Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

e-ISSN: 2790-1270
p-ISSN: 2790-1262



N°11, Juin 2026

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)

École Normale Supérieure (ENS)

Université Marien Ngouabi (UMNG)

e-ISSN : 2790-1270

p-ISSN : 2790-1262

DOI : https://doi.org/10.55595/LAKISA

Contact

https://www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg revue.lakisa@umng.cg	Tél :	(+242) 05 674 61 82

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Éducation Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

BEOGO Joseph, Maître de Conférences (Politiques Éducatives), École Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Professeur Titulaire (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maitre de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MBOE Gustave Georges, Maître de Conférences (Psychologie des Organisations), Université de Dschang (Cameroun)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Bases et preuves d'indexations

Impact facteur (SJIF) : 6,921

https://www.isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=23630	https://sjifactor.com/passport.php?id=23609
https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education	https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa
https://search.crossref.org/?from_ui=&q=lakisa&sort=score	https://portal.issn.org/?q=api/search&search[]=MUST=allissnbis=%222790-1270%22&role[]=11&search_id=49258990#
https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/746880	http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

SOMMAIRE

Étude sur l'adaptation du programme de formation en maraîchage au Togo aux besoins des personnes handicapées visuelles et auditives
Kossi Eli SENAYAH ……..……1

Effets de concept de soi et attitudes envers les mathématiques sur les aspirations d'études secondaires des élèves de la Sous-Province Éducationnelle de Limete 1 en RD. Congo
Noël BULA NDUNGU, Rabbi MASHITA KAMBUYA, Patrick BUESI MBUENE……15

La pratique du décloisonnement en didactique du vocabulaire à l'école primaire au Burkina Faso
Ahoubahoum Ernest PARDEVAN, Daniel OUEZZIN COULIBALY, Ousséni SORÉ, Wendnonga Gilbert KAFANDO…..……23

Exode rural des jeunes du sud tchadien vers N'Djamena : exploitation domestique et informelle, impacts éducatifs
Mbaïrenaye NAMBE, Urbain NDIGMBAYEL REOULAR, Kebkiba HINFIENE, Alhadji MAHAMAT, Abraham DAGUE……39

Motivation des enseignants des écoles catholiques privées et leur assiduité au travail à Kinshasa
Joël MAFU ELIKYA, Florentin AZIA DIMBU...……55

Les déterminants de l'utilisation pédagogique de l'intelligence artificielle générative (IAG) par les étudiants du premier cycle universitaire
Benjamin SIA...……65

The Analysis of 'English for First Year' Textbook Explicit Nature for a Suitable English Learning in Burkina Faso
Eymard François de Paul Wendemi OUEDRAOGO, Yacouba BAMOGO, Moses Kwodwo KAMBOU...……79

Effet des représentations sociales de la déficience visuelle des élèves sans déficience sur l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels
Léonce RAMDE, Harouna DERRA, Maïmouna SIDIBÉ……93

Intersectionnalité et tri institutionnel de l'inclusion au secondaire : une étude mixte sur les parcours d'élèves en situation de handicap au Burkina Faso
Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA……107

La didactique des mathématiques : enjeux et apports pour la qualité de l'enseignement-apprentissage en République Démocratique du Congo
Benjamin MUGARU DAWA ……119

Transformations esthétiques maternelles et socialisation de genre chez l'enfant de 4 à 11 ans : une approche développementale
Louvrance Michèle MAKOUEGHA FOTSING, Serge-André BATIKALAK……129

Équité dans l'accès et l'allocation des ressources éducatives dans l'enseignement primaire public au Cameroun
Ronald Emery MINKA ……143

Le métier d'éducateur spécialisé au Cameroun : rôle institutionnel et déficit de reconnaissance sectorielle
Aimé MBOYANA NDONGO ……159

Contrôle parental en matière des TIC et performances scolaires des écoliers de la région des Savanes au Togo
Biriziwè HOULOUM ……167

Degré de maîtrise des concepts relatifs à l'éducation à l'environnement et au développement durable chez les enseignants des sciences de la vie et de la terre dans les écoles de Bukavu (RDC)
Basilwango Placide KIMENGELE, Charles NIYONKURU, Bahuga Paulin BAPOLISI..…179

Environnement physique de travail et adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation dans le département du Lom-et-Djerem (Cameroun)
SWALA ME MBEUL, Dorkas Octavia EYENGA NTONGA…….....…191

L'approche pédagogique intégratrice : la solution face à la faible performance des élèves ?
Maïmouna SIDIBÉ …….....…203

Effets du style incitatif et approche par situation sur l'acquisition des connaissances dans les disciplines psychopédagogiques par les élèves des écoles secondaires de Goma
André Halerimana GIHANGA, Paulin BAPOLISI BAHUGA, Jah Ndovya MUNDALA, David MALALA NTAMBUE…….....…217

Communautés de pratique et consolidation mémorielle : transformations des pratiques didactiques en enseignement de l'économie à Bangui
Darius AZARIA HIMBAÏLE NDAÏ..……..…….....…231

L'innovation pédagogique frugale et qualité interne dans les Universités Publiques du Togo
Nassougou N'SILE, Candide Achille Ayayi KOUAWO, Bilakani TONYEME.....…241

L'utilisation professionnelle de WhatsApp par les chefs de circonscription d'éducation de base au Burkina Faso
Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ, Souleymane NIAMPA…….....…255

Analyse des difficultés de l'enseignement-apprentissage de la génétique au secondaire : cas de quelques établissements secondaires de la ville de Bongor
Reoular Urbain NDIGMBAYEL, Philippe MBAÏADOM..…….....…269

Topogenèse en classe de français au post-primaire au Burkina Faso : entre prescriptions curriculaires et pratiques didactiques
Édouard BAKOAN..……..…….....…283

Le verdict de la note : analyse sociologique du décalage entre évaluation chiffrée et compétences effectives des étudiants à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan
Marie-Thérèse Dahonnon ZEZE..……..…….....…295

Les fondements de la réforme LMD, source d'ambiguïtés conceptuelles et opérationnelles autour de la professionnalisation de la masse étudiante en humanités facultaires : zoom sur l'Université de Yaoundé 1
Joseph ELOUNDOU ANABA, Marcelline DJEUMENI TCHAMABE…….....….313

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%. Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Analyse de la perception sur l'efficacité des visites de classe par les acteurs de l'enseignement secondaire au Burkina Faso
Drissa Modeste SESSOUMA, Djiblirou KOLONGO……..……...…333

Perceptions et attitudes des enseignants de l'École Nationale de Développement Sanitaire et Social sur l'universitarisation de la formation des infirmiers : une étude phénoménologique
Alioune TALL, Assane MBAYE, Michel TOURÉ, Sokhna Oumy SARR…..……...…343

L'Approche par les Compétences (APC) au Burkina Faso : fondements théoriques, enjeux pédagogiques et défis de mise en œuvre
Mandjin Adama SOULAMA ……..……...…355

Le développement émotionnel par le jeu sérieux et son apport à l'apprentissage chez les adultes
Fanjalalaina Nadia RAZAKAMBOLA, Sahondra Olivia RAKOTOSON, Omer ANDRIANARIMANANA, Cyrile MIHAMITSY, Andriniaina RASOANAIVO...……...…365

Résilience scolaire des élèves handicapés sensoriels en contexte d'école inclusive en Côte d'Ivoire : le rôle des interactions sociales et du sentiment d'appartenance scolaire
Tointhé Olivier NYWLÉ, Kouakou Rodolphe MENZAN…….....……...…379

Une relecture de Dewey pour une réforme du système éducatif visant le progrès aux Comores
Bastoine CHADHOULI ……...…….....……...…391

L'enseignement de la philosophie au Togo : Genèse et état des lieux. Une étude exploratoire auprès des enseignants et étudiants de 1965 à 1975
Sougle-Man Yao IMOU, Bilakani TONYEME……...…….....……...…405

Formation professionnelle continue des enseignants de « Technique Industrielle » au Burkina Faso : l'analyse des pratiques enseignantes comme outil d'amélioration de la qualité
Wendkouni Jean Éric SAWADOGO……..……...…….....……...…417

Analyse des effets du stress professionnel sur le bien-être et la performance des acteurs éducatifs des régions à forts défis sécuritaires au Burkina Faso : cas de la région des Koulsé
Beli Alexis NEBIE, Salamata SANA……..……...…….....……...…433

Rapport aux études et absentéisme des étudiants de première année en Sciences Humaines à l'Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)
Marcel ZERBO, Touwindé MILOUNGOU BAMOGO, Koug-nongom BONKOUNGOU……447

Vers une médiation numérique de l'enseignement du hardware : développement d'un dispositif d'aide à l'identification des composants internes
Janvier NGNOULAYE ……...……459

Ernest Hemingway's *The Old Man and the Sea (1952): Educational Value and Universal Lesson*
Mouhamed Abdou Latif MBENGUE ……..……473

Entre difficultés sémiotiques et choix intuitif : analyse des pratiques enseignantes dans l'environnement papier-crayon et dans l'environnement informatique WIMS

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Espoir Joddrel MEMOUGAME ZEZONG, Joachna MEYA LOUA BOUAYI, Fernand Alfred MALONGA MOUNGABIO……..…….……479

Le confiage et son incidence sur les performances scolaires des enfants : une contribution théorique et psychopédagogique
Yasnoga Félicité BARRO COULIBALY...…….……493

Lien entre stéréotypes de genre en mathématiques et estime de soi chez les filles de l'enseignement secondaire général au Burkina Faso
Adama KÉRÉ, Voulbouè Bakiéma Casimir BAZONGO..…….……509

Dissonance structurelle et sécurité à l'employabilité : Une analyse transdisciplinaire de la tension entre logique comptable et service public au Cameroun
Jacques Yannick NGALLY NGALLY.....…521

Topogenèse en classe de français au post-primaire au Burkina Faso : entre prescriptions curriculaires et pratiques didactiques

Édouard BAKOAN, Laboratoire Interdisciplinaire de didactique des disciplines (Burkina Faso) / E-mail : yaldodavid2010@gmail.com

Résumé

Cette étude analyse les dynamiques topogénétiques en classe de français au post-primaire au Burkina Faso dans le contexte de la mise en œuvre de l'Approche par compétences (APC). Alors que cette réforme curriculaire prescrit une centration sur l'apprenant et une co-construction des savoirs, le texte interroge la réalité de la redistribution des rôles et des responsabilités épistémiques entre enseignants et apprenants. Adossée à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), il mobilise une démarche méthodologique mixte articulant questionnaire administré à 100 enseignants des régions du Kadiogo et de Nando, ainsi qu'une analyse documentaire du canevas officiel de la fiche pédagogique. Les résultats révèlent une adhésion déclarative forte des enseignants aux principes de l'APC, notamment la participation active des apprenants et l'importance de leurs contributions. Toutefois, les pratiques rapportées et l'analyse du canevas montrent une persistance d'une topogenèse asymétrique : l'enseignant conserve une position haute dans l'initiative, la validation du savoir et la gestion de la parole, tandis que les apprenants demeurent majoritairement dans une posture d'exécution. Cette situation s'explique par des contraintes structurelles (effectifs élevés, inadéquation du milieu d'apprentissage), professionnelles (insuffisances en pédagogie et didactique) et socioculturelles (représentations de l'autorité professorale). L'étude conclut à la nécessité de renforcer la formation continue des enseignants et d'améliorer les conditions d'enseignement afin de favoriser une redistribution effective des responsabilités cognitives, condition essentielle à l'efficacité de l'APC.

Mots-clés : topogenèse ; APC ; TACD ; français ; post-primaire ; Burkina Faso ; interactions didactiques.

Topogenesis in French Language Teaching at the Lower Secondary level in Burkina Faso: From curriculum prescriptions to teaching practices

Abstract

In the context of the Competency-Based Approach (CBA) implementation in schools, this study analyses the topogenetic dynamics in Lower Secondary Level French Language teaching in Burkina Faso. Since the curricular reform prescribes a focus on the learner and the co-construction of knowledge, the research questions the reality of the roles redistribution and the epistemic responsibilities of teachers and learners. Based on the Joint Action Theory in Didactics (JATD), this mixed-method approach study collected data through a questionnaire administered to 100 teachers in the Kadiogo and Nando regions, and a documentary analysis of the official French Language teaching lesson plan framework. The results show that teachers strongly support the principles of CBA, such as the learner's active participation and the importance of their contributions. However, the reported teaching practices and the framework analysis highlight the persistence of an asymmetrical topogenesis. While teachers still play an important role in terms of initiative in class, feedback and floor management, the learners remain most of the time just receivers. Structural constraints such as overloaded classrooms and unsuitable learning environment in addition to professional constraints like teachers' deficiencies in pedagogy and didactics as well as socio-cultural constraints due to students' perceptions of teachers' authority, are factors impeding the implementation of the CBA

principles. As conclusion, the study recommends to strengthen teachers' in-service training programmes and improve teaching conditions. These recommendations could promote an effective redistribution of cognitive responsibilities in classrooms and make possible the effectiveness of the Competency-Based Approach (CBA) principles implementation.

Keywords: Topogenesis; CBA; JATD; French; Lower Secondary Level; Burkina Faso; Didactic interactions.

Introduction

Dans la plupart des pays africains francophones, l'enseignement général demeure l'objet de critiques récurrentes, à cause de son caractère jugé excessivement théorique et peu apte à préparer les apprenants à l'action et à la résolution de problèmes concrets. Cette situation alimente l'idée d'une crise éducative, marquée par un écart entre les finalités assignées à l'école et les résultats effectivement observés dans la société (X. Roegiers, 2010). Pour réduire ce décalage, plusieurs réformes curriculaires ont été engagées afin de promouvoir des apprentissages contextualisés, transférables et socialement utiles.

Au Burkina Faso, la réforme éducative amorcée au milieu des années 2000 a conduit à l'adoption de l'Approche par compétences (APC) dans l'enseignement général. Celle-ci ambitionne de rompre avec les pratiques transmissives traditionnelles, en privilégiant une pédagogie centrée sur l'activité de l'apprenant, la mobilisation des ressources en situation, la remédiation et la différenciation pédagogique (F. Cros et al., 2010, p. 7). Dans cette logique, la situation de classe devrait être structurée par des interactions plus coopératives, où les apprenants occupent une place centrale dans la construction du savoir.

Cependant, plusieurs recherches mettent en évidence une persistance de pratiques magistrales et directives, malgré les prescriptions institutionnelles (J. Clanet et L. Talbot, 2012, p. 35 ; T. Ly, 2014, p. 202). Cette contradiction soulève la question de l'effectivité de l'APC dans la transformation des interactions didactiques, en particulier dans l'enseignement du français, discipline fondée sur la communication, la production et l'échange.

La présente étude vise à examiner les dynamiques topogénétiques en classe de français au post-primaire au Burkina Faso, afin d'identifier les écarts entre les prescriptions de l'APC et les pratiques effectives, ainsi que les contraintes susceptibles d'entraver une redistribution équilibrée des rôles.

1. Problématique

1.1. Contexte et constat du problème de la recherche

La recherche s'inscrit dans un contexte marqué par des réformes curriculaires profondes du système éducatif burkinabè, impulsées par la volonté d'améliorer la qualité des apprentissages et de former des citoyens compétents, responsables et productifs. Ainsi, de la réforme curriculaire engagée à partir de 2013 au *Plan Stratégique de Développement de l'Éducation de Base et de l'Enseignement Secondaire*[1] (PSDEBS, 2021-2025), l'État burkinabè s'efforce d'adapter son système éducatif aux mutations sociales, économiques et culturelles contemporaines.

Ces réformes reposent notamment sur l'Approche par compétences (APC), qui vise à promouvoir des apprentissages actifs, contextualisés et centrés sur l'apprenant. Dans cette

[1] En cohérence avec le Plan Sectoriel de l'Education et de la Formation (PSEF, 2017-2030) et le Plan National de Développement Economique et Social II (PNDES II, 2021-2025), le PSDEBS s'inscrit dans le prolongement du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDSEB), tout en accordant une place plus importante à l'enseignement secondaire.

perspective, l'organisation du jeu didactique devrait favoriser une redistribution plus équilibrée des rôles entre enseignant et apprenants, permettant à ces derniers d'occuper une place plus active dans la construction des savoirs.

Cependant, des études soulignent la persistance d'un décalage entre les orientations prescrites et les pratiques effectives en situation de classe (J. Clanet et L. Talbot, 2012, p. 35 ; T. Ly, 2014, p. 202). Dans le domaine spécifique de l'enseignement du français, les observations de terrain révèlent que malgré l'adoption officielle de l'APC, l'enseignant continue souvent d'occuper une position dominante dans la conduite des activités d'apprentissage, tandis que les apprenants restent relativement passifs. Cette situation interroge la réalité des dynamiques topogénétiques en classe, c'est-à-dire la répartition effective des places, des responsabilités et des pouvoirs d'action dans le jeu didactique.

1.2. Formulation du problème

Le problème central de la recherche réside dans l'écart entre les principes théoriques et institutionnels de l'Approche par Compétences, qui préconisent une participation active des apprenants et une redistribution des rôles didactiques, et les pratiques pédagogiques observées en classe de français, où l'enseignant conserve majoritairement le contrôle des décisions et des interactions didactiques. Autrement dit, les espaces d'initiative et de responsabilité, théoriquement dévolus aux apprenants dans un contexte d'Approche par Compétences, semblent partiellement confisqués par le fonctionnement réel du jeu didactique. Dès lors, la question se pose de savoir dans quelle mesure l'APC contribue effectivement à transformer les dynamiques topogénétiques en classe de français et quels facteurs expliquent les éventuels écarts entre prescriptions et pratiques observées. De façon précise, nous nous sommes posé les questions suivantes : Quelles implications didactiques et théoriques l'APC induit-elle sur la topogenèse en classe de français ? Quelles sont les pratiques courantes des enseignants de français en matière d´organisation topogénétique du jeu didactique en contexte APC ? Quelles contraintes majeures entravent la mise en œuvre d'une organisation topogénétique pertinente du jeu didactique dans une classe de français en contexte APC ? Comment renforcer la qualité des dynamiques topogénétiques dans une classe de français en contexte APC ?

Pour élucider ces questions, nous sommes partis du postulat selon lequel *l'APC améliorait significativement la qualité des dynamiques topogénétiques en classe de français*. Des hypothèses secondaires ont été émises, en l'occurrence :

1. L'APC induit des implications didactiques et théoriques qui influencent l'organisation topogénétique en classe de français.
2. Les pratiques des enseignants de français révèlent une intégration insuffisante des exigences topogénétiques induites par l'APC.
3. Plusieurs facteurs entravent la mise en place d'une organisation topogénétique pertinente en classe de français en contexte d'APC.
4. La qualité des dynamiques topogénétiques en classe de français peut être améliorée grâce à des dispositifs pédagogiques et didactiques alignés sur les principes de l'APC.

2. Cadre théorique de l'étude

2.1. L'Approche par compétences et la redistribution des rôles

L'APC repose sur le principe fondamental selon lequel, l'apprentissage consiste moins à acquérir des connaissances déclaratives isolées qu'à mobiliser, de manière intégrée et réfléchie, des ressources diverses, en termes de savoir, savoir-faire, savoir-être, pour agir efficacement dans des familles de situations complexes et contextualisées (J. Tardif, 2006, p. 22). Elle implique un changement profond de posture des acteurs : l'enseignant cesse d'être un transmetteur de savoirs pour devenir un concepteur de situations d'apprentissage authentique, un médiateur et un accompagnateur, tandis que l'apprenant, placé au cœur du dispositif pédagogique, devient l'acteur principal de ses apprentissages.

Cette orientation s'appuie sur des fondements théoriques solides empruntant au constructivisme piagétien -qui postule que le sujet construit activement ses connaissances par l'interaction avec son environnement -, au socioconstructivisme vygotskien -qui souligne le rôle déterminant des interactions sociales dans l'apprentissage -, ainsi qu'à la cognition située, laquelle insiste sur le caractère indissociable du savoir et du contexte dans lequel il est élaboré. Ces ancrages convergent pour mettre en évidence la valeur formatrice de l'activité du sujet apprenant et des échanges entre pairs comme moteurs essentiels du développement cognitif.

Dans cette perspective, l'enseignant est invité à adopter des pratiques pédagogiques favorisant la dévolution, concept emprunté à la didactique des mathématiques de G. Brousseau (1998), c'est-à-dire le transfert progressif de la responsabilité cognitive vers l'apprenant afin que celui-ci s'engage personnellement dans la résolution des problèmes posés et construise un rapport autonome au savoir.

2.2. La TACD et le concept de topogenèse

La TACD considère la situation didactique comme un jeu structuré, dans lequel coopèrent deux instances : le professeur et l'élève (G. Sensevy, 2008, p. 41). L'enseignement est ainsi défini comme une action conjointe, où l'avancée du savoir dépend de la coordination des actions entre les transactants.

Dans ce cadre, la topogenèse constitue un descripteur essentiel, car elle permet de décrire « qui fait quoi » dans la construction du savoir (T. Assude et al., 2014, p. 7). Une topogenèse équilibrée suppose une mobilité des positions, l'enseignant acceptant de se décentrer afin de favoriser l'engagement autonome des apprenants. À l'inverse, une topogenèse asymétrique se caractérise par une position haute constante de l'enseignant et une posture d'exécution des apprenants.

3. Méthodologie

Cette étude a adopté une démarche mixte, mobilisant des données quantitatives et qualitatives, afin de mieux appréhender la complexité des interactions en situation de classe et d'offrir une compréhension nuancée des processus pédagogiques (J. W. Creswell et V. L. P. Clark, 2011, p. 56). L'enquête a été menée dans les régions du Kadiogo et de Nando auprès d'une population cible constituée essentiellement d'enseignants de français, ce qui a permis d'explorer les pratiques contextuelles de l'enseignement du français au post-primaire.

Deux instruments ont été mobilisés : un questionnaire visant à analyser les représentations, pratiques et contraintes liées à l'organisation topogénétique, et une grille d'analyse documentaire appliquée au canevas officiel de la fiche pédagogique du français au post-primaire. Cette disposition offre une double entrée sur les dispositifs en place.

Les données quantitatives ont été traitées par analyse descriptive (fréquences et pourcentages), tandis que les données issues de l'analyse documentaire ont été interprétées à la lumière des concepts de la TACD, en particulier la topogenèse.

4. Résultats et discussion

4.1. Une adhésion déclarative forte aux principes de l'APC

Tableau 1 : Représentations des enseignants de français sur l'APC

N°	Items	PTDA	PDA	D'A	TDA	NR
1	L'APC favorise une participation active	0%	11%	54%	35%	100
2	L'APC modifie le rôle traditionnel des apprenants	2%	10,2%	54,1%	33,7%	98
3	L'apprenant doit être acteur principal	1%	16%	33%	50%	100
4	Les réponses des apprenants sont essentielles en APC	0%	10,1%	41,4%	48,5%	99

Source : E. Bakoan (2026), enquête de terrain, QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS DE FRANCAIS - Google Forms

Les données montrent que les enseignants adhèrent largement aux principes de l'APC. En effet, 89 % estiment que l'APC favorise une participation active des apprenants. Ce qui dénote une reconnaissance de l'importance de l'engagement cognitif et affectif dans les processus d'apprentissage. De même, 87,8 % affirment que l'APC modifie le rôle traditionnel des apprenants, ce qui témoigne de la nécessité de mettre l'apprenant au centre du dispositif pédagogique et didactique. C'est pourquoi, 83 % des enquêtés considèrent que l'apprenant doit être l'acteur principal, et que 89,9 % reconnaissent que ses réponses constituent des contributions essentielles. Toutes choses qui illustrent une conception valorisant l'initiative et la co-construction des savoirs par l'ensemble des transactants du jeu didactique.

Ces résultats révèlent une appropriation déclarative des fondements de l'APC. Toutefois, l'adhésion théorique ne garantit pas automatiquement la transformation effective des pratiques comme nous nous en apercevrons dans le point suivant.

4.2. Des pratiques favorables mais insuffisamment dévolutives

L'analyse des pratiques déclarées met en évidence une forte présence de modalités pédagogiques généralement considérées comme favorables à l'activité de l'apprenant. En effet, 96 % des enseignants affirment proposer souvent ou toujours des activités de recherche ou de production, ce qui peut être interprété comme une volonté de sortir d'une logique strictement transmissive. De même, 98 % déclarent laisser les apprenants expliciter leurs réponses, ce qui suppose, en principe, un espace accordé à l'argumentation, à la justification et à la verbalisation des raisonnements. Le travail en sous-groupes apparaît également comme une pratique courante, puisque 91,8 % des répondants déclarent y recourir fréquemment. Pris dans leur ensemble, ces résultats semblent indiquer une orientation globale vers des pratiques interactives et participatives, en cohérence avec les principes de l'approche par compétences, qui recommande de placer l'apprenant dans des situations d'action et de résolution de problèmes.

Toutefois, lorsque nous poussons l'analyse plus loin, nous nous apercevons que ces pratiques, bien que positives, ne garantissent pas nécessairement une réelle dévolution des tâches et des responsabilités. En effet, les réponses relatives à la prise d'initiative montrent une limite significative : 35,5 % des enseignants déclarent que les apprenants prennent rarement ou jamais des initiatives. Cette proportion, relativement élevée, met en lumière une contradiction entre, d'une part, l'affichage d'activités dites actives et, d'autre part, la faible autonomie effective accordée aux apprenants dans la gestion de leur apprentissage. Autrement dit, les apprenants semblent participer à des activités conçues par l'enseignant, mais sans disposer d'une marge suffisante pour décider, proposer, expérimenter ou orienter eux-mêmes la démarche.

Cette contradiction suggère que l'activité des apprenants est, dans de nombreux cas, fortement encadrée, ce qui traduit une topogenèse marquée par la permanence d'une position haute de l'enseignant. Celui-ci conserve le contrôle des objectifs, des procédures et des réponses attendues, limitant ainsi la possibilité pour l'apprenant de se positionner comme véritable acteur cognitif. Même lorsque des dispositifs comme le travail de groupe sont mis en œuvre, ils peuvent fonctionner comme une simple modalité organisationnelle visant à répartir les tâches ou à dynamiser la classe, sans pour autant entraîner une redistribution réelle des responsabilités cognitives. Le groupe devient alors un espace d'exécution plutôt qu'un espace de construction autonome du savoir. Ce constat rejoint les analyses issues des travaux sur le contrat didactique différentiel, selon lesquelles les situations collectives peuvent masquer une inégalité de prise en charge cognitive, l'enseignant conservant implicitement les décisions essentielles et orientant fortement les productions attendues (D. Cariou, 2024, p. 155). Ainsi, les pratiques déclarées apparaissent globalement favorables à l'activité, mais restent insuffisamment dévolutives pour produire une topogenèse réellement horizontale et émancipatrice.

Graphique 1 : La position de l'enseignant pendant l'exécution des tâches



Source : E. Bakoan (2026), enquête de terrain, QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS DE FRANCAIS - Google Forms

Comme susmentionné, ce graphique indique que 92,9 % des répondants déclarent circuler dans les rangées pendant que les apprenants exécutent une tâche. Disons que cette pratique est fortement ancrée dans les traditions enseignantes au Burkina Faso. Pendant longtemps, les encadreurs ont reproché aux enseignants, en situation de classe, de ne pas suffisamment circuler dans les rangées ou de ne pas *circuler utile*, par exemples, en interpellant les apprenants distraits, en contrôlant l'avancée des travaux ou encore en étayant les apprenants en difficulté. Aujourd'hui, dans un contexte pédagogique qui invite les apprenants à une réelle prise de responsabilité cognitive, cette pratique est-elle toujours pertinente ? L'apprenant ne devrait-il pas disposer de plus de liberté pour investir pleinement une responsabilité cognitive ? D. Forest (2006, p.85) parle d'effacement topogénétique à partir duquel l'enseignant signifie aux apprenants qu'ils vont « avoir la main » en investissant l'espace didactique. L'effacement topogénétique permet aux apprenants d'agir « proprio muto » et, ce faisant, de construire le savoir de façon autonome.

4.3. Une topogenèse asymétrique révélée par le canevas officiel

Tableau 2 : Initiateur-s des échanges et symétrie des prises de parole

Phases	Initiateur des échanges		Symétrie de la prise de parole	
	Enseignant	Apprenants	Enseignant	Apprenants
Présentation	4 fois	Ø	4 fois	1 fois
Développement	10 fois	Ø	10 fois	9 fois
Évaluation	5 fois	Ø	5 fois	5 fois

Source : E. Bakoan (2026), enquête de terrain, tableau conçu d'après l'analyse du canevas de la fiche pédagogique APC/Français

L'analyse du canevas officiel de la fiche pédagogique en APC/Français met en évidence une organisation topogénétique fortement structurée et globalement prescriptive, dans laquelle l'enseignant apparaît comme le principal détenteur de l'initiative et du pouvoir de régulation des interactions. Le tableau 2 montre clairement que, dans les trois phases du déroulement didactique, l'enseignant demeure l'initiateur exclusif des échanges : il est l'initiateur à 4 reprises en présentation, 10 en développement et 5 en évaluation, tandis que les apprenants n'initient aucune interaction (Ø) dans l'ensemble du processus. Ce déséquilibre souligne une topogenèse marquée par une distribution hiérarchisée des rôles, où la dynamique de communication reste largement orientée par la posture professorale.

Dans la phase de présentation, l'enseignant occupe une position dominante en ouvrant systématiquement l'activité. Il procède à l'interrogation des prérequis, organise l'entrée dans la leçon, valide les réponses fournies et annonce les objectifs d'apprentissage. Les apprenants, quant à eux, se trouvent cantonnés à une posture réactive : ils répondent aux questions, reformulent éventuellement des éléments déjà donnés et écoutent les consignes. Le tableau indique une symétrie très faible de la prise de parole, avec 4 occurrences attribuées à

l'enseignant contre seulement 1 occurrence du côté des apprenants, ce qui traduit une interaction guidée davantage par la vérification que par une construction partagée du savoir.

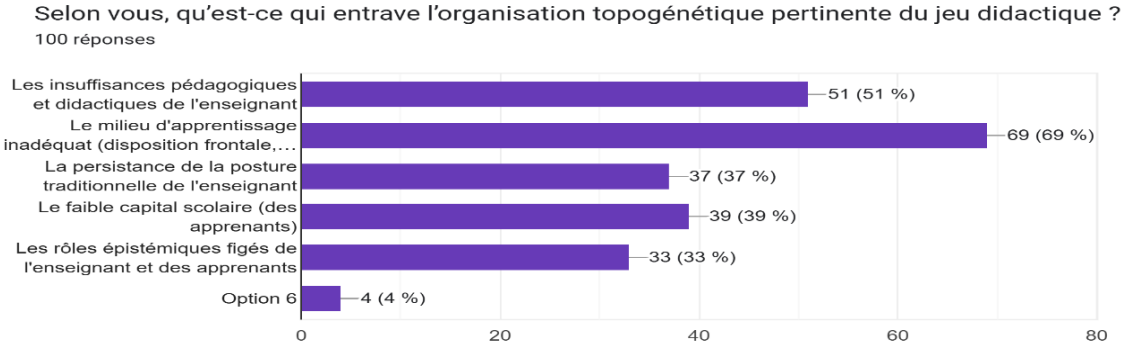
La phase de développement, censée être le moment privilégié de la construction des compétences, accentue cette asymétrie. L'enseignant y assume presque toutes les décisions didactiques : il sélectionne le corpus, définit les supports, formule les questions, distribue les consignes et organise les activités. Il intervient également dans la validation des productions, en confirmant ou en corrigeant les réponses, ce qui lui permet de maintenir un contrôle constant sur le déroulement de la séance. Même dans les étapes pourtant essentielles de l'observation, de la manipulation et de la théorisation, la parole demeure fortement cadrée par l'enseignant. Toutefois, le tableau montre une relative progression de la participation des apprenants sur le plan quantitatif (9 prises de parole contre 10 pour l'enseignant), ce qui pourrait suggérer une interaction plus équilibrée. Néanmoins, cette quasi-symétrie reste limitée, car les prises de parole des apprenants s'inscrivent dans un cadre préalablement défini par l'enseignant et, sans véritable autonomie décisionnelle sur le contenu ou l'orientation de l'activité.

La phase d'évaluation confirme la centralité du rôle professoral dans la régulation des apprentissages. L'enseignant propose les exercices, distribue les tâches, contrôle les réponses et assure la correction finale. Le tableau indique une symétrie formelle des prises de parole (5 occurrences pour l'enseignant et 5 pour les apprenants), mais cette symétrie apparaît davantage comme un équilibre de surface. En réalité, l'enseignant conserve le monopole de l'évaluation et de la validation, tandis que l'apprenant demeure principalement exécutant, répondant aux sollicitations et se soumettant au jugement professoral.

Ainsi, malgré son inscription dans le cadre de l'Approche par compétences, le canevas officiel de la fiche pédagogique semble reproduire une logique transmissive et une topogenèse asymétrique. L'enseignant y occupe une position haute relativement stable, caractérisée par la maîtrise de l'initiative, de l'organisation des échanges et de la validation des savoirs, tandis que les apprenants restent dans une posture basse, marquée par la dépendance et la réactivité. Cette structuration limite fortement les possibilités de dévolution, pourtant considérée comme un principe central de l'APC, dans la mesure où elle suppose que l'apprenant puisse progressivement prendre en charge une part importante de la résolution des tâches et de la construction du savoir (P. Perrenoud, 1997, p. 63). Le canevas, tel qu'il est conçu, favorise donc davantage une pédagogie du guidage et du contrôle qu'une pédagogie de l'autonomie et de la responsabilisation cognitive des apprenants.

4.4. Contraintes identifiées et explication des écarts

Graphique 2 : Entraves de la topogenèse



Source : E. Bakoan (2026), enquête de terrain, QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS DE FRANCAIS - Google Forms

Les enseignants identifient plusieurs obstacles majeurs à l'amélioration de la topogenèse en classe de français. L'inadéquation du milieu d'apprentissage constitue la contrainte la plus fréquemment citée, avec 69% des répondants. Cette inadéquation renvoie à des réalités matérielles et organisationnelles diverses : insuffisance ou absence de supports didactiques,

faiblesse des infrastructures, accès limité aux manuels scolaires, manque d'équipements pédagogiques, mais aussi contraintes liées à l'aménagement des salles de classe. Dans de telles conditions, la mise en œuvre d'activités favorisant la recherche, l'exploration et la co-construction des savoirs peut être difficile, car elle exige un environnement permettant aux apprenants de manipuler des ressources, de consulter des documents variés ou de travailler dans des espaces adaptés. Cela peut être d'autant plus difficile que la quasi-totalité des enquêtés estiment qu'ils ne sont pas suffisamment formés dans la nouvelle approche.

Ainsi, les insuffisances en pédagogie et en didactique sont relevées par 51 % des enseignants. Ce résultat met en évidence un besoin important de renforcement des compétences professionnelles, notamment dans la conduite des interactions, la gestion de la dynamique de groupe et la mise en œuvre effective des principes de l'approche par compétences. En effet, une pédagogie dévolutive suppose une maîtrise des démarches actives, de la formulation des consignes, de la gestion des erreurs, ainsi que de l'accompagnement progressif vers l'autonomie. Or, lorsque les enseignants ne disposent pas d'outils didactiques solides ou de stratégies éprouvées, ils peuvent être amenés à privilégier des méthodes plus directes et plus sécurisantes à l'image de 25,8% des répondants. En effet, à la question de savoir s'ils donnaient systématiquement les réponses aux apprenants, 23,7% ont reconnu le faire souvent et 2,1% ont déclaré qu'ils donnaient systématiquement les réponses.

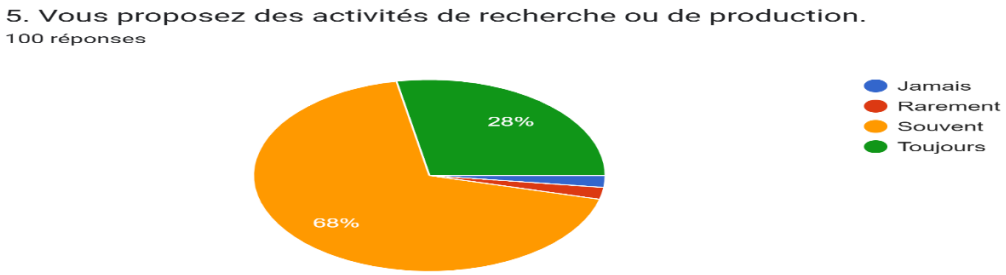
Par ailleurs, la persistance d'une posture traditionnelle est évoquée par 37 % des répondants. Cette posture se traduit souvent par une centralisation du pouvoir pédagogique et cognitif autour de l'enseignant, qui conserve la responsabilité de définir le rythme, de distribuer la parole et de valider les réponses et contenus à retenir. Elle peut s'expliquer par des habitudes professionnelles héritées d'un modèle transmissif durablement ancré, mais aussi par une représentation implicite du rôle de l'enseignant comme détenteur principal du savoir. À cela s'ajoute un facteur non négligeable : 39 % des enseignants mentionnent le faible capital scolaire des apprenants, perçu comme un frein à leur engagement et à leur autonomie. Cette perception peut conduire les enseignants à considérer que les apprenants ne disposent pas des prérequis nécessaires pour prendre en charge certaines tâches, ce qui justifie, dans leur logique, un encadrement plus directif.

Ces contraintes combinées contribuent à expliquer la persistance d'une topogenèse verticale, où l'enseignant occupe durablement une position haute dans le jeu didactique. En effet, les effectifs élevés, souvent associés à la surcharge des classes, limitent considérablement les possibilités de suivi individualisé, de différenciation pédagogique et d'accompagnement personnalisé. Dans un contexte de classe surchargée, il devient difficile de laisser aux apprenants le temps d'explorer, de formuler des hypothèses, de débattre ou de confronter leurs points de vue, car ces démarches demandent un encadrement précis et une gestion efficiente des interactions. De même, le manque de ressources matérielles réduit les occasions de varier les situations d'apprentissage, alors que la dévolution exige souvent des supports diversifiés et des activités structurées autour de tâches authentiques.

En outre, l'insuffisance de formation continue limite la capacité des enseignants à gérer efficacement la dévolution et à favoriser une autonomie progressive des apprenants. Sans accompagnement régulier, les enseignants disposent rarement d'occasions pour analyser leurs pratiques, ajuster leurs dispositifs, expérimenter des méthodes innovantes ou s'approprier les principes de la topogenèse dans une perspective actionnelle. Ainsi, même lorsque les prescriptions curriculaires encouragent une redistribution des rôles, les enseignants peuvent éprouver des difficultés à traduire ces orientations en gestes professionnels concrets, notamment dans la gestion du contrat didactique et dans la mise en place de situations réellement problématisées.

Dans ce contexte contraignant, l'enseignant tend à sécuriser le déroulement de la séance en conservant le contrôle du jeu didactique. Il privilégie alors des démarches qui garantissent l'atteinte rapide des objectifs et la maîtrise du temps, en limitant les risques d'incertitude ou de dispersion liés aux initiatives des apprenants. Cette logique de sécurisation pédagogique renforce l'asymétrie topogénétique, car elle maintient l'apprenant dans une position d'exécutant plutôt que de co-constructeur des savoirs. Dans la réalité, l'enseignant est le principal acteur de l'activité, celui qui distribue les tâches, contrôle les réponses et oriente la progression. Cette situation rejoint les analyses de T. Ly (2014, p. 203), selon lesquelles les enseignants adoptent majoritairement une posture de « maîtres du jeu didactique », posture qui limite la redistribution effective des responsabilités cognitives et entrave l'émergence d'une topogenèse plus horizontale et plus favorable à l'autonomisation des apprenants.

Graphique 3 : Proposition d'activités de recherche



Source : E. Bakoan (2026), enquête de terrain, QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS DE FRANCAIS - Google Forms

Ce graphique montre que 68 % des enquêtés proposent souvent des activités de recherche ou de production aux apprenants et 28% en proposent toujours, contre 4 % qui n'en proposent jamais sinon rarement.

4.5. Stratégies d'amélioration de la topogenèse

Au total, 95 réponses ont été enregistrées dans le questionnaire. De manière synthétique, elles mettent en évidence quatre (04) stratégies majeures mobilisées par les enseignants enquêtés pour améliorer la topogenèse et, plus largement, le jeu didactique en classe de français. Ces stratégies traduisent une volonté de favoriser l'engagement des apprenants, d'accroître leur prise de parole et de renforcer leur position d'acteurs dans les interactions didactiques.

La motivation et le renforcement positif apparaissent comme le levier le plus fréquemment cité. La majorité des répondants affirme recourir à des formes variées d'encouragement afin de stimuler la participation. Cette motivation se manifeste par des félicitations verbales (« très bien », « super »), la valorisation de l'effort même en cas de réponses incorrectes, l'attribution de récompenses symboliques (« points supplémentaires », « petit cadeau scolaire »), ou encore la mise en place d'une émulation entre apprenants. Plusieurs enseignants insistent également sur la nécessité de rassurer les apprenants, en rappelant qu'« il n'y a pas de fausses réponses », tout en interdisant les moqueries. Cette posture vise à instaurer un climat socio-affectif sécurisant, propice à la prise de risque langagier, condition essentielle pour réduire l'asymétrie topogénétique.

Les méthodes actives et interactives constituent la deuxième stratégie dominante. Plusieurs enseignants déclarent privilégier des démarches centrées sur l'activité de l'apprenant, afin de rompre avec une pédagogie transmissive. Ils évoquent précisément les débats, les jeux pédagogiques, les jeux de rôle, les exposés, les activités d'expression orale, les comptes rendus de lecture, ainsi que les sorties pédagogiques. À ces pratiques, certains ajoutent des innovations pédagogiques plus récentes, telle la classe inversée, qui consiste à faire découvrir certains contenus à domicile (capsules vidéo, textes préparatoires, fiches-guides), afin de réserver le temps de classe aux échanges, aux exercices d'application, aux débats interprétatifs et aux productions langagières. Cette modalité favorise une redistribution des rôles : l'enseignant

devient davantage médiateur et facilitateur, tandis que l'apprenant occupe une place plus active dans la construction des savoirs.

Le travail de groupe est également présenté comme une stratégie efficace d'amélioration de la topogenèse. Les enseignants décrivent la constitution de groupes hétérogènes, les recherches collectives, l'apprentissage par les pairs et le tutorat. Certains citent des techniques d'animation comme « Philipps 6/6 », jugées pertinentes pour stimuler la participation rapide et structurée. Plusieurs réponses mettent en évidence l'intérêt du travail coopératif pour développer la responsabilité des apprenants et encourager la prise de parole des plus réservés. Dans cette dynamique, la maîtrise des dynamiques de groupe est perçue comme un facteur déterminant : la gestion des leaders dominants, la régulation des conflits, la valorisation des élèves discrets, ainsi que l'instauration de règles de communication (écoute active, respect du tour de parole) permettent d'assurer une participation plus équitable. La cohésion du groupe-classe, la coopération et la solidarité deviennent alors des ressources didactiques favorisant une topogenèse moins asymétrique.

Pour finir, les techniques de questionnement sont largement mentionnées comme stratégie visant à dynamiser la participation. Les enseignants déclarent privilégier les questions ouvertes, la reformulation, la clarification des objectifs et la sollicitation ciblée des apprenants les moins actifs afin de stimuler leur engagement cognitif. Certains évoquent également la pédagogie différenciée, permettant d'adapter les sollicitations aux profils d'apprentissage. Plusieurs réponses soulignent l'importance d'un questionnement progressif et structuré, allant du simple au complexe, et visant à installer un dialogue pédagogique. Cette stratégie permet non seulement d'encourager la participation orale, mais aussi de mieux répartir la parole en classe, contribuant ainsi à renforcer la place de l'apprenant dans le système d'interactions didactiques.

Conclusion

Cette étude, centrée sur la topogenèse en classe de français au post-primaire au Burkina Faso, montre que l'Approche par compétences n'a pas encore permis une redistribution effective et durable des rôles entre enseignants et apprenants. Malgré une adhésion déclarative forte aux principes de participation active, les pratiques rapportées et l'analyse du canevas officiel révèlent une persistance d'une topogenèse asymétrique, caractérisée par une position haute dominante de l'enseignant.

Les contraintes structurelles (effectifs, ressources), professionnelles (formation insuffisante) et socioculturelles (représentations de l'autorité) contribuent à expliquer cette situation. Dès lors, l'amélioration de la topogenèse nécessite un renforcement de la formation continue, axée sur la dévolution, la gestion des interactions et l'évaluation formative, ainsi qu'une amélioration des conditions matérielles d'enseignement.

En perspective, des recherches futures pourraient approfondir l'analyse en s'appuyant sur des observations filmées de séances de français, afin de mieux décrire les mécanismes interactionnels concrets qui stabilisent ou déplacent les positions topogénétiques.

Références bibliographiques

ALABI Éric Maxime Olatoundé, MARENGO Naïma et LABBÉ Sabrina, 2024, « L'Approche pédagogique par compétences (APC) dans l'enseignement secondaire au Bénin : entre pratique réelle et prescription », *RISE*, n° 2, p. 1-12.

ASSUDE Teresa, PEREZ Jean-Michel, SUAU Géraldine, TAMBONE Jeannette et VÉRILLON Aliette, 2014, « Accessibilité didactique et dynamique topogénétique : une étude de cas », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 34, n° 1, p. 33-57.

BUCHETON Dominique et SOULÉ Yves, 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol. 3, n° 3, p. 29-48.

CARIOU Didier, 2024, « Topogenèse et dispositions. Des concepts pour une analyse sociodidactique d'une situation d'apprentissage », *Didactiques & disciplines*, vol. 2, n°4, p. 149-167.

CLANET Joël et TALBOT Laurent, 2012, *Analyser les pratiques enseignantes*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

CRESWELL John W. et CLARK Vicki L. Plano, 2011, *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Los Angeles, Sage.

CROS Françoise, DE KETELE Jean-Marie, DEMBÉLÉ Martial, DEVELAY Michel, GAUTHIER Roger-François, GHRISS Najoua, LENOIR Yves, MURAYI Antoine, SUCHAUT Bruno et TÉHIO Victor, 2010, *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, Paris, UNESCO.

FOREST Dominique, 2006, « Analyse proxémique d'interactions didactiques », *Carrefours de l'éducation*, n° 21, p. 73-94.

LY Thierno, 2014, *Développements et compétences professionnels des enseignants non titulaires de français au Sénégal et en France*, Paris, Riveneuve Éditions.

PERRENOUD Philippe, 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

PERRENOUD Philippe, 1999, « Construire des compétences », *Vie pédagogique*, n°112, p. 12-19.

SENSEVY Gérard, 2008, « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique », *Recherche et formation*, n° 57, p. 39-50.

SENSEVY Gérard, 2011, *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck.

TARDIF Jacques, 2006, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.

LABORATOIRE DE RECHERCHE EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION

École Normale Supérieure

LAKISA est une revue spécialisée en sciences de l'éducation. C'est une revue indexée, semestrielle, à comité scientifique et de lecture international. *LAKISA* est hébergée au sein du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine de la recherche. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, philosophie de l'éducation…). Les langues de publication sont le français et l'anglais. La revue publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques dans les mêmes domaines.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/ LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue LAKISA sont en libre accès sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)
1 avenue des premières jeux africains (Brazzaville- Congo)
Éditeur : LARSCED
https://doi.org/10.55595/LAKISA
www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg
BP : 237, Brazzaville-Congo