Numéro 014, Décembre 2022

ISSN : 2518-4237

LɔŋGBOWU

Revue des Langues, Lettres et Sciences de l'Homme et de la Société



Faculté des Lettres et Sciences Humaines

UNIVERSITE DE KARA

LONGBOWU

Revue des Langues, Lettres et Sciences de l'Homme et de la Société

Décembre 2022

ISSN : 2518 - 4237

Faculté des Lettres et
Sciences Humaines

UNIVERSITE
DE KARA

LɔŋGBOWU

Revue des Langues, Lettres et Sciences de l'Homme et de la Société

Numéro 014, Décembre 2022

En couverture,
photo d'un grenier traditionnel kabiyè
prise au « musée de Yadè », « Kabıyɛ
sɔsaa ɖiwa »

©*LƆŋGBOWU*, Revue des Langues, Lettres et Sciences de l'Homme et de la Société, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université de Kara-Togo
N° 014, Décembre 2022
ISSN : 2518 – 4237

ADMINISTRATION DE LA REVUE

COMITE DE REDACTION
Directeur Scientifique : Akoété AMOUZOU**,** *Professeur Titulaire*
Directeur de publication : Nakpane LABANTE, *Maître de Conférences*
Rédacteur en Chef : Tchaa PALI, *Professeur Titulaire*
Coordinateur de publication : Boussanlègue TCHABLE, *Professeur Titulaire*
Secrétaire : Essonam BINI, *Maître de Conférences*
Assistant à la rédaction : Kokou TCHALLA, *Maître-Assistant*

COMITE SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL
Pr Komla SANDA (Université de Kara)
Pr Amouzou KOU'SANTA (Université de Kara)
Pr Adama KPODAR (Université de Kara)
Pr Yaovi AKAKPO (Université de Lomé)
Pr Komi. KOSSI-TITRIKOU (Université de Lomé)
Pr Kodjona KADANGA (Université de Lomé)
Pr Komlan NUBOUKPO (Université de Lomé)
Pr Badjow TCHAM (Université de Lomé)
Pr Akoété AMOUZOU (Université de Kara)
Pr Abou NAPON (Université de Ouagadougou)
Pr Tamasse DANIOUE (Université de Lomé)
Pr Hugues MOUCKAGA (Université Oumar Bongo de Libreville)
Pr Alou KEITA (Université de Ouagadougou)
Pr Atafeï PEWISSI (Université de Lomé)
Pr Komlan E. ESSIZEWA (Université de Lomé)
Pr Musanji NGALASSO-MWATA (Université Bordeaux Montaigne)
Pr Laré KANTCHOA (Université de Kara)
Pr Hounkpati B. C. KAKPO (Université d'Abomey-Calavi)
Pr Flavien GBETO (Université d'Abomey-Calavi)
Pr Momar CISSE (Université Cheikh Anta Diop)
Pr Mahougnon KAKPO (Université d'Abomey-Calavi)
Pr Kokou E. PERE-KEWEZIMA (Université de Lomé)
Pr Issa TAKASSI (Université de Lomé)
Pr Alpha BARRY (Université Bordeaux Montaigne)
M. Moustapha GOMGNIMBOU, Directeur de Recherche (CNRST)
Pr Ousseynou FAYE (Université Cheikh Anta Diop de Dakar)
Pr M. BANTENGA (Université de Ouagadougou)

COMITE DE LECTURE
Pr Akoété AMOUZOU (Université de Kara), Pr Tamasse DANIOUE (Université de Lomé), Pr Atafeï PEWISSI (Université de Lomé), Pr Komlan E. ESSIZEWA (Université de Lomé), Pr Mahougnon KAKPO (Université d'Abomey-Calavi), Pr Kokou E. PERE-KEWEZIMA (Université de Lomé), Pr Alpha BARRY (Université Bordeaux Montaigne), Pr E. ASSIMA-KPATCHA (Université de

Lomé) ; Pr N.A. GOEH-AKUE (Université de Lomé) ; M. Kossi BADAMELI, Maître de Conférences (Université de Kara) ; Pr Padabo KADOUZA, (Université de Kara) ; M. Komlan KOUZAN, Maître de Conférences (Université de Kara) ; Pr Laré KANTCHOA (Université de Kara) ; M. KAMMAMPOAL Bawa, Maître de Conférences (Université de Kara) ; M. Nakpane LABANTE, Maître de Conférences (Université de Kara), Mme Kuwèdaten NAPALA, Maître de Conférences (Université de Kara) ; Mme Balaïbaou KASSAN, Maître de Conférences (Université de Kara) ; M. Assogba GUEZERE, Maître de Conférences (Université de Kara) ; M. Komi KPATCHA, Maître de Conférences (Université de Kara) ; Pr Koffi SOSSOU,; M. Bammoy NABE, Maître de Conférences (Université de Kara) ; Pr Boussanlègue TCHABLE, (Université de Kara) ; Pr Tchaa PALI, (Université de Kara) ; Pr Paboussoum PARI (Université de Lomé) ; Pr Martin Minlipe GANGUE (Université de Lomé); Pr Ali Pitaloumani GNAKOU (Université de Lomé) ; Pr Kouméalo ANATE (Université de Lomé) ; Pr Essohanam BATCHANA (Université de Lomé) ; Pr Kokou GBEMOU (Université de Lomé) ; Pr Séna AKAKPO-NUMADO (Université de Lomé) ; Pr A. AWESSO (Université de Lomé), Baguissoga SATRA, Maître de Conférences (Université de Kara), Essonam BINI, Maître de Conférences (Université de Kara), Mimboabe BAKPA Maître de Conférences (Université de Kara), ALOSSE Dotsè Charles-Grégoire, Maître de Conférences (Université de Kara).

SOMMAIRE

ADMINISTRATION DE LA REVUE **i**
SOMMAIRE **iii**
LIGNE EDITORIALE **vii**
SYNTHESE DES ARTICLES **xi**

LANGUES ET LETTRES **1**

A critical evaluation of human interactions in Lola Shoneyin's *The secret lives of Baba Segi's wives* and Buchi Emecheta's *The slave girl*, **LOHOU Toyi, KPEZOU Kodjo Tchaa & DADJA-TIOU Panaewazibiou……...…** **3**
Language education stakeholders' Attitudes and Personality versus Interactions and Motivational progress in Benin universities, **HOUNNOU AZOUA Mathias, LANMANTCHION Flavien Dossou & PATINVOH AGBAYAHOUN Juvenale……..…….** **17**
Le masque Wè, entre la laideur physique et la bonté spirituelle : quelle poétique pour un symbole vivant ? **GUEHI Germain……...** **31**
Les géométries structurelles dans *Le pagne noir* de Bernard Binlin Dadié, **DELY Mamadou……...……** **43**
La qualification en Dagara : quelles stratégies didactiques ? **NACOULMA Boukaré……** **55**
Les emprunts du Fang (a75) aux langues indo-européennes : un premier état des lieux, **MEDJO MVE Pither, EKO MBA Jean-Martel & NZAMICKALE Damien……..…** **61**
Contribution des proverbes dans l'éducation de l'enfant africain traditionnel, **SANGARE Ignace ……..…….** **77**
Lecture rétroactive de la pandémie covid-19 à travers une micro-représentation, **KABRE Victor ……..…..…….….** **95**

SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE **103**

Difficultés agroéconomiques et exploitation agricole des bas-fonds dans le département de Bondoukou (Nord-est de la Côte d'Ivoire), **KOUASSI Kossonou Blaise & GBOKO Kouassi Adjoumani…..** **105**
La base de données fiscale sous SIG de la commune v: un outil pour améliorer la gouvernance locale, **DOUMBIA Bougadari…….....** **123**

L'hévéaculture: le levier d'une mutation agricole mal assurée dans le département de Bongouanou (centre-est de la Côte d'Ivoire), **KOFFI YAO Jean Julius ……. 143**
État des lieux de l'agriculture numérique dans le département de Sinématiali (Côte d'Ivoire), **TUO Kolotioloma Honoré, KONÉ Kapiéfolo Julien & LOUKOU Alain François ….…….... 159**
Contexte socio-politique de l'émergence de la « communauté chrétienne » catholique de Haute Volta (1955-1980), **HALPOUGDOU Martial……..… 175**
Onomastique des marchés de Pointe-Noire (1960-2018), **ZIDI Joseph……..... 191**
Résistances à l'implantation coloniale française dans le nord-Congo. Cas de la subdivision administrative d'Epéna (1922-1960), **NGODI Etanislas ……..……...…. 209**
La victoire de Ramsès II à la bataille de Qadesh en 1296 av. J.-C. : entre vérité et propagande, **MENE Yao Fabrice-Alain Davy** & **KOFFI Amani…….... 239**
Désacralisation du catholicisme en Côte d'Ivoire : l'Eglise catholique à l'épreuve des violences verbales et profanation de ses objets sacrés, **ADOUBI Thierry Hugues..... 255**
Réflexion autour de la gestion du mobilier archéologique au Burkina Faso, **SIMPORÉ Lassina……... 271**
La première Haute-Volta (1919-1932) : les avatars d'une colonie dans le contexte de la « mise en valeur », **BAZIE Boubié …….. 297**
« Le Rwanda, ça ne m'inspire pas » : Bertrand Badié ou quand le savant se préfère au savoir, **SARÉ Séni ……..…… 313**
Intelligence artificielle : prodromes d'une obsolescence du proprement humain ? **EKPO Kouadio Victorien ……...…. 329**
Blaise pascal et le salut des âmes (aux équipes enseignantes de Côte-d'Ivoire), **PILLAH Niali Armand-Privat ……..…..…... 343**
Impasses de la démocratie dans la modernité politique : quels défis pour les sociétés africaines ? **FADEME Komla ……..…... 359**
Les fondements de la communication, **TCHASSANTI Abdourahim …… 377**
Perception de l'interface « vie au travail-vie privée » et son impact sur l'engagement organisationnel affectif : le rôle modérateur des variables sociodémographiques et du bien-être psychologique au travail, **MBINA YEMBI Moulin Aymar & MIHINDOU BOUSSOUGOU Parfait ……...…. 395**
Méthodes pédagogiques : conception et pratiques enseignantes à l'ère de l'APC au Bénin, **DJIMA Fatahou ……..…… 417**

Formes, fondements socioculturels de la persistance des mutilations génitales féminines au Benin, **TCHANTIPO SAI Sotima …… 429**
Pratique touristique et développement socioéconomique au nord de la Côte d'Ivoire : l'exemple du village de Waraniéné, **N'GORAN Kouamé Fulgence ……. 443**
Approche phénoménologique du rituel de l'eau chaude en post-partum chez quelques femmes gabonaises, **MALOUTA Catherine Olivia ……..... 459**
Les relations familiales à l'épreuve de Facebook et WhatsApp dans la ville de Lomé : commune Golfe 5, **OURADEI Bétiré Daria & DANIOUE Tamasse ……...…….. 471**

LIGNE EDITORIALE

Lɔŋgbowu est une revue à parution semestrielle de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Kara. Elle publie les articles des domaines des langues, des lettres, des sciences de l'homme et de la société. **Les textes doivent tenir compte de l'évolution des disciplines couvertes et respecter la ligne éditoriale de la revue**. Ils doivent en outre être originaux et n'avoir pas fait l'objet d'une acceptation pour publication dans une autre revue à comité de lecture.

Les articles soumis à la revue ***Lɔŋgbowu*** sont anonymement instruits par deux évaluateurs. En fonction des avis de ces deux instructeurs, le comité de rédaction décide de la publication de l'article soumis, de son rejet ou alors demande à l'auteur de le réviser en vue de son éventuelle publication.

Les articles à soumettre à la revue doivent être conformes aux normes ci-dessous décrites.

PRESENTATION GENERALE DES MANUSCRITS

À partir de ce numéro 004, la revue *Longbowou* ne peut recevoir pour instruction ni publier un article s'il ne respecte pas les normes typographiques, scientifiques et de référencement (NORCAMES /LSH) adoptées par le CTS/LSH, le 17 juillet 2016 à Bamako, lors de la 38ème session des CCI dont voici *in extenso* une partie du point 3 de ces normes à l'attention de tous les auteurs.

« 3. DES NORMES ÉDITORIALES D'UNE REVUE DE LETTRES OU SCIENCES HUMAINES

3.1. Aucune revue ne peut publier un article dont la rédaction n'est pas conforme aux normes éditoriales (NORCAMES). Les normes typographiques, quant à elles, sont fixées par chaque revue.

3.2. La structure d'un article doit être conforme aux règles de rédaction scientifique, selon que l'article est une contribution théorique ou résulte d'une recherche de terrain.

3.3. La structure d'un article scientifique en Lettres et Sciences Humaines se présente comme suit :

- Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale : **Titre, Prénoms et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français [250 mots maximum], Mots clés [7 mots maximum], [Titre en Anglais] Abstract, Keywords**, **Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche), Développement articulé, Conclusion, Bibliographie.**
- Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain : **Titre, Prénoms et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français [250 mots au plus], Mots clés [7 mots au plus], [Titre en Anglais], Abstract, Keywords, Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Bibliographie**.
- Les articulations d'un article, à l'exception de l'introduction, de la conclusion, de la bibliographie, doivent être titrées, et numérotées par des chiffres (exemples : 1. ; 1.1. ; 1.2 ; 2. ; 2.2. ; 2.2.1 ; 2.2.2. ; 3. ; etc.). (ne pas automatiser ces numérotations)

3.4. **Les passages cités sont présentés en romain et entre guillemets** (Pas d'Italique donc !). Lorsque la phrase citant et la citation dépassent trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) en romain et en retrait, en diminuant la taille de police d'un point.

3.5. Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, de la façon suivante :
- (Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur, année de publication, pages citées) ;
- Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur (année de publication, pages citées).
Exemples :
- En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p. 223), est « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (…), d'accroitre le domaine des mathématiques : alors qu'elle s'est pour l'essentiel occupé du groupe professionnel occidental que l'on appelle les mathématiciens(…)».
- Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile, qui dans son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et l'histoire, S. B. Diagne (1991, p. 2) écrit :

> Qu'on ne s'y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l'encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de contournements. Celles-là, par exemple, sont lisibles dans le dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont sait preuve ce que l'on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l'appellation positive d'économie populaire.

- Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit :

> le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation sociohistorique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères. (S. Diakité, 1985, p. 105).

3.6. Les sources historiques, les références d'informations orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page

3.7. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit :
NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, Zone titre, Lieu de publication, Zone Éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif. Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique.

Dans la zone Éditeur, on indique la Maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre, le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2nde éd.).

3.8. Ne sont présentées dans les références bibliographiques que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Par exemple :

Références bibliographiques

AMIN Samir, 1996, *Les défis de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

AUDARD Cathérine, 2009, *Qu'est-ce que le libéralisme ? Éthique, politique, société*, Paris, Gallimard.

BERGER Gaston, 1967, *L'homme moderne et son éducation,* Paris, PUF.

DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, « Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre », *Diogène, 202, 4,* p. 145-151.

DIAKITE Sidiki, 1985, *Violence technologique et développement. La question africaine du développement*, Paris, L'Harmattan.

Typographie française

- La revue ***Lɔŋgbowu*** s'interdit tout soulignement et toute mise de quelque caractère que ce soit en gras.
- Les auteurs doivent respecter la typographie française concernant la ponctuation, l'écriture des noms, les abréviations…

Les appels de notes sont des chiffres arabes en exposant, sans parenthèses, placés avant la ponctuation et à l'extérieur des guillemets pour les citations.

Tout paragraphe est nécessairement marqué par un alinéa d'un cm à gauche pour la première ligne.

Tableaux, schémas et illustrations

En cas d'utilisation des tableaux, ceux-ci doivent être numérotés en chiffres romains selon l'ordre de leur apparition dans le texte.

Les schémas et illustrations doivent être numérotés en chiffres arabes selon l'ordre de leur apparition dans le texte.

La présentation des figures, cartes, graphiques, … doit respecter le miroir de la revue qui est de 16 x 24. Ces documents doivent porter le titre précis, la source, l'année et l'échelle (pour les cartes).

Le non respect des normes éditoriales entraîne le rejet du projet d'article.

LES DROITS DE PUBLICATION

Une fois l'article accepté par le comité de rédaction, l'auteur devra entrer en contact avec la rédaction de la revue pour l'acquittement des droits de publication qui s'élèvent à **40 000 FCFA**.

Lɔŋgbowu étant une revue de recherche et d'information éditée sans but lucratif, les auteurs ne percevront pas de versement de droits.

ÉPREUVES ET PUBLICATIONS

Avant publication, l'auteur reçoit par courrier électronique un jeu d'épreuves à vérifier. Il doit les retourner corrigées sous huitaine à la rédaction. Seules les corrections typographiques sont admises sur les épreuves.

L'auteur reçoit, après parution, le tiré-à-part de son article en version électronique au format PDF. Il pourra recevoir, sur demande, un exemplaire de la revue en payant les frais d'expédition.

Les articles sont la propriété de la revue et peuvent faire l'objet, avec l'accord de l'auteur, d'une mise en ligne.

DISPOSITIONS FINALES

Les articles doivent parvenir au secrétariat de rédaction de la revue au plus tard à la fin du mois de mars pour le numéro de juin et la fin du mois de septembre pour le numéro de décembre de chaque année.

Les textes doivent être envoyés à l'adresse suivante :
Email : ***rellshs2016@gmail.com***

SYNTHÈSE DES ARTICLES

Le contenu des contributions constituant l'ossature de ce 14ème numéro de la Revue *Lɔŋgbowu*, est très riche.

Dans le domaine des lettres et langues, les auteurs se sont intéressés aux thématiques portant sur des sujets tels que la lecture rétroactive de la pandémie covid-19 à travers une micro-représentation, la contribution des proverbes dans l'éducation de l'enfant africain traditionnel, un premier état des lieux des emprunts du Fang aux langues indo-européennes, la qualification et les stratégies didactiques en Dagara, le rapport entre la laideur physique et la bonté spirituelle et la poétique du symbole vivant du masque Wè, les géométries structurelles dans Le pagne noir de Bernard Binlin Dadié.

Le lecteur pourra lire avec intérêt, language education stakeholders' attitudes and personality versus interactions and motivational progress ett a critical evaluation of human interactions in lola shoneyin's The secret lives of baba segi's wives and buchi emecheta's the slave girl.

Différentes thématiques du domaine des Sciences de l'Homme et de la Société ont été traitées.

Dans le champ de la géographie, les recherches apportent des lumières sur les difficultés agroéconomiques et l'exploitation agricole des bas-fonds dans le nord-est de la Côte d'Ivoire, sur l'hévéaculture comme levier d'une mutation agricole mal assurée dans le centre-est de la Côte d'Ivoire, sur l'état des lieux de l'agriculture numérique dans quelques départements de la Côte d'Ivoire et les SIG comme outil d'amélioration de la gouvernance locale des communes dans la levée des données fiscales.

Les recherches en histoire ont porté sur le contexte socio-politique de l'émergence de la « communauté chrétienne » catholique de Haute Volta (1955-1980), l'Eglise catholique à l'épreuve des violences verbales dans les profanations des objets sacrés et la désacralisation du catholicisme en Côte d'Ivoire, Epena (1922-1960) comme exemple des résistances à l'implantation coloniale française dans le nord-Congo, l'onomastique dans les marchés de Pointe-Noire (1960-2018), la victoire de Ramsès II à la bataille de Qadesh est-elle une vérité ou plutôt une propagande ? Et la réflexion autour de la gestion du mobilier archéologique au Burkina Faso.

Dans les champs de la Philosophique, de la psychologie et des sciences de l'éducation, l'ont a, entre autres contributions, l'intelligence artificielle comme prodromes d'une obsolescence du proprement humain, les défis des sociétés africaines face aux impasses de la démocratie dans la modernité politique, Bertrand Badié qui se préfère contre le savoir dans le cas du Rwanda. Le lecteur consultera trouvera également pour sa satisfaction, les méthodes pédagogiques utilisées dans les pratiques enseignantes qu'impose l'APC, la conception en Côte-d'Ivoire des équipes enseignantes sur le salut de

leurs âmes, l'impact « travail - vie privée » sur l'engagement organisationnel affectif et le rôle du bien-être psychologique au travail.

La sociologie et l'anthropologie sont couvertes à travers la persistance des mutilations génitales féminines, les pratiques touristiques et développement socioéconomique au nord de la Côte d'Ivoire, l'approche phénoménologique du rituel de l'eau chaude en post-partum des femmes gabonaises.

Bonne lecture à chacun.

METHODES PEDAGOGIQUES : CONCEPTION ET PRATIQUES ENSEIGNANTES A L'ÈRE DE l'APC AU BÉNIN

DJIMA Fatahou[♣]

Résumé

Dans le cadre de la mise en œuvre de l'Approche par les compétences (APC) vers les années 1990, nombre d'enseignant avaient une compréhension limitée de cette réforme. Dans leurs pratiques quotidiennes, ils ne manquent pas de confondre l'APC aux procédés didactiques d'enseignement. La présente étude vise à étudier la conception qu'ont les enseignants du secondaire général des méthodes pédagogiques et les pratiques enseignantes mises en œuvre par ceux-ci dans le contexte de l'APC au Bénin. Plus spécifiquement, ce travail a pour objectif de caractériser la conception qu'ils ont des méthodes pédagogiques ainsi que les pratiques enseignantes dans le cadre de la mise en œuvre de l'APC. La méthodologie mise en œuvre est double : l'investigation documentaire et l'enquête à l'aide d'un guide d'entretien direct avec trente-cinq (35) enseignants dans deux (2) établissements publics d'enseignement secondaire général au sud du Bénin. Les résultats mettent en lumière les difficultés qu'éprouvent les enseignants du secondaire général à choisir et ceci, en connaissance de cause et à utiliser conséquemment les méthodes utilisées dans les classes à l'ère de l'APC. Ce travail montre l'ultime nécessité d'insister, au cours des initiatives de formation continue formelle sur la compréhension que les enseignants ont des méthodes pédagogiques ainsi que les pratiques enseignantes mise en œuvre dans les classes-APC.

Mots clés : Approche Par les Compétences, pratiques enseignantes, méthodes pédagogiques

Abstract

As part of the implementation of the Competency Based Approach (APC) around the 1990s, many teachers had a limited understanding of this reform. In their daily practices, they do not fail to confuse APC with didactic teaching methods. The present study aims to study the conception that the general secondary teachers have of teaching methods and the teaching practices implemented by them in the context of the skills-based approach in Benin. More specifically, this work aims to characterize their conception of teaching methods as well as teaching practices in the context of the implementation of the skills-based approach. The methodology implemented is twofold: the documentary investigation and the investigation using a direct interview guide with thirty-five (35) teachers in two (2) public schools of general secondary education in the south of Benin. The results shed light on the difficulties experienced by general secondary teachers in choosing and this knowingly and consequently using the methods used in classroom during the skills-based approach era. This work shows the ultimate needs to insist, on the

♣ Université d'Abomey-Calavi/Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo (Bénin) ;
Email filsdedjima@gmail.com

understanding that teachers have of teaching methods as well as the teaching practices implemented in skills-based approach classes during formal continuing education initiatives.
Keywords: Approach by skills, Teaching practices, teaching methods.

Introduction

Le souci d'un enseignant débutant dans sa première classe est souvent double selon P. Pelpel (2005, p.7): « *sa propre réussite qui emporte généralement sur celle de ses apprenants* ». En effet, sûr de sa maîtrise du contenu de sa discipline, le choix et l'utilisation d'une méthode d'enseignement le préoccupent. Le contexte de l'Approche par les Compétences (APC) et la mauvaise conception des méthodes pédagogiques ne lui facilitent souvent pas le choix et l'utilisation selon F. Djima (2019, p.205). Ainsi, cette situation installe une confusion entre la réforme curriculaire et ces méthodes au niveau de l'enseignement secondaire général.

En effet, appelé au début en république du Bénin, Nouveau Programme d'Études (NPE), l'APC est un nouveau paradigme de réforme curriculaire basée sur une philosophie de constructivisme, de l'interdisciplinarité et de la mise en œuvre des différentes stratégies d'enseignement-apprentissage-évaluation selon A. Yessoufou (2015). L'APC s'entend donc selon cet auteur comme une nouvelle philosophie de l'éducation dont le champ d'application dépasse largement le choix et l'utilisation des méthodes pédagogiques qu'il désigne par « *stratégies d'enseignement-apprentissage-évaluation* ».

B. Agbodjogbé (2013) inscrit la compréhension de l'APC dans le même registre en évoquant la double assise sur laquelle repose ce paradigme éducatif. Selon l'auteur, il s'agit du cognitivisme et du socio cognitivisme. R. Legendre (2004, p.16) y définit l'apprentissage comme « *un processus cognitif, social et affectif qui engendre une modification des acquis antérieurs et une réorganisation de la structure cognitive rendant possible de nouvelles acquisitions* ». Ce mode ou style d'apprentissage exige le choix des méthodes pédagogiques valorisant l'apprenant dans le processus. Quant à J-C. Hounmènou (2011, p.22), l'APC est une philosophie qui tente, sur une approche moderne de formuler les objectifs pédagogiques sous forme de compétences.

Depuis l'avènement et la mise en œuvre de cette réforme, et eu égard aux confusions qu'elle a dû créer du fait des résistances enregistrées par une frange d'enseignants, certains ont tôt fait de la réduire aux méthodes pédagogiques, en l'occurrence à celles non directives (méthodes actives). En effet, il s'agit d'une approche qui se distingue de la Pédagogie Par Objectifs (PPO) en mettant l'accent sur les compétences et l'apprenant selon A. Yessoufou (2015). Ainsi, pour nombre d'enseignants du sous-secteur de l'enseignement secondaire, lorsqu'on évoque l'APC, il ne peut que s'agir des méthodes actives, c'est-à-dire celles centrées sur l'apprenant.

S'il est vrai que cette réforme se fonde sur des courants cognitiviste piagétien et socio cognitiviste de Vygotsky, qui font de

l'apprenant l'acteur principal de son apprentissage, l'APC devrait-elle être confondues uniquement aux options méthodologiques d'enseignement dans une classe ? Il se pose donc une question de confusion thématique, conceptuelle et de l'utilisation des méthodes pédagogiques dans une situation de classe-APC.

C'est donc ce qui justifie la présente étude dont le but est d'étudier la conception qu'ont les enseignants du secondaire général des méthodes pédagogiques et les pratiques enseignantes mises en œuvre par ceux-ci à l'ère de l'APC. Plus spécifiquement, ce travail a pour objectif de caractériser la conception qu'ils ont des méthodes pédagogiques ainsi que les pratiques enseignantes dans le cadre de la mise en œuvre de l'APC.

1. Aspects conceptuels

1.1. Clarification conceptuelle

La compréhension du présent travail nécessite un exercice de clarification terminologique. Il concerne quelques concepts que sont : méthodes pédagogiques, pratiques enseignantes, classes-APC.

- **Méthodes pédagogiques**

Nous entendons, dans ce travail par *méthode pédagogique* au sens de l'ensemble des démarches ou manières spécifiques mises en œuvre par les enseignants du secondaire général dans un acte d'enseignement et d'apprentissage. Elles peuvent être aussi désignées par les moyens pédagogiques mobilisés par l'enseignant, en fonction de la cible (apprenants), des objectifs pédagogiques, du contexte, de la nature de la connaissance à faire acquérir ou des compétences à développer par les apprenants. Encore désignées par l'expression « procédés didactiques », les méthodes pédagogiques sont donc du côté de l'enseignant comme l'indique le triangle pédagogique de Houssaye, cité par Pelpel (2005, p.61). C'est donc ce qui justifie le qualificatif « pédagogique » à la différence des stratégies d'apprentissage.

- **Pratiques enseignantes**

Selon le dictionnaire Le Robert (2014), *pratiques* renvoie aux manières concrètes d'exercer une activité. Associé au qualificatif « *enseignante* » l'expression « *pratiques enseignantes* » signifie étymologiquement « manières concrètes d'exercer le métier d'enseignant ».

Dans un sens plus étendu, les pratiques enseignantes sont perçues dans la présente étude comme l'ensemble, des méthodes, techniques pédagogiques, des matériels didactiques choisis et utilisés, des faits et gestes de l'enseignant dans une situation éducative en classe. Elles se résument plus particulièrement à la compréhension et au choix des méthodes et techniques pédagogiques appropriées aux objectifs pédagogiques préalablement formulés par l'enseignant. A ce titre, elles apparaissent plus globales que les méthodes pédagogiques qui constituent une des composantes essentielles.

- Classe-APC

S'entend dans la présente étude, la classe-APC, toute situation éducative qui se déroule dans une salle formelle d'un établissement d'enseignement secondaire général où l'enseignant conçoit et met en œuvre un processus d'enseignement et d'apprentissage selon les normes de l'Approche par les Compétences.

1.2. Quelques références théoriques

1.2.1. Méthodes et techniques pédagogiques

Plusieurs études s'intéressent aux méthodes et techniques pédagogiques chez les enseignants, N. A. Tremblay (2014, pp. 262-274), Rieunier et Raynal (2014, p.325) et R. Mucchielli, (2012, pp. 63-88). Lorsqu'il s'agit de la typologie des méthodes, Rieunier et Raynal (2014) préviennent qu'il s'observe une « pagaille » qui met l'enseignant en difficulté dans la compréhension que dans l'utilisation.

Selon, J.C. Hounmènou (2017), cette difficulté s'explique par la multiplicité et la complexité des différentes typologies existantes. D'abord, Tilman et Grootaers (1994, pp. 16-17) optent pour une typologie de trois catégories de méthodes. Il s'agit selon les deux auteurs de la méthode dogmatique, les méthodes actives et méthode non-directive. Ensuite, P. Pelpel (2005) inscrit sa typologie dans une approche plus globale. Ainsi, se fondant sur la notion de *triangle pédagogique* de Houssaye, l'auteur distingue trois types de méthodes qui correspondent chacune à la valorisation de l'un des sommets ou axes dudit triangle. Le premier est la « *méthode centrée sur l'action du professeur* » (pp. 65-69) qui répond à la logique que c'est bien l'enseignant qui est censé savoir et l'élève supposé ignorant, doit apprendre. L'auteur désigne ensuite, le deuxième type par la « *méthode centrée sur l'activité des élèves* » (pp. 69-76). Le principe directeur de cette catégorie est que l'apprenant est au centre de son apprentissage et a accès au savoir tout comme l'enseignant qui joue le rôle de médiateur. La dernière catégorie de la typologie de P. Pelpel (2005) est « *méthode centrée sur le contenu et l'interaction* » (pp. 73-75). En effet, l'auteur, définissant son principe de base, estime que « *l'enseignement est une chose trop sérieuse pour l'abandonner à l'intuition des élèves ou aux aléas des circonstances* » (p.73).

Enfin, et plus récemment, A. Raynal et F. Rieunier (2014) définissent leur typologie par trois catégories de méthodes pédagogiques. Il s'agit de la méthode dogmatique ou expositive dont le principe de base est qu'il « *suffit d'enseigner pour que l'élève apprenne* » (p. 326), la méthode interrogative et les méthodes actives.

Au total, il se dégage, trois catégories de méthodes pédagogiques. Il s'agit des méthodes transmissives ou directives, des méthodes actives ou d'appropriation et des méthodes interrogatives ou centrées sur le contenu.

1.2.2. Pratiques enseignantes

M. Altet (2002) avertit que la notion de « pratiques enseignantes » n'a pas toujours été abordée, traitée ou définie de la même façon. Selon l'auteure, on parle de « pratiques d'enseignement »,

« pratiques d'apprentissage », « pratiques d'enseignants », « pratiques d'élèves » ou de « pratiques pédagogiques », etc. Elle définit la pratique enseignante comme "la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement". Les pratiques enseignantes c'est donc ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves. Mais quelles sont les composantes de cette manière de faire « singulière » de M. Altet (op.cit.) ? Elle regroupe selon C. Martinez (2018), qui a cité M. Altet (2002) les composantes suivantes :

- la préparation d'un cours ;
- l'organisation matérielle de la classe ;
- l'encadrement des travaux des élèves ;
- l'évaluation ;
- les travaux en équipe pédagogique, etc.

Dans le présent travail, les principales composantes des pratiques enseignantes correspondent à celles relatives à la préparation d'un cours (formulation des objectifs pédagogiques), sa présentation, à travers le choix et la mise en œuvre d'une ou des méthodes pédagogiques conséquentes (l'encadrement des travaux des apprenants), l'organisation matérielle de la classe dans un contexte de l'approche par les compétences.

Autrement dit, dans une situation éducative, comment l'enseignant formule-t-il les objectifs pédagogiques ? Quelles sont les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent ? Privilégient-ils une méthode pédagogique à une autre ?

1.2.3. Approches par Compétences : philosophie de l'éducation ou méthodes pédagogiques ?

Au lendemain des assises politiques ayant conduit le Bénin au renouveau démocratique, l'éducation a constitué l'une des premières priorités du nouveau système politique, à travers les états généraux, tenus du 2 au 9 octobre 1990. La réforme curriculaire appelée, au départ, les Nouveaux Programmes d'Études (NPE) en avait été l'une des recommandations finales. En effet, elle définit de nouvelles finalités, de nouveau profil du type de citoyen, l'ensemble des procédés didactiques et pédagogiques appropriés à la valorisation de l'apprenant dans l'acte d'apprentissage en classe. Ces dimensions pédagogiques reposent selon B. Agbodjogbè (2013), Clermont et G. Tagne (2015), sur le constructivisme et le socioconstructivisme. Elles se manifestent donc par la transformation des +curricula en vigueur et fondés, substantiellement sur l'Approche par les Objectifs (APO) à connotations behavioristes. Mais cette réforme est caractérisée selon X. Rogiers (2008), par trois dimensions essentielles. D'abord, la vie contemporaine exige l'apprentissage de compétences transversales qui font appel à de multiples ressources et outrepassent les limites plus étroites des savoirs et habiletés définis dans la pédagogie par objectifs (PPO). Ensuite, l'approche par compétences vise à se centrer sur l'activité de l'élève qui doit prendre une part active dans ses apprentissages. Enfin, elle cherche à mettre l'accent sur le savoir agir en contexte d'action réel ; autrement dit, l'apprentissage des élèves doit

aborder la complexité. C'est donc à juste titre que D. Sarr (2010) remarque qu'il existe une grande variété dans la manière de la mise en œuvre de l'approche par compétences.

En définitive, l'approche par compétences est une approche qui demande une véritable révolution dans la pratique pédagogique : les programmes sont élaborés selon les standards de l'industrie et un formateur qui ne doit plus enseigner ce qu'il sait, mais faire apprendre à l'étudiant ce que ce dernier doit maîtriser en fonction de la réalité du marché du travail et de la pratique des métiers. Grâce à cette approche, impliquant directement les entreprises (en les interrogeant sur leurs besoins en compétences, formations et besoins en ressources humaines), cette réforme permet aux apprenants étudiants d'effectuer correctement et de manière performante les tâches et activités inhérentes à leur métier au niveau du seuil d'entrée sur le marché du travail.

Au Bénin, la mise en œuvre de cette réforme a, pendant longtemps engendré des polémiques qui ont entretenu des confusions sur sa conception au point de la confondre au choix et à l'utilisation de procédés didactiques appropriés ou encore des méthodes et techniques pédagogiques. Ainsi, nombre d'enseignants conçoivent la compréhension de l'APC à la deuxième caractéristique telle qu'évoquée par X. Rogiers (2008).

2. Méthode d'étude

La méthodologie mise en œuvre dans la conduite de la présente étude est double : l'investigation documentaire et l'enquête à l'aide d'un guide d'entretien direct avec trente-cinq (35) enseignants de deux (2) établissements publics d'enseignement secondaire général au sud-est du Bénin.

L'investigation documentaire, à l'aide des outils analogique et virtuel (N'da, 2015), a permis d'explorer la littérature existante sur les visées de l'étude. Il s'agit des questions relatives aux typologies des méthodes pédagogiques, des pratiques enseignantes et de la philosophie de l'éducation qui sous-tend l'Approche Par les Compétences.

La phase empirique a consisté à collecter des données de type essentiellement qualitatif auprès des enseignants à partir d'un entretien semi-dirigé à l'aide d'un guide d'entretien. Des données statistiques évoquées sont relatives aux statistiques des enquêtés par rapport à leurs opinions sur les dimensions de l'étude. La présente étude est donc de nature qualitative mais appuyée sur des données statistiques descriptives.

L'analyse thématique de contenu à travers le classement et la codification des éléments des documents analysés (F. Dépelteau, 2010). À cet effet, 35 fiches pédagogiques des enseignants et 35 cahiers de cours des apprenants ont été dépouillés, à raison d'un cahier par enseignant enquêté. Autrement dit, chez chacun des enseignants enquêté une fiche de cours est examinée. Il en est de même pour les cahiers de cours de leurs apprenants.

3. Résultats de l'étude

Les résultats auxquels nous sommes parvenu sont relatifs à :

- la compréhension de l'APC ;
- l'utilisation des méthodes dans les classes-APC ;
- la compréhension des techniques pédagogiques dans les classes-APC.

3.1. Compréhension de l'APC

La première question posée aux enquêtés est relative à la compréhension qu'ils ont de cette réforme curriculaire mise en œuvre au Bénin à l'issue des états généraux sur l'éducation. Selon les résultats, la majorité des enseignants (91,42%) enquêtés perçoivent l'Approche par les Compétences (APC) comme : « *Méthodes pédagogiques qui mettent l'apprenant au centre de son apprentissage, Méthodes actives et Programme d'études qui valorisent les compétences de l'apprenant en situation de classe*». Autrement dit, pour la majorité des enseignants, l'APC équivaut aux méthodes pédagogiques non directives. Donc elle est réduite par conséquent aux manières d'enseigner selon les résultats de l'enquête.

Cette perception des enseignants en situation de classe ne correspond pas à la littérature existante sur la question. En effet, V. Carette et B. Rey (2010, p.83), abordent la comparaison entre l'APC et la Pédagogie par Objectifs (PPO) et préviennent que « *ni la PPO, ni l'APC ne sont des pédagogies, au sens des méthodes pédagogiques pour faire apprendre* ». A travers cette position les deux auteurs montrent clairement qu'il est utopique de concevoir l'APC comme moyens d'enseigner.

Dans d'autres registres, Rieunier A. et Raynal F., (2014) conçoivent que l'APC utilise les compétences nécessaires dans un domaine ou une pratique comme point de départ dans la conception et le développement d'un curriculum, d'un scénario ou d'une activité pédagogique. Par ailleurs, J.C. Hounmènou (2011) conçoit l'APC comme une manière managériale de définir des

objectifs pédagogiques en termes de compétences afin de mieux valoriser l'apprentissage. L'auteur estime que son but est de « *former les apprenants selon les principes d'enseignement et d'apprentissage fondés sur la formulation des compétences en lieu et place des objectifs de type behavioriste »*. S'il est vrai que l'APC a recours aux théories constructiviste et socioconstructiviste, elle ne saurait être confondue à une méthode pédagogique de façon exclusive. Car, la conduite d'un acte d'enseignement, même dans un contexte APC peut nécessiter plusieurs autres méthodes pédagogiques, outre que celles non directives, comme le font croire les enseignants enquêtés.

Dans ces conditions de perception erronée de l'APC, quelle utilisation font les enquêtés des méthodes pédagogiques ?

3.2. Utilisation des méthodes dans les classes-APC

À la question de savoir quelles sont les méthodes pédagogiques choisies et mises en œuvre dans le déroulement d'une classe-APC, les 35 enseignants enquêtés affirment utiliser de façon exclusive la

« *méthode active* ». Par ailleurs, les enquêtés ont complété leurs réponses par différentes affirmations telles que :

- « lorsque je suis en situation de classe, j'utilise la méthode active parce que c'est elle qui convient à l'APC » ;
- « lorsqu'on est en situation d'APC, l'apprenant est au centre de son apprentissage ».

Ces résultats renvoient à la perception des enseignants des méthodes non directives qui considèrent l'apprenant comme étant acteur de construction de son apprentissage.

Il s'agit en effet, d'une méthode d'enseignement inscrite dans la typologie des « non directives » et qui privilégient l'action de celui qui apprend selon P. Pelpel (2005, p.69). Ce résultat répond à la logique de ceux précédents, en ce sens que les enseignants réduisent leur compréhension de l'APC à cette typologie de méthode pédagogique centrée sur l'action de l'apprenant. Autrement dit, le contexte de l'APC oblige à l'utilisation exclusive de la méthode active selon ceux-ci. Or, N.C. Tremblay (2003) et R. Muchielli (2012) affirment que c'est utopique la tendance pédagogique qui consiste à réduire l'opérationnalisation de l'APC aux méthodes actives de façon exclusive. Le premier illustre sa thèse par l'impossibilité pour l'apprenant de réinventer « *l'histoire de l'humanité* » et que celui-ci ne peut se référer qu'à des « *informations, donc à des découvertes faites par d'autres, à des livres, donc à des maîtres qui en sont les auteurs* ». P. Pelpel (2005, p.80) confirme cette position relative au choix des méthodes pédagogiques. En effet, l'auteur estime que la technique pédagogique dite *expositive* (qui apparaît comme technique de la méthode directive) peut être utilisée dans le cadre de la mise en œuvre d'une méthode active, dès lors que l'exposé fait par l'enseignant correspond à une demande d'un groupe et à la poursuite d'un objectif précis (…). Dans la même veine, et toujours selon l'auteur, un travail en groupe (technique de la méthode active) peut très bien s'intégrer dans un contexte de recours et d'usage d'une méthode directive (dogmatique).

Qu'en est-il de la compréhension et de l'utilisation des techniques pédagogiques par les enquêtés ?

3.3. Compréhension et usage des techniques pédagogiques

Les résultats révèlent la presqu'unanimité (97,14%) de perception des enquêtés sur les techniques pédagogiques mises en œuvre dans le cadre d'un contexte-APC. En réponse à la question « *quelle compréhension avez-vous des techniques pédagogiques et quelles sont celles que vous utilisez habituellement* ? », les enseignants enquêtés les confondent aux stratégies d'apprentissage des apprenants. En effet, ces enseignants estiment et mentionnent même sur leur fiche de cours ou fiche pédagogique que les stratégies d'apprentissage nécessaires dans la réalisation d'une situation d'enseignement et d'apprentissage sont : travail individuel (TI), travail en groupe (TG) et travail collectif (TC). Cette confusion se confirme dans les cahiers de cours des apprenants. Ces moyens prévus et souvent utilisés dans le cadre du déroulement de l'acte d'enseignement et d'apprentissage dans

le cadre de l'APC sont du côté de l'enseignant. Ils dépendent de la méthode pédagogique. En effet, P. Pelpel (2005, p.77) définit la technique pédagogique « *comme une manière de faire (…) mais elle n'est pas quelconque : elles possèdent quelques caractéristiques, qui en garantissent l'efficacité* ». Dans cette définition, le caractère spontané différencie les stratégies d'apprentissage des techniques ou méthodes pédagogiques, qui elles constituent des moyens permanents utilisés par les enseignants.

La technique, tout comme la méthode pédagogique est de l'ordre de l'enseignant qui la met en œuvre en situation de classe. Ainsi, à chaque méthode pédagogique correspondent des techniques pédagogiques spécifiques à ne pas confondre avec les stratégies d'apprentissage. Alors que la stratégie d'apprentissage est de l'ordre de l'apprenant qui les mobilise de façon circonstancielle dans l'entreprise d'apprentissage.

3.4. Effets de la conception erronée des procédés didactiques sur les pratiques enseignantes

Les résultats ci-dessus présentés et analysés révèlent une conception limitée des enseignants enquêtés, en matière des méthodes et techniques pédagogiques dans une situation-APC. Il apparaît important d'analyser l'effet de cette conception moins juste de ces enseignants sur les pratiques pédagogiques qu'ils mettent en œuvre dans un contexte d'APC.

En effet, ces résultats renvoient aux deux composantes des pratiques pédagogiques selon M. Altet (2002). La première est relative au caractère « très particulière » de la « manière » de l'enseignant à concevoir et à mettre en œuvre, l'activité pédagogique en question. En effet, cet aspect de la définition des « pratiques enseignantes » renvoie à la singularité ou à la spécificité des manières propres à chaque enseignant, dans une situation éducative. Or, les pratiques enseignantes sont constituées selon M. Altet (2002, p.86) citée par C. Martinez (2018, p.54) de : « *préparation d'un cours, présentation d'un cours, l'organisation matérielle de la classe, l'encadrement des travaux des élèves, l'évaluation*, etc. », leur conception ainsi que leur mise en œuvre conséquente ne peut qu'être tributaire de celles des méthodes et techniques pédagogiques. En effet, si le choix et l'utilisation des procédés didactiques dépendent, selon J.C. Hounmènou (2017) des objectifs pédagogiques, du contexte, de type de connaissances, de la cible, etc., ce rapport, entre pratiques enseignantes et méthodes et techniques pédagogiques est établit. Ainsi, de l'élaboration des fiches pédagogiques (qui mentionnent d'ailleurs, les objectifs pédagogiques formulés, les techniques pédagogiques envisagées), jusqu'à la phase de l'évaluation, en passant par la présentation ou le déroulement du cours ainsi que le choix et l'organisation matérielle conséquente de la classe, le choix de la méthode pédagogique est toujours au centre de l'ensemble de ce processus pédagogique.

Conclusion

L'étude des « méthodes pédagogiques **:** conception et pratiques enseignantes à l'ère de l'APC au Bénin » a permis de mettre au jour la confusion que font les enseignants en ce qui concerne la réforme curriculaire mise en œuvre dans le pays depuis quelques décennies, le choix ainsi que l'utilisation des options méthodologiques d'enseignement dans une situation de classe. En effet, les résultats de la présente étude montrent que les méthodes pédagogiques restent incomprises par certains enseignants jusqu'à présent. Cette situation pourrait handicaper la mise en application de ces méthodes, surtout dans un contexte-APC. De la même manière, les enseignants enquêtés confondent les techniques pédagogiques aux stratégies d'apprentissage des apprenants. Cette confusion est remarquée, aussi bien sur leurs fiches pédagogiques que dans les cahiers des apprenants. Comme exemple, les techniques pédagogiques issues des méthodes non directives et qui sont, *travail individuel*, *travail en groupe* et le *travail collectif* (appelé encore plénière) sont perçues par les enseignants du sous-secteur de l'enseignement secondaire général comme des stratégies d'apprentissage. Or, si ces techniques sont de l'ordre des enseignants, les stratégies quant à elles constituent les activités souvent élaborées spontanément par chaque individu pour traiter, comprendre, intégrer les connaissances ou les informations nouvelles, et pour gérer ses propres ressources afin de maximiser son apprentissage.

Eu égard à ces résultats, il convient que les formations (initiale et continue) des enseignants insistent sur ces questions.

Références bibliographiques

AGBODJOGBE, Basile, 2013, *l'implémentation des nouveaux programmes par compétences au Bénin: des textes officiels aux pratiques d'enseignement : analyses didactiques en éducation physique et sportive et en sciences de la vie et de la terre en classe de 5ème*, Thèse de Doctorat de l'Université de Toulouse 2, disponible sur https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00904230/document, consulté le 02/02/19, 20HTU.

ALTET, Maguérite, 2002, « Les pratiques enseignantes: une notion englobante opératoire pour la recherche ou décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer », in *Les dossiers des sciences de l'éducation,* pp. 31-43, disponible sur https://www.persee.fr › doc › dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1027 consulté le 25/10/19, 23H TU.

DÏENG Sarr, et *all,* 2010, *Les pratiques de classe dans l'APC : La pédagogie de l'intégration au quotidien de la classe,* éditions de Boeck, Université de Bruxelles.

CLERMONT Gauthier et GUSTAVE Tagne, 2015, « L'approche par compétences en Afrique », in *formation et profession,* Volume*23*(1), pp.82-85, http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a54 consulté le 24/10/19 à 18H30 TU.

DJIMA, Fatahou, 2019, *Pratiques d'autoformation des enseignants du secondaire général au Bénin*, thèse de doctorat unique d'Université d'Abomey-Calavi.

HOUNMENOU, Jean-Claude, 2011, L'introduction générale, *Cours de psychopédagogie aux élèves professeurs de l'Ecole Normale Supérieure* de Porto-Novo,

HOUNMENOU, Jean-Claude, 2017, « La pédagogie par apprentissage guidé, une alternative au cours magistral comme canal de la culture universitaire ? », In *Transmettre*, Lomé N° 4 Janvier-Juin, pp. 117-127.

MARTINEZ Chantal, 2018, *Pratiques enseignantes et expériences professionnelles antérieures,* Thèse de Doctorat, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education, Académie de la Réunion, Mucchielli, Roger, 2012, *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, ESF.

OLIVIER, Maulini, 2006, « Etudier les pratiques enseignantes : Trois questions », in, *Facultés de Psychologie et des Sciences de l'Education de Genève,* disponible sur *www.unige.ch › SSE › teachers › maulini › publ-0604* consulté le 18/10/19, 21H TU.

PELPEL Patrice, 2005, *Se former pour enseigner* (nouvelle édition revue et augmentée) Paris, Dunod.

RIEUNIER Alain et RAYNAL Françoise (2014) *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Montrouge : ESF.

ROGIERS, Xavier, 2008, *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances* (IBE Working Papers on Curriculum Issues no. 7). Genève, Suisse : UNESCO-IBE, disponible sur *www.ibe.unesco.org* consulté le 22/1019, 13H TU.

TREMBLEY, Nicole Anne, 2003, *L'autoformation pour apprendre autrement*, PUM ;

VINCENT Carette et BERNARD Rey, 2010, *Savoir enseigner dans le secondaire*, éditions de Boeck, Université de Bruxelles.

YESSOUFOU, Akimi, 2015, « Mécanismes de transfert de l'approche par compétences dans la reforme curriculaire au Benin » in *IMO IRIKISI*, Vol.7, N°2, 2e Semestre 2015, FLASH – UAC, pp (131-137) disponible sur *https://bec.uac.bj › uploads › publication* consultée le 17/10/19, 16H TU.