teach without resorting to violence. The results obtained from the participant observation of classroom practices, interviews and documentary studies have shown that this form of violence is unknown to the main evaluators, the Preschool and Primary Pedagogical Advisors (CPPP) and the Inspectors of Preschool and Primary Education (IEPP). Also, the violence results from the poor preparation of lessons, the non-mastery of the contents and especially from the inadequacy of the pedagogical strategy put in place by the teacher. Training through violence contributes to the disintegration of the formation of the future citizen, who is the schoolboy. This phenomenon can be eliminated by the implementation of a participatory communication strategy aimed at ensuring the in-service training of teachers.*

**Keywords:** *learner, primary school, continuing education, teacher, pedagogical violence*

## Introduction

Le phénomène de la violence en milieu scolaire est devenu une préoccupation mondiale, dont les mesures pour l'éradiquer rencontrent encore des résistances. Pour (Débardieux ; Blaya, 2009), il est difficile de définir la violence en milieu scolaire à cause de sa complexité. Toutefois, nous partirons de la définition suivante :

« L'usage intentionnel de la force physique, du pouvoir sous forme de menace ou d'action contre soi-même, autrui ou un groupe ou une communauté et dont la conséquence réelle ou probable est une blessure, la mort, un traumatisme

psychologique, un mauvais développement ou encore la précarité », (OMS, 2002 : 5).

Cette approche qui est plus englobante prend en compte l'aspect de la violence que nous entendons développer dans cette étude. Il s'agit, ici, de considérer la violence comme étant l'usage du pouvoir sous forme d'action contre un groupe ayant pour conséquence *un mauvais développement ou une précarité*. Pour (Halim, 2010), en milieu scolaire on répertorie les types de violences suivantes : les violences sexuelles, les violences physiques et les violences psychologiques. Ces actes dégradants ont pour corollaires, la peur pour les apprenants d'aller à l'école, les sanctions subies par les filles refusant les avances d'un enseignant (mauvaises notes), le stress affectant la qualité du travail scolaire. L'échec scolaire et l'abandon de l'école en sont des conséquences avérées.

Les premières formes de violences sont apparues dans le système éducatif des pays africains avec les sévices corporels hérités de la colonisation. Les pratiques enseignantes ont été aiguillées par la pédagogie transmissive, modèle théorique qui considère que l'élève n'est qu'un simple réceptacle, qui ne doit que recevoir des enseignements, Elayech (2010). En effet, c'est dans les années 1880 que les premières écoles ont été ouvertes en Côte d'Ivoire par les missionnaires français dans des conditions difficiles, selon Désalmand (2008). Les tentatives ont buté sur les résistances des populations étant donné que les colonisateurs n'ont pas trouvé une table rase éducative. En réalité, selon (Désalmand, Op.cit.) il existait une école traditionnelle dans laquelle les enseignements étaient transmis de générations à générations. L'enseignement occidental à cette époque relevait de l'improvisation et des initiatives individuelles, ce qui veut dire que les contenus d'enseignement et l'approche pédagogique étaient des initiatives personnelles.

Ce système totalitaire était donc exposé à toute forme de dérive, dont les violences physiques. En effet, selon un témoignage d'Ahoussi Kablan, élève issu du système traditionnel, rapporté par Désalmand (2004), le nom de certains enseignants était comparé à la foudre, car ils étaient très sévères. La peur qu'inspiraient les maîtres rendait la fréquentation de l'école assez pénible à cause du châtiment corporel que subissaient les élèves à la moindre erreur.

Après cette période marquée par l'enseignement traditionnel, sont apparus successivement les approches pédagogiques : Pédagogie Par Objectif (PPO), la Formation par Compétences (FPC), puis l'Approche par Compétence (APC). Avec l'avènement de la PPO à partir de 1975, (Raynal, Rieunier, 1994), le châtiment corporel, forme la plus visible de la violence scolaire a encore résidé dans les pratiques professionnelles des instituteurs. Elle se manifestait aussi sous les formes verbales et psychologiques avec les injures, les persiflages et le port de symboles (colliers confectionnés avec les objets dégoûtants) qui a fini par pousser des écoliers à abandonner l'école, car choqués par les railleries du port du symbole. Aussi, la formulation des objectifs d'apprentissage était-elle empreinte de violence, car les énoncés comportaient un défi qui devrait être relevé par les écoliers à l'issue de l'apprentissage. En effet, ils comportaient les éléments de base suivants : *L'élève doit être capable de...* Dans cet énoncé, la capacité de l'élève à réaliser la tâche est jaugée par le maître qui est amené à sévir en cas d'échec. La situation est devenue intenable, vu qu'elle contribue à retarder ou à mettre fin à la scolarité des apprenants, résultat contraire aux objectifs de l'école. Pour pallier le phénomène, en 2009, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) a pris un arrêté portant interdiction des punitions physiques et humiliantes à l'endroit

des élèves en milieu scolaire, (Azoh ; Yaméogo, 2016). Cette position est en phase avec l'article 19 de la convention internationale relative aux droits de l'enfant, qui stipule que « toutes les mesures législatives, administratives sociales et éducatives soient prises pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques de mauvais traitements pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un de ses représentants légaux ». Toutefois, les violences sont encore manifestées dans les établissements secondaires et primaires par les enseignants. En effet, selon une étude conduite par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) en 2010 auprès des enseignants, 47,6% ont avoué avoir eu des rapports sexuels avec des élèves. En 2015, le MEN et l'UNICEF ont réalisé une étude, dont les résultats indiquent que sept élèves sur dix déclaraient avoir subi à l'école au moins une forme de violence : châtiment corporel, violence verbale, vol et violence sexuelle... Parmi les auteurs des violences, les instituteurs sont cités en premier chef à l'école primaire.

Il ressort que les formes de violence sus-citées et visées par l'arrêté ministériel sont celles perceptibles et identifiables par l'opinion, cependant la forme de violence qui fait l'objet de cette réflexion, et qui semble échapper à la gouvernance, est la violence pédagogique qui est manifestée chaque jour au cours des activités d'enseignement-apprentissage par les instituteurs. Elle est subtile et n'est pas perceptible par l'opinion, car elle est spécifique. Cette forme de violence est manifestée par l'attitude de l'instituteur à faire accepter des enseignements, à imposer des connaissances dont les apprenants n'adhèrent pas à la démarche pédagogique. Cette catégorie rompt d'avec l'essence de l'APC adoptée en 2013, qui privilégie l'apprentissage et non l'enseignement. L'orientation de

l'enseignement telle que déclinée par l'APC n'est pas observée dans les pratiques des instituteurs. Cette préoccupation appelle la question suivante : pourquoi l'enseignement des notions fausses et l'imposition des contenus d'apprentissage aux apprenants ne sont pas identifiés comme une forme de violence en milieu scolaire ?

De cette question, nous émettons l'hypothèse suivante : la violence pédagogique n'est pas perceptible par l'opinion. L'objectif de l'étude est d'amener les instituteurs à enseigner sans recourir à la violence.

## **Méthodes**

L'enquête a été réalisée dans les Circonscriptions de l'Enseignement Préscolaire et Primaire (CEPP) de Bouaké-Air France, Bouaké Belleville et Bouaké Gonfreville ; dans les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP), c'est-à-dire les centres de formation des maîtres de Bouaké-ENI et de Yamoussoukro ; puis dans les antennes pédagogiques de Yamoussoukro et de Bouaké issues de la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC). Ce sont trois CEPP qui ont été retenues, deux antennes de la DPFC et deux CAFOP. L'étude a été réalisée donc à Yamoussoukro et à Bouaké, villes situées au centre de la Côte d'Ivoire.

Les instruments de collecte des données retenus sont : l'observation participante, l'entretien et l'étude documentaire.

L'observation participante a consisté à assister à des activités d'enseignement-apprentissage d'instituteurs aussi bien dans les disciplines scientifiques que littéraires. Ce sont : Lecture CE1, Expression orale, Histoire, Géographie, Sciences et Technologie ; et Mathématiques. Tous les niveaux

d'apprentissage ont été concernés par l'étude : Cours Préparatoires (CP : CP1-CP2), Cours Élémentaires (CE : CE1-CE2), Cours Moyens (CM : CM1-CM2). L'évaluation de la pratique enseignante des instituteurs a été faite à partir d'une grille d'observation axée sur les items : l'adéquation de la stratégie d'apprentissage mise en place par l'instituteur ; la co-construction du savoir ; l'épanouissement des apprenants au cours de l'apprentissage, la maîtrise du contenu par l'instituteur et la manifestation de la violence. L'entretien a consisté à échanger avec les instituteurs sur leur pratique de classe. Quant à l'étude documentaire, elle s'est rapportée à l'analyse des programmes éducatifs et guide d'exécution du ministère de l'Éducation nationale.

Deux types d'analyse ont été effectués pour le traitement des données : l'analyse qualitative et l'analyse quantitative.

La population de l'étude était constituée d'instituteurs titulaires et d'instituteurs stagiaires. Les Inspecteurs de l'Enseignement Préscolaire et Primaire (IEPP), les Conseillers Pédagogiques du Préscolaire et Primaire (CPPP), les professeurs de CAFOP et les Inspecteurs Pédagogiques du CAFOP (IPC) ont été retenus comme des témoins, les membres du jury ou encore les évaluateurs.

L'échantillonnage a été réalisé à partir de 75 instituteurs, dont 50 titulaires et 25 élèves instituteurs. Les témoins ou évaluateurs étaient constitués de 04 IEPP, 08 CPPP, 06 professeurs de CAFOP et 02 IPC.

Cette étude est aiguillée par le counseling issu des théories CCC (Communication pour le Changement de Comportement) et le socioconstructivisme issu des théories d'apprentissage. Le modèle counseling qui est une approche CCC est apparu pour

la première fois, selon (Mucchielli, 1996) en 1942. Il désigne, « une situation de communication interpersonnelle dans laquelle un conseiller (personne experte et expérimentée) aide un individu à risque à résoudre un problème crucial », (Abolou, 2020 :131). Le choix de ce modèle théorique s'explique par le fait que les violences manifestées par les instituteurs au cours des apprentissages sont expliquées par un manque de savoir-faire professionnel. Par conséquent, les instituteurs ont besoin du coaching d'une personne plus expérimentée pour les aider à surmonter leur problème, voire leur ignorance.

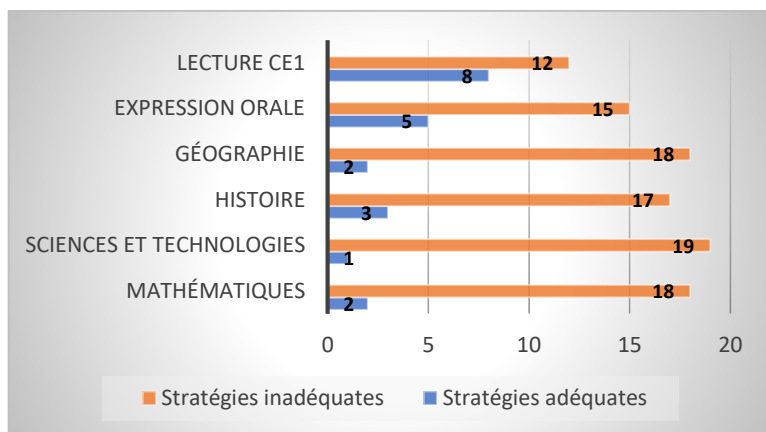
Quant au socio-constructivisme, Lev Semionovitch Vygotski en est le précurseur. Selon (Traoré, 2019), pour l'auteur, en effet, l'apprentissage est un fait social. Les activités réalisées en collaboration et l'imitation des pairs et de l'adulte favorisent le développement cognitif. La médiation permet de passer de ce que l'enfant sait faire à ce que l'enfant ne sait pas faire. Ce processus du passage constitue ce que Vygotsky désigne par « Zone Proximale de Développement » (ZPD). Elle décrit l'espace entre les tâches que l'enfant peut réaliser lui-même et celles qu'il ne peut réaliser qu'avec l'aide d'une personne plus avancée dans ce domaine. Dans cette étude, il s'agit d'amener les instituteurs à pratiquer la guidance, à aider les apprenants à accéder au savoir sans violence. La façon judicieuse pour y parvenir, c'est de faire comprendre aux instituteurs que la construction du savoir chez l'apprenant nécessite de l'empathie. Ils doivent tenir compte de la ZPD qui caractérise le développement cognitif des enfants.



## Résultats

### 1. L'adéquation de la stratégie d'apprentissage mise en place par l'instituteur

Figure 1 : L'adéquation de la stratégie d'apprentissage

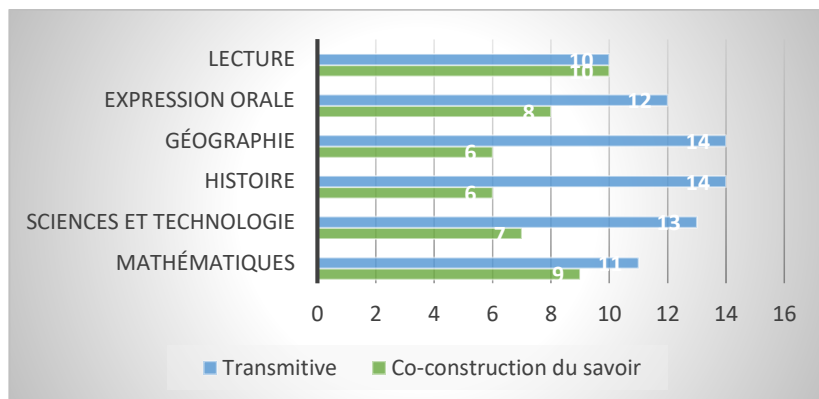


Source : enquête de terrain, janvier 2022

En Lecture CE1, 12 témoins ou observateurs ou encore évaluateurs se prononcent en faveur de l'inadéquation de la stratégie, contre 8 d'entre eux qui choisissent le contraire. En Expression orale, ce sont 15 évaluateurs contre 05 qui disent que la stratégie n'est pas efficace. En Géographie et Histoire, ils sont 18 et 17 observateurs contre 02 et 03 qui jugent la stratégie d'apprentissage inadaptée. En Sciences et mathématiques, ils sont 19 et 18 à rejeter la stratégie développée par les instituteurs qu'ils trouvent inefficaces.

## 2. La co-construction des savoirs

Figure 2 : La co-construction des savoirs

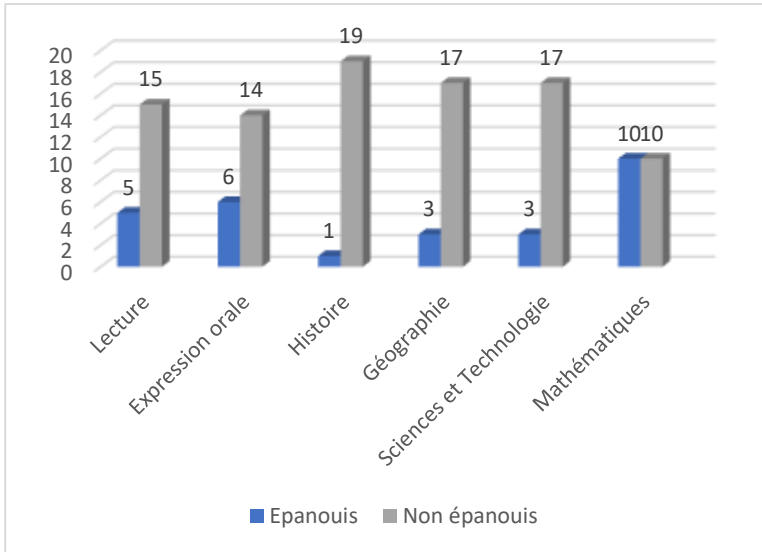


Source : enquête de terrain, janvier 2022

En lecture, les résultats montrent que 10 évaluateurs se prononcent en faveur de la co-construction des savoirs contre 10 autres qui disent le contraire. En Expression orale, Géographie et Histoire, ce sont respectivement 8 ; 6 et 6 observateurs qui retiennent la co-construction contre 12 ; 14 ; et 14 qui disent le contraire. En Sciences et Technologie, puis en Mathématiques, il est à noter que 7 et 9 formateurs disent que les apprentissages sont co-construits contre 13 et 11 qui ne sont pas de cet avis.

### 3. L'épanouissement intellectuel des apprenants

Figure 3 : L'épanouissement intellectuel des apprenants



Source : enquête de terrain, janvier 2022

Pour un effectif de 20 évaluateurs par matières observées, les études montrent qu'aussi bien dans les matières littéraires que scientifiques les apprenants ne sont pas épanouis. En effet, ils sont respectivement au nombre de 15 ; 14 ; 19 et 17, les observateurs qui estiment que les apprenants ne sont pas épanouis au cours des activités d'enseignement-apprentissage en Lecture, Expression orale, Histoire et Géographie. C'est la même observation en Sciences et Technologie, puis en Mathématiques, soient 17 et 10 évaluateurs notent que les apprenants ne sont pas épanouis.

#### 4. La maîtrise des contenus

Ici, les résultats montrent que ce sont 15% des évaluateurs qui estiment que les instituteurs ont une maîtrise des contenus d'apprentissage. 85% des observateurs quant à eux notent que les instituteurs ne maîtrisent pas les contenus d'enseignement. Aussi, ressort-il que la non-maitrise des contenus concerne aussi les programmes éducatifs et guide d'exécution (guides de l'instituteur). Les instituteurs dispensent les leçons sans se conformer à ce document officiel du ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) qui balise les enseignements. En effet, les résultats complémentaires annoncent que les instituteurs enseignent sans tenir compte de la subdivision des séances qui renferment chacune des compétences spécifiques.

#### 5. Manifestation pédagogique de la violence

À ce niveau, deux activités ont été identifiées comme lieux où réside la violence pédagogique : *la situation d'apprentissage* et *le travail de groupe* (des rubriques composant les étapes d'une leçon). Elle se manifeste aussi au niveau des *appréciations* des devoirs de classe. Au niveau de *la situation d'apprentissage*, les résultats montrent qu'au cours de la lecture de cette activité dans les classes de CE1 au CM2, l'instituteur hausse le ton quand il n'est pas satisfait de la lecture de l'apprenant qu'il a sollicité. Il oriente violemment l'élève-lecteur qui n'arrive pas à faire une lecture courante. En ce qui concerne *le travail de groupe*, la violence est repérée dans la formation des groupes de travail et l'exploitation des productions des apprenants à la suite des consignes de travail. En effet, au niveau de la constitution des groupes, le maître adopte une disposition en « U » des tables-bancs, qui ne facilite pas la bonne visibilité du tableau par les apprenants.

Aussi, dans la phase d'exploitation des productions, les résultats sont validés par l'instituteur lui-même. En outre, il ne procède pas à l'explication exhaustive des compétences à installer. La violence est par ailleurs signalée dans les appréciations des devoirs des apprenants à travers les mentions : « mal » et « médiocre », mais aussi les devoirs barrés au rouge pour souligner la contre-performance des apprenants.

## **Discussion**

Les résultats liés aux investigations se rapportant à l'adéquation de la stratégie d'apprentissage signifient qu'environ 83% des formateurs issus de structures diverses, mais agissant pour la formation des instituteurs aussi bien en formation initiale qu'en formation continue, marquent leur réprobation pour la stratégie pédagogique de l'instituteur. L'information majeure qui se dégage de cette investigation est que les instituteurs prétendent dispenser des enseignements sans toutefois maîtriser les stratégies d'apprentissage. Ces résultats rejoignent ceux de (Koffi, 2017) qui faisant le bilan de l'APC dans le système éducatif ivoirien a soulevé les faibles stratégies d'apprentissage des instituteurs. Il a proposé que soit admis un suivi des pratiques pédagogiques en vue de corriger les erreurs pédagogiques des instituteurs. Une bonne pédagogie commande que l'enseignant soit effectivement le maître de la classe, ce qui veut dire qu'il doit avoir la maîtrise des tâches pédagogiques et didactiques qui lui incombent. C'est en réalité la stratégie qui précède la mise en œuvre de la leçon. Cette stratégie doit être réfléchiée en amont lors de la phase de préparation de la leçon. La faible stratégie d'apprentissage qui a été aussi révélée par Perraudeau (2006) à l'issue de ses travaux, l'a amené à postuler que les stratégies reposent sur le triptyque : didactique, pédagogie et relationnel. Ce qui veut

dire que si ces composantes sont maîtrisées par l'instituteur, il assurera à coup sûr son apprentissage sans violences.

Pour ce qui concerne la co-construction des savoirs, les résultats signifient que les compétences ou habiletés pédagogiques ne sont pas installées avec la collaboration effective des apprenants. La représentation qui se dégage de ces résultats est que les instituteurs présentent des fiches de préparation s'inscrivant dans la co-construction, mais les pratiques se détachent étrangement de cette approche. Il se pose donc ici un problème de maîtrise de la démarche pédagogique en vigueur par les instituteurs. Cette situation signifie que les instituteurs exécutent maladroitement le travail de groupe qui est pourtant important. Cette idée vient renforcée celle de (Kaye ; Rogers, 1973 : 33) qui écrivent : « La réussite du travail de groupe dépend dans une très grande mesure de l'attitude du maître et de la façon dont il remplit son rôle à l'égard de cette méthode ». L'idée qui sous-tend cette affirmation est liée au fait que les auteurs, à l'issue de leurs études ont perçu l'avantage de la formation collaborative. Nos résultats rejoignent aussi ceux de (Willaume, 2018), qui selon l'auteur le travail de groupe permet une amélioration mesurable des résultats scolaires des élèves en sciences et technologie et une meilleure réussite scolaire. Cette étude a montré précisément, que les élèves réussissent mieux en sciences quand la part de travail de groupe est plus importante que les autres formes de travail. Il ressort que lorsque les savoirs sont co-construits au moyen d'une stratégie efficace, les enseignements se déroulent sans violences.

Pour l'item lié à l'épanouissement intellectuel des apprenants, ce sont environ 67% des évaluateurs qui estiment que les apprenants ne sont pas épanouis au cours des activités d'enseignement-apprentissage. Ces résultats nous informent

que les apprentissages qui se déroulent dans les écoles se font sans l'adhésion véritable des apprenants au processus d'apprentissage. Ils ne sont, par conséquent, pas épanouis au cours de la prestation des instituteurs en classe. Cette situation veut dire que les apprentissages ont lieu dans des classes anxigènes, c'est-à-dire que les enseignements sont effectués sans que les instituteurs ne prennent en compte la dimension psychologique des apprenants. Ce constat rejoint la réflexion de (Nébout Arkhurst, 2012 : 38) qui pour elle, « pour mieux motiver, il faut donner du sens à l'apprentissage ». En effet, selon l'auteur, les apprenants prennent plaisir à apprendre lorsqu'ils sont associés dans les choix des activités conduisant à la construction des savoirs. Ces résultats sont confortés par les travaux de (Meirieu, 1989) qui indique que le rôle central de l'apprentissage est tenu par l'élève et que le succès de l'apprentissage dépend de ses initiatives. Ces résultats montrent que pour éviter les violences l'enseignant doit mettre en place des stratégies qui impliquent les apprenants au processus de construction des savoirs. La mise en œuvre d'une activité d'enseignement-apprentissage s'inscrit dans un système, qui est composé de trois maillons que sont : le maître, le savoir et les élèves, sans lesquels il ne peut y avoir d'enseignement. Cependant, les résultats indiquent clairement qu'un maillon du système est mis à l'écart par la faute d'une pédagogie non maîtrisée par les maîtres. C'est-à-dire, les élèves qui doivent être placés au cœur du système sont laissés pour compte. Dans ce cas de figure, ils ne sont pas motivés à apprendre, ils manifesteront leur désintérêt pour les cours. C'est une situation qui est créée par les faiblesses pédagogiques de l'instituteur, ce qui entraîne inévitablement les violences.

Concernant la maîtrise des contenus, 85% des observateurs énoncent que les instituteurs observés ne maîtrisent pas les contenus d'apprentissage. Ces résultats nous apprennent que les instituteurs enseignent sans maîtriser le contenu didactique des leçons à enseigner. Cette situation peut être occasionnée par une mauvaise préparation de la leçon. En effet, la préparation d'une leçon exige de l'enseignant une consultation minutieuse de la documentation qui accompagne ladite leçon. D'autres recherches personnelles doivent être faites en vue d'enrichir les contenus. Si cette disposition n'est pas prise, l'instituteur enseignera sans que l'apprentissage ne suive, ce qui provoque des cas de violences. Les piètres prestations observées au cours de l'enquête donnent le sentiment que les instituteurs se contentent de consulter uniquement les manuels des apprenants pour leur préparation écrite, or le manuel seul ne suffit pas à préparer sérieusement une leçon. Menant une réflexion sur le métier de l'enseignant, (Pelpel, 2005) est arrivé au même résultat, ce qui l'a amené à souligner que l'enseignant doit être capable de prendre en compte les évolutions du métier liées à l'évolution du contexte socio-éducatif et politique. C'est pourquoi en plus des manuels, l'enseignant doit intégrer d'autres ressources en vue d'enrichir les contenus. Très souvent les contenus des manuels sont dépassés et ont besoin d'être actualisés. C'est le cas par exemple des cultures industrielles en Géographie qui ne prennent pas en compte l'anacarde qui n'est pas prévu dans les manuels, car cette culture a connu son essor après l'édition desdits manuels. Les résultats nous autorisent aussi à croire que les instituteurs ne consultent pas *le guide d'exécution du programme*, vu qu'ils dispensent en une ou deux séances, des leçons prévues pour être enseignées en trois ou quatre séances. Ce problème interpelle les IEPP et les CPPP sur leur rôle qui consiste aussi à faire respecter les instructions officielles.



En ce qui concerne la manifestation de la violence, les résultats nous informent que des formes de violences sont perpétrées au cours des apprentissages dans trois activités que sont : *la situation d'apprentissage, le travail de groupe et l'appréciation des devoirs*. Ces formes de violences sont : organisationnelle, verbale et psychologique. Ces résultats indiquent que du début du processus d'apprentissage jusqu'à la fin, les violences sont perpétrées sous plusieurs formes sur les apprenants. Ces faits nous amènent à nous interroger sur la perception du métier d'enseignant par les instituteurs eux-mêmes. Les violences liées à *la situation d'apprentissage* sont dues au fait que les instituteurs ne comprennent certainement pas l'importance de cette activité qui précède le déroulement de la séance. La situation d'apprentissage doit, en effet, être considérée comme la vitrine de la leçon, la porte d'entrée de la séance d'apprentissage. À ce titre, son élaboration aussi bien que sa présentation ne doivent souffrir d'aucune irrégularité. Son but est de susciter la réflexion, l'attirance de l'apprenant à un problème vraisemblablement posé et l'amenant à aiguiser sa curiosité par son implication effective à la résolution du problème. Ils semblent ignorer que la leçon prend ancrage dans ladite situation qui est en réalité un outil déclencheur à la co-construction des savoirs. *Au niveau du travail de groupe*, il ressort que les groupes formés par les apprenants, disposés en U, ne sont pas homogènes, car certains groupes sont pléthoriques. Les apprenants sont regroupés par groupe de six, sept, voire dix, ce qui ne facilite pas les recherches. Ce sont en effet un ou deux écoliers qui sont impliqués dans la recherche, tandis que les autres membres jouent le rôle de spectateurs. La passivité de la plupart des écoliers suscitée par cette disposition ne favorise pas la construction des savoirs. La disposition en U qui nous a été donné de voir ne permet pas aux apprenants de suivre aisément au tableau, car certains regardent cet outil

en biais quand d'autres ont le dos tourné à ce support d'apprentissage. Le mobilier d'accueil n'est pas adapté à la disposition en « U », préconisée par l'APC, par conséquent les instituteurs doivent adopter le modèle frontal qui favorise la communication, voire l'apprentissage.

Concernant *l'évaluation des devoirs*, les mentions « mal », « médiocre » et l'utilisation abusive de l'encre rouge pour signifier les erreurs des apprenants, montrent la méconnaissance des instituteurs de leur rôle d'accompagnateur. Toutes ces mentions soulevées sont des signes de violence qui peuvent affecter la progression de l'apprenant. Il serait plus judicieux de porter la mention « Insuffisant » à un devoir dont la note serait comprise entre 0 et 4/10. Aussi, conviendrait-il de souligner simplement les erreurs sur les copies des apprenants en lieu et place des rayures à l'encre rouge.

Nous avons retenu comme modèles théoriques : le counseling et le socio-constructiviste. Dans le modèle counseling, nous l'avons énoncé, il s'agit de coacher, d'apporter une assistance à une personne ou une population placée dans une situation précaire en vue de l'amener à adopter un nouveau comportement jugé meilleur. Pour réussir cette entreprise, il faut que le ou les sujets prennent conscience de leur situation inconfortable. Dans le cadre de notre étude, cette prise de conscience ou cette motivation à aller de l'avant n'est toujours pas perceptible chez les instituteurs. Ce modèle théorique trouverait sa plénitude dans cette étude si les stratégies de communication sont mises en place par les IEPP, CPPP, les professeurs de CAFOP et les IPC pour amener les instituteurs à comprendre leurs faiblesses pédagogiques. Le changement de comportement peut être opéré si les instituteurs prennent conscience de leur ignorance. Quant au modèle socio-

constructiviste, il se trouve vérifié dans la mesure où l'approche pédagogique en vigueur induit la co-construction du savoir. L'apprenant apprend avec ses pairs et avec les orientations du maître dans le cadre du travail de groupe précédé par des consignes de travail. Ici, le maître doit connaître les limites des apprenants au cours d'une activité en vue de leur apporter le coup de pouce nécessaire à leur évolution.

## **Conclusion**

Les violences en milieu scolaire bien qu'interdites résident dans les pratiques enseignantes des instituteurs, situation qui contribue à scléroser les classes. Cette forme d'impétuosité pédagogique n'est, cependant, pas perçue par les personnels d'encadrement de la vie scolaire que sont entre autres les IEPP et les CPPP. L'étude avait pour objectif d'amener les instituteurs à enseigner sans recourir à la violence. Il ressort que les violences pédagogiques trouvent leur origine dans l'inadéquation de la stratégie d'apprentissage développée par l'instituteur au cours des pratiques de classe ; la non-maitrise des contenus d'apprentissage et la non-appropriation des activités d'apprentissage. Ces violences sont perpétrées aussi bien par les instituteurs débutants que les instituteurs dits « chevronnés », ce qui interpelle d'une part les IEPP, les CPPP et d'autre part les CAFOP et la DPFC sur le rôle prépondérant que chaque maillon de la chaîne doit jouer dans la formation des instituteurs. L'épanouissement intellectuel des apprenants peut être assuré en recadrant la formation initiale des instituteurs par l'adoption du micro-enseignement, voie indiquée à l'apprentissage du métier d'enseignant, mais aussi en assurant la formation continue des instituteurs par une stratégie de communication participative.

Cette étude s'est intéressée aux violences pédagogiques qui ne sont pas prévues dans l'arrêté portant interdiction des violences en milieu scolaire, puis a essayé d'apporter des réponses pour les éradiquer. Toutefois, une réflexion doit être menée sur le phénomène des congés anticipés, nouvelle forme de violence créée par les élèves, en vue de proposer une stratégie de communication efficace pour pallier ces maux qui minent l'école ivoirienne.

### Références bibliographiques

Abolou Camille Roger. (2020). *La communication de changement comportemental : théorisations, modélisations et explications*. Paris : L'Harmattan.

Azoh François Joseph, Yaméogo Parateba (2016). « École et violences en Côte d'Ivoire » <http://www.web-edu.tv>. Consulté le 13/01/2022.

Debarbieux Éric, Blaya Catherine. (2009). « Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par « l'évidence » ? » <https://doi.org/10.7202/029806ar>. Consulté le 02/02/2022.

Désalmand Paul. (2004). *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire : De la conférence de Brazzaville à 1984*. Abidjan : Les éditions du CERAP.

Désalmand Paul. (2008). *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire : 1. Des origines à la conférence de Brazzaville*. Abidjan : Les Éditions du CERAP.

Elayech Nasr. (2010). « Théorie d'apprentissage ». [https://www.memoireonline.com/02/12/5260/m\\_Theorie-dapprentissage5.html](https://www.memoireonline.com/02/12/5260/m_Theorie-dapprentissage5.html). Consulté le 26/01/2022.

Halim Benabdallah. (2010). « Les violences de genre comme facteur de déscolarisation des filles en Afrique subsaharienne francophone ». [https://violence\\_en\\_milieu\\_scolaire.pdf](https://violence_en_milieu_scolaire.pdf). Consulté le 12/03/2022.

Kaye Barrington, Rogers Ivring (1973). *Pédagogie de groupe dans l'enseignement secondaire et formation des enseignants...* Paris : Dunod.

Koffi Kouamé Emmanuel. (2017). « Regard critique sur la situation d'apprentissage en français dans l'approche par compétences à l'école primaire ivoirienne ». *L'approche par compétence dans le système éducatif ivoirien*. Saarbrücken. in : Abou Fofana (dir.). Éditions Universitaires européennes. PP 17-18.

Lorin W. Anderson (1992). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris : Unesco.

Meirieu Philippe (1989) *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF (1ere éd)

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique. « Programmes éducatifs et guides d'exécution CP1...CM1 ». [https://dpfc-ci.net/?page\\_id=289](https://dpfc-ci.net/?page_id=289). Consulté le 26 mars 2022.

Mucchielli Alex. (2006). *Etude des communications : nouvelles approches*. Paris : A. Colin.

Perraudau Michel (2006). *Les stratégies d'apprentissage : Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris : Armand Collin.

Nébout Arkhurst Patricia (2012). *La motivation scolaire, une clé didactique pour l'apprentissage*. Abidjan : Les éditions Balafons.

Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (2002). *World Report on violence and health*. Genève : OMS

Pepel Patrice (2005). *Se former pour enseigner*. Paris : Édition Dunod.

Raynal François (1994). *Définir des objectifs pédagogiques. Pourquoi ?... Comment ?...* Abidjan : IPNETP

Traoré Assane (2019). *La communication pédagogique par l'image et l'enseignement/apprentissage de la lecture à l'école*

primaire en Côte d'Ivoire. Thèse de doctorat. Communication.  
Université Alassane Ouattara. Bouaké

Willaume Quentin (2018). Étude de l'influence du travail de  
groupe sur les apprentissages en sciences à l'école élémentaire.  
Mémoire de Master. École Supérieure du Professorat et de  
l'Éducation. Académie de Lille