



**LABORATOIRE DE PEDAGOGIE ET DE DIDACTIQUE DES  
HUMANITES / ENS-UAC BENIN**

**REVUE  
PEDAGOGIE ET HUMANITES**

2 REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES N°2-NOVEMBRE 2023  
ISSN :2992-0051 Dépôt légal 15482 du 28/11/2023  
Bibliothèque Nationale du Bénin

**© REVUE / PEDAGOGIE ET HUMANITE**

Le Code de propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle

La Revue " **PEDAGOGIE ET HUMANITES**" est une revue des sciences pédagogiques, ouverte sur la problématique de la production des connaissances dans le champ des sciences humaines en général. La revue est affiliée au Laboratoire de Pédagogie et de Didactique des Humanités (LAPEDIH) de l'ENS-UAC Bénin. Elle constitue de ce fait un espace de promotion et de vulgarisation des travaux de recherches effectués par les enseignants-chercheurs évoluant dans le vaste domaine des sciences humaines et sociales. Les axes thématiques de contribution pour la parution du mois de novembre 2023 sont :

**Axe 1 : Approche par compétences et différenciation pédagogique**

- Les stratégies d'apprentissage à l'épreuve des défis en milieux scolaires
- La sociologie de l'éducation en contexte africain et le socle commun de compétences
- Obstacles épistémologiques aux processus d'enseignement-apprentissage dans les disciplines scolaires : EPS-Français-Anglais-Espagnol-Allemand-Mathématiques-PCT-Histoire et Géographie-Philosophie
- Différenciation pédagogique et atteinte des objectifs en milieux scolaires

**Axe 2 : Recherche et innovation**

- Recherche et innovation en pédagogie : Défis et opportunités pour l'atteinte de l'Objectif de Développement Durable (ODD) en Afrique
- Recherche scientifique et innovations dans les ENS d'Afrique francophone : enjeux et perspectives
- Ethique et financement de la recherche dans les ENS d'Afrique francophone

**Axe 3 : Langues et sociétés**

- Modélisation des langues en contexte plurilingue en Afrique francophone
- Didactique des langues et acquisition des compétences en langues africaines.
- Connexion linguistique et approches pédagogiques : la psycholinguistique et la littérature orale en question

**Axe 4 : Formation des formateurs**

- La pédagogie universitaire en question
- La formation dans les ENS d'Afrique francophone : vers quelles réformes ?
- Le statut des ENS d'Afrique francophone

**Axe 5 : Techniques de l'Information et de la Communication et Education**

## COMITE DE REDACTION DE LA REVUE

➤ **Directeur de publication**

Pr Jean-Claude HOUNMENO / ENS-UAC-Bénin

➤ **Rédacteur en chef :**

Dr Clarisse NAPPORN / FASH-UAC-Bénin

➤ **Secrétaire de rédaction**

Dr (MC) Coovi Clément BAH / ENS-UAC-Bénin

## COMITE SCIENTIFIQUE DE LA REVUE

### Président

Pr HOUNMENO Jean-Claude, Professeur Titulaire des Universités  
CAMES / Université d'Abomey Calavi (ENS-UAC-Bénin)

### Membres

Pr. Maxime DA-CRUZ, Professeur Titulaire des Universités CAMES  
Université d'Abomey Calavi, (UAC-Bénin)

Pr. Moussa DAFF, Professeur Titulaire des Universités CAMES,  
Université Cheick Antar Diop, Dakar (UACD-Sénégal).

Pr. Afsata PARE-KABORE, Professeur Titulaire des Universités  
CAMES, Université Norbert Zongo de Koudougou  
(UNZK-Burkina-Faso).

Pr. Moustapha TAMBA, Professeur Titulaire des Universités  
CAMES, Université Cheick Antar Diop, Dakar (UACD-  
Sénégal).

Pr. Pierre FONKOUA, Professeur Titulaire des Universités CAMES,  
Université de Yaoundé (UY1/Cameroun).

Pr Amadé BADINI, Professeur Titulaire des Universités CAMES,  
Université Norbert Zongo de Koudougou (UNZK-  
Burkina-Faso).

Pr. Abdel Rahamane BABA MOUSSA, Professeur Titulaire des  
Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi,  
(INJEPS-UAC-Bénin).

Pr Bernard FANGNON, Professeur Titulaire des Universités CAMES,  
Université d'Abomey-Calavi, (ENS-UAC-Bénin).

- Pr Sena Yawo AKAKPO-NUMADO, Professeur Titulaire des Universités CAMES, Université de Lomé (UL-Togo)
- Pr Aicha NANA GOZA, Professeur Titulaires des Universités CAMES, Université Abdou Moumouni de Niamey (UAM-Niger).
- Dr Gervais KISSEZOUNON, Professeur Titulaires des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Mohamed Moussa Sagayar, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université Abdou Moumouni de Niamey (UAM-Niger).
- Dr Ibrahim YEKINI, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Clarisse NAPPORN, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Juvénal AGBAYAHOUN Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr David BALUBI, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Abel DIDEH, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Jules ODJOUBERE, Maître Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Clément BAH, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Akimi YESSOUFOU, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Koba Yves-Marie TOGNON, Maître Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).

### **COMITE DE LECTURE DE LA REVUE**

- Dr Hyacinthe OUINGNON, Maître Assistant des Universités  
CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Achille GNIDEHOUE, Maître Assistant des Universités CAMES,  
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Crépin LOKO, Maître Assistant des Universités CAMES,  
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Roland TECHOU, Maître Assistant des Universités CAMES,  
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Béatrice AGBO, Maître Assistant des Universités CAMES,  
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Victoire AHOTIN, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).

<b>SOMMAIRE</b>		
1	Les représentations de l'approche par compétences en Afrique : quelle cohérence avec les méthodes d'enseignement ? <b>Jean-Claude HOUNMENOU</b>	<b>9-34</b>
2	La pratique de la pédagogie différenciée dans l'enseignement apprentissage de la lecture : Difficultés de mise en œuvre à l'école primaire <b>Casimir KABORE</b> <b>Adama KERE</b>	<b>35-58</b>
3	Motivation en Formation par alternance et validation des acquis des étudiants formateurs dans l'enseignement professionnel en Côte d'Ivoire : cas de l'Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel <b>Rachel N'goran KOUASSI</b> <b>Mesmin Adigra EHUI</b>	<b>59-72</b>
4	Implementation of Cooperative Learning in EFL Classrooms: Issues and Perceptions from Teachers <b>OUSSEINI Hamissou</b> <b>MOUSSA M. Sani</b>	<b>73-88</b>
5	Obstacles à l'accès aux apprentissages scolaires des apprenants déficients auditifs du Collège Professionnel d'Apprentissage des Sourds Muets d'Akogbato : analyse, défis et perspectives <b>HOUEDENOU Florentine Adjouavi</b>	<b>89-106</b>
6	Illettrisme pédagogique et autoformation : analyse quantitative des déterminants motivationnels des enseignants du second degré au Bénin <b>BELLO Abdou Wahidi</b> <b>DJIMA Fatahou</b>	<b>107-136</b>
7	Modèle didactique de formation des enseignants des sciences expérimentales et construction de compétences pour enseigner. <b>Mathias KYÉLEM</b>	<b>137-164</b>
8	Ressentis émotionnels des élèves du cm2 par rapport aux évaluations au Burkina Faso. <b>TAMBOURA Amadou</b>	<b>165-190</b>
9	Evaluation de l'autoformation des professeurs d'allemand dans les Lycées et Collèges au Bénin <b>Laetitia A. DAGNONHOUEON</b> <b>Jean-Claude HOUNMENOU</b>	<b>191-208</b>

10	Pratiques d'utilisation des outils numériques pour rechercher l'information sur internet par des collégiens et lycéens du lycée professionnel régional du centre de ouagadougou- burkina faso <b>KABORE Dimkêg Sompasaté Parfait</b> <b>SIA Benjamin</b> <b>OUEDRAOGO Emile</b> <b>Léo Paul BERE</b> <b>Pr Afsata PARE / KABORE</b>	209-228
11	Digitalisation des contenus, techno-transposition et enseignement/apprentissage numérique interactif : De l'alphabétisation technologique des enseignants à une gestion réflexive de la « distance Education » dans les écoles normales d'instituteurs au Cameroun <b>TAMO FOGUÉ Yannick</b> <b>SIH Marie – Pascale</b> <b>NGUELE OWONO Marie Joelle</b>	229-250
12	Les technologies de l'information et de la communication (tic) dans l'enseignement et l'apprentissage socioconstructiviste <b>GOHI Lou Gobou Bien-aimée</b>	251-274
13	Orientation des apprenants en Sciences de l'éducation au Bénin : choix raisonné ou par défaut ? <b>ZANOOU Kouassi Valentin</b> <b>HOUESSO Mahounan Modeste</b>	275-294
14	Perception de la carrière des parents et choix de carrière chez les enfants <b>Komlan AKOSSOU</b> <b>Badji OUYI,</b>	295-316
15	Innovation par le management qualitatif dans l'enseignement secondaire. Comment y parvenir dans le contexte du Burkina Faso ? <b>Abdoulaye OUEDRAOGO</b>	317-332
16	Dynamiques de nomination des responsables d'établissements universitaires au Bénin : état des lieux, enjeux et perspectives <b>BAH Coovi Clément</b>	332-360



## Les représentations de l'approche par compétences en Afrique : quelle cohérence avec les méthodes d'enseignement ?

---

Par Jean-Claude HOUNMENO,  
Laboratoire de Pédagogie et de Didactique des Humanités,  
Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo  
jchounmenou@yahoo.fr  
-----&-----

### Résumé

La présente étude visait à apprécier la pertinence des représentations des enseignants du Secondaire au Bénin, en Afrique de l'Ouest, sur la signification de l'APC, les indicateurs de sa mise en œuvre, et la cohérence des pratiques pédagogiques de cette approche dans les classes, au moyen d'une enquête par questionnaire et d'un recueil d'expériences de vie. Il en ressort une tendance quasi générale des sujets, à assimiler l'APC à la méthode active d'enseignement, et enseigner au moyen d'une stratégie stéréotypée et peu cohérente au regard de la diversité des types d'objets et d'objectifs d'apprentissage, et notamment des nécessités de développement des compétences des apprenants. L'étude démontre que la méthode d'enseignement adaptée pour faire acquérir des compétences, c'est la méthode transmissive, essentiellement à travers les procédés liés de *démonstration/observation-imitation*, et déduit de ce constat, que la théorie psychologique adéquate comme base de l'Approche par compétences, est davantage la théorie de l'apprentissage social, ou sociocognitif, de Bandura, que le constructivisme. Enfin, la recherche souligne la nécessité en Afrique, de formations pédagogiques initiales ou continues, destinées à redresser les représentations erronées de l'APC, et surtout à rendre les enseignants plus compétents dans la méthodologie de l'enseignement, à travers la capacité d'utiliser intelligemment les méthodes et procédés pédagogiques, en fonction des types d'objets et d'objectifs d'apprentissage.

**Mots-clés :** approche par compétences, représentations, enseignants, cohérence, méthodes d'enseignement

### **Abstract**

The study reported hereby, aimed to determine the relevance of secondary school teachers representations about the meaning of Competence Based Education, CBE, the indicators of the implementation of that educational pattern in the national education system, and the consistency of their teaching methods in classrooms with that pattern. This study was carried in Benin, West Africa, by the means of a question survey, and a collection of life experiences. The results show a general tendency of those teachers, to assimilate CBE with indirect instruction, and to teach by a stereotyped and inconsistent method, with no consideration to the variety of learning objects and objectives, and above all, to the necessity to reach the development of students competences. The study also conclusively proved that the most appropriate teaching method to help students developing their competences, is the direct instruction, by the use of the linked processes *demonstration/observation-imitation*. Therefore, the most appropriate psychological foundation of Competence Based Education, should be the social learning theory of Bandura, rather than constructivism. Finally, this research emphasized the necessity for Africa education systems, to implement initial or continuous training sessions, aiming to rectify the wrong representations of CBE, and above all, to empower teachers, so that as competent professionals, they could use intelligently the teaching methods, in accordance to the variety of learning objects and objectives.

**Key words:** Competence Based Education, Representation, Teachers, Consistency, Teaching methods.

## **Introduction**

11

Depuis les années 90 du XX<sup>ème</sup> siècle, s'est développée dans l'enseignement général, tout au moins dans les pays francophones du Monde, une nouvelle vogue de l'éducation scolaire, désignée par le concept « Approche par Compétences », à laquelle l'enseignement technique et professionnel était familier, déjà dès les années 70, (Leclercq, D. et al. ,2009 ; Loosli, 2016). Cette vogue va déferler très tôt sur l'Afrique, dont les systèmes éducatifs vont essayer de se convertir au nouveau langage et à ses implications pratiques au début des années 2000. Le Bénin ne va pas rester en marge de ce mouvement général d'appropriation et de domestication de l'APC dans son système d'éducation, aussi bien dans l'enseignement général que dans le sous-secteur de l'enseignement technique et professionnel. Près d'un quart de siècle après l'adoption de la tendance pédagogique dite APC par le système éducatif béninois, le moment nous a semblé être venu, à nous et certains collaborateurs du Laboratoire de Pédagogie et de Didactique des Humanités de l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo, de procéder à une analyse évaluative de la compréhension de ladite tendance par les acteurs de l'éducation, ainsi que les implications de cette compréhension pour leur pratique professionnelle. L'objectif de cette démarche est d'apprécier le degré de pertinence de la compréhension de l'APC, au regard de son acception générale dans la littérature scientifique, ainsi que le niveau de rationalité des pratiques pédagogiques, aussi bien par rapport à la compréhension du concept APC, que par rapport au sens que ce concept revêt universellement. Dans le même temps, nous allons questionner la validité du constructivisme comme fondement psychologique de l'Approche par compétences. C'est la raison d'être de la recherche dont le présent article rend compte, en commençant par en présenter le cadre conceptuel, avant d'exposer les choix méthodologiques effectués, puis les principaux résultats obtenus.

## 1- Problématique et cadre théorique de l'étude

### 1.1- Question de recherche et hypothèse

La question centrale qui a structuré la recherche présentée ici est la suivante : dans quelle mesure les représentations des enseignants sur l'APC correspondent-elles à des connaissances et des pratiques pédagogiques pertinentes, valides et cohérentes ?

L'hypothèse générale de travail retenue est que, de façon générale, les représentations des sujets concernés sur l'APC, non seulement reposent sur une confusion entre fins et méthodes de l'action éducative, mais aussi ne les prédisposent pas à un choix cohérent de méthodes pédagogiques pour enseigner conformément aux implications sémantiques de l'APC.

### 1.2- Théories de référence de la recherche

La présente recherche tire ses fondements, d'une part des perspectives théoriques des représentations sociales, et d'autre part, du modèle de questionnement didactique fondamental, proposé par le grand psychopédagogue français Gaston Mialaret, dans son ouvrage célèbre *Les sciences de l'éducation*, publié pour la première fois en 1976.

Pour ce qui est des perspectives théoriques des représentations sociales, il s'agit d'une part de la perspective cognitive de la représentation, et d'autre part de la théorie sociologique des représentations sociales.

Pour le cognitivisme, la représentation apparaît comme un système de traitement de l'information grâce auquel l'individu reçoit, mémorise, manipule des informations, et au moyen duquel il résout des problèmes, décide et communique. (Meunier, 2002). Ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations à propos d'objets, de situations ou d'êtres, la représentation correspond à un schéma cognitif d'évolution, qui soutient l'adaptation, (Jodelet, 1989 ; Piaget,1957). Ce faisant, les représentations fonctionnent comme des grilles de lecture et des guides d'action au moyen desquels l'individu interprète la réalité, (Meunier,2002).

En ce qui concerne la théorie sociologique des représentations sociales, il s'agit plus précisément d'une théorie psycho-sociologique, que l'on doit aux travaux d'auteurs comme Moscovici (1961), Abric (1994). Leur perspective postule que les représentations ont un caractère socialement construit, notamment quand elles sont relatives à des objets sociaux tels que le langage, la politique, la profession, la religion, la famille, ou l'Approche par Compétences dans le système éducatif béninois. Les acteurs sociaux les développent en participant aux interactions et aux activités dans leur société, communauté, groupe, corporation. Dans le même temps, ce sont elles qui leur permettent d'être des membres actifs de cette société, en façonnant leurs actes et leurs paroles, leur permettant de vivre et d'agir ensemble, (Moscovici, 1989). On ne pourrait expliquer autrement, les liens entre les représentations de l'APC d'une part, et d'autre part, la pertinence ou la cohérence des choix pédagogiques des enseignants.

L'autre fondement théorique de la présente étude, c'est le modèle de questionnement didactique fondamental de Mialaret (1976). Selon le psychopédagogue français en effet, la réflexion didactique et la recherche évaluative des activités d'enseignement devraient partir des cinq interrogations fondamentales ci-après :

- A quelles fins donne-t-on ou doit-on donner l'enseignement ?
- Sur quoi doit ou devrait porter cet enseignement ?
- A qui s'adresse ou devrait s'adresser ledit enseignement ?
- Comment se fait ou devrait se faire l'enseignement ?
- Quels sont les résultats de cet enseignement ?

Ce questionnement didactique fondamental, porte ainsi, respectivement sur les fins ou objectifs de l'enseignement, ses contenus et donc ses programmes, les apprenants, les méthodes pédagogiques, et les résultats obtenus, qui touchent aux questions d'évaluation. Dans le modèle mialarien, il s'agit de dimensions si interdépendantes que l'une ne peut se concevoir en dehors de l'autre ou des autres : par exemple, le comment est fonction des fins, du quoi, du qui, etc. De ce fait, ce modèle peut être très utile pour apprécier la cohérence entre les représentations de l'APC chez les

enseignants, et leurs pratiques pédagogiques, notamment l'utilisation des méthodes d'enseignement.

### 1.3- Définition des concepts

Les principaux concepts dont la clarification sémantique ou l'opérationnalisation étaient indispensables dans ce travail sont: représentations, *Approche par Compétences*, *compétences*, *cohérence pédagogique*, *représentations de l'approche par compétences*, *enseignants*, *méthodes d'enseignement*.

#### 1.3.1- Approche par Compétences

Le concept *Approche par Compétences* a été introduit dans les discours et les pratiques en éducation, par le Professeur américain George D. Kuh, au début des années 1970, (Morcke et al. 2013). Le but visé alors par l'universitaire, était d'articuler les processus d'enseignement et d'apprentissage, avec le processus d'emploi dans le monde réel, en favorisant le développement des compétences du monde réel chez les apprenants, en vue de leur futur emploi. C'est donc tout naturellement que dès son apparition, les premières initiatives d'appropriation du concept ont été observées dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. C'est bien plus tard, notamment dans les années 1990, que l'Approche par Compétences va devenir une tendance quasi-planétaire, investissant aussi l'enseignement général, notamment dans les pays francophones d'Afrique.

Depuis cette expansion du concept, une multitude de définitions en ont été données, les unes centrées sur l'univers de la formation technique et professionnelle, les autres adaptées au secteur de l'enseignement général ; les unes proposées par des auteurs du Nord, d'autres émanant d'instances éducationnelles du Sud, notamment d'Afrique.

Parmi les définitions de l'Approche par compétences vue par les auteurs du Nord, évoquons-en deux : l'une qui vient du Canada, un des premiers pôles d'expansion de l'APC dans le monde, et l'autre qui nous vient d'Europe. L'acception canadienne est celle proposée par le Ministère de l'Éducation du Québec, et qui envisage l'APC, comme une approche consistant essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier, et à les formuler en objectifs dans le cadre d'un programme d'études. Cette définition conçoit alors la compétence comme un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant d'accomplir avec succès une action, ou un ensemble d'actions, par exemple une tâche ou un travail, (Québec, 2002). Un peu plus tard, l'universitaire canadien Tardif, va résumer le concept de compétence, à un savoir agir complexe, qui s'appuie sur la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources internes et externes, à l'intérieur d'une famille de situations, (Tardif, 2006).

Au compte des définitions de l'APC qui ont été proposées en Europe, retenons celle donnée par Xavier Roegiers, universitaire belge et un des principaux experts de ces questions, au cours d'une conférence à l'Université de Lorraine en France, en 2020. De son exposé, il se dégage que l'Approche par Compétences est un modèle d'élaboration de curriculum d'études, basé sur :

- La définition du profil de sortie de l'apprenant en termes d'acquisition intégrée et signifiante de compétences ;
- Un choix de modalités pédagogiques et didactiques ;
- Un choix de modalités d'évaluation des acquis ;
- Et la recherche d'une cohérence, entre le profil de sortie de l'apprenant, les modalités pédagogiques, et l'évaluation des acquis, (Université de Lorraine, 2020).

Dans cette conception de l'APC, Roegiers envisage trois sens différents de la compétence, même si sa préférence va à la troisième acception :

- 1) La compétence comme un savoir-faire non complexe, évaluable : par exemple pouvoir accorder le verbe avec le sujet, ou pouvoir dribbler un adversaire au football ;
- 2) La compétence comme une qualité transversale complexe, difficilement évaluable : par exemple être capable de faire preuve d'initiative, ou pouvoir être créatif, ou rigoureux ;
- 3) La compétence comme potentiel à pouvoir traiter une situation complexe en autonomie, acquis complexe, mais évaluable : par exemple pouvoir traduire un type de texte dans une autre langue, préparer et gérer un projet de classe, (Université de Lorraine, 2020).

Pour ce qui est de l'acception ou des acceptions africaines de l'Approche par Compétences, une évaluation commanditée par l'Agence Française de Développement à la fin de la première décennie d'implémentation de l'APC en Afrique, retient comme principales caractéristiques de ce courant pédagogique dans les pays évalués : une priorité donnée aux compétences vues comme des savoir agir, une implication forte des apprenants, un enseignant vu comme un médiateur du savoir, une contextualisation des savoirs et des évaluations progressives et intégratrices, qui facilitent le transfert vers d'autres situations, (AFD, 2010).

*« Dans les pays étudiés, l'APC ... s'affiche dans les textes officiels comme une méthode articulant le processus d'enseignement apprentissage autour d'un noyau de compétences (de base pour certains, disciplinaires et transversales pour d'autres) relatives à des domaines généraux de formation. Se réclamant de principes (socio)constructivistes, elle plaide pour des apprentissages en action à partir de situations complexes, significatives et contextualisées permettant aux apprenants de développer un ensemble de compétences durables susceptibles d'être investies dans des contextes variés. », (AFD, 2010, 24).*



Dans le même temps, ces évaluateurs de l'AFD soulignent le grand fossé entre les prescriptions officielles et leur mise en place à travers les représentations des acteurs, souvent liées à une méconnaissance des caractéristiques de l'APC. Il s'ensuit des pratiques pédagogiques indécises, incohérentes, révélant un net clivage entre ce que les enseignants croient faire et considèrent comme typique de l'APC, et ce qu'ils font.

Pour beaucoup d'enseignants, enseigner selon l'APC, c'est modifier l'organisation de la classe en mettant les tables-bancs en U, ou en petits carrés, puisque dans leur APC, les apprenants doivent obligatoirement travailler en petits groupes ; c'est aussi faire usage de façon stéréotypée, d'une stratégie d'enseignement se résumant au tryptique *travail individuel-travail en groupe-travail en plénière*, (AFD, 2010). Au Bénin, le *Guide Normatif pour le Développement de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle*, envisage l'APC comme un modèle permettant de concevoir, d'élaborer, de mettre en oeuvre des programmes de formation et d'évaluer les apprentissages, en adéquation avec la demande du marché de travail. Les auteurs y définissent la compétence comme

« un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, se traduisant par un comportement observable et mesurable, au moment d'effectuer une tâche ou une activité de travail, selon un seuil de performance préétabli », (République du Bénin, 2015, 9).

Les auteurs de ce document officiel béninois, retiennent comme caractéristiques principales de l'APC, notamment, que ce modèle pédagogique :

- affecte l'ensemble du dispositif de formation, dans une approche systémique;
- entraîne le recours à une pédagogie active et novatrice centrée sur l'acquisition de compétences par l'apprenant dans son environnement;
- favorise le développement de l'autonomie des apprenants ;
- se base sur l'évaluation des compétences dans leur dimension d'accomplissement d'une activité de travail.

En résumé, quelle que soit le contexte géographique et académique dans lequel l'APC est définie, et en considérant le modèle de questionnement didactique fondamental de Mialaret (1976), le concept relève principalement de la question centrale dudit modèle, celle des fins pour lesquelles l'on devrait éduquer, ou enseigner. **Ainsi, l'APC se comprend avant tout comme un modèle d'élaboration des programmes d'études, qui définit les objectifs d'apprentissage en termes de compétences, les compétences étant des pouvoir faire déployables dans des situations précises.** De sorte que *stricto sensu*, le concept APC ne désigne pas une méthode d'enseignement, ni ne doit être confondue avec la définition des stratégies, des méthodes pédagogiques, ou le type d'intervention pédagogique à mettre en œuvre pour atteindre efficacement lesdits objectifs sous la forme du développement des compétences de l'apprenant, (Leclercq et al. 2009).

Comme le fait remarquer Monchatre (2009), l'APC semble laisser ouverte la question des pédagogies requises à cette fin. Sans doute, certains spécialistes, soucieux de concordance ou de cohérence pédagogique, ont cherché à investir l'APC, en plus des fins du processus d'enseignement-apprentissage, de contenus relatifs aux pratiques pédagogiques les plus susceptibles à leurs yeux, d'aboutir au développement des compétences chez les apprenants. D'où parfois, dans certaines acceptions de l'Approche par compétences, l'idée supplémentaire, que ce modèle pédagogique, met l'élève au centre de l'apprentissage, l'apprenant devenant l'artisan de ses propres connaissances et compétences, l'APC se confondant automatiquement avec la méthode active d'enseignement-apprentissage, dans laquelle l'enseignant n'est qu'un médiateur, un facilitateur.

Cette confusion sémantique se comprend d'autant plus, que les premiers spécialistes de l'APC, ne lui ont trouvé d'autre fondement psychologique, que le constructivisme, ou sa variante vygotkienne dite socioconstructivisme, dont le principe est que l'apprenant construit personnellement son savoir.

Comme nous le montrerons par la suite, cette confusion de l'APC avec la méthode active en pédagogie, et son arrimage d'emblée au courant constructiviste en psychologie, sont parfaitement discutables et peu valides au plan scientifique. 19

### 1.3.2- Cohérence pédagogique

Nous entendons ce concept de cohérence pédagogique, au sens de la concordance, du lien de nécessité qui existe entre les pratiques pédagogiques en classe, et les objectifs d'enseignement-apprentissage. La cohérence se réfère à la mesure dans laquelle les pratiques de classe des enseignants, en particulier les procédés, les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent, sont en adéquation avec les types d'objets d'apprentissage à acquérir par les apprenants, selon qu'il s'agit de connaissances, d'habiletés ou de compétences. Il s'agit du degré auquel ces méthodes d'enseignement, permettent effectivement aux apprenants d'atteindre les objectifs d'apprentissage définis à leur intention, en les rendant compétents.

### 1.3.3- Représentations de l'APC, enseignants

Le concept représentations *de l'approche par compétences* signifie dans cette étude, le sens que les enseignants donnent à l'APC, c'est-à-dire ce que l'approche par compétences veut dire ou désigne selon eux, comment ils pensent que l'APC s'opérationnalise concrètement dans le système éducatif au plan national, et la façon dont ils enseignent selon l'APC dans leurs classes. Quant au terme *enseignants*, il renvoie aux professeurs de collège et de lycée, des deux sexes, de tout âge, de n'importe quelle ancienneté et de toute spécialité, qui exerçaient leur profession dans les établissements publics de l'enseignement secondaire général au Bénin, au cours de l'année scolaire 2019-2020.

#### 1.3.4- Méthode d'enseignement

Encore appelée méthode pédagogique, la méthode d'enseignement peut être définie comme une organisation codifiée de techniques et de moyens ayant pour but de faciliter l'action éducative ; il s'agit en d'autres termes, d'une façon cohérente et consciente d'appliquer des procédés et des moyens donnés, pour faciliter les apprentissages à l'élève ou à l'étudiant, (Raynal et Rieunier, 1997). Il existe plusieurs typologies des méthodes d'enseignement, les unes basées sur le degré d'activité des élèves et étudiants, les autres fondées sur le degré d'autonomie de l'apprenant, et d'autres encore qui prennent comme critère de classification, les inventeurs ou concepteurs desdites méthodes. Mais la majorité des pédagogues s'accorde de plus en plus à diviser aujourd'hui les méthodes d'enseignement en deux, trois ou quatre grandes catégories.

Ainsi, les pédagogues américains distinguent classiquement deux types de méthodes d'enseignement : le *direct instruction* et l'*indirect instruction*, (Elliot, S. N. et al. (2000), que l'on peut traduire en français par les expressions *méthode directe d'enseignement*, et *méthode indirecte d'enseignement*. La méthode directe est centrée sur l'action de l'enseignant, qui expose, explique, démontre, est le principal responsable de la progression du cours, en adaptant les activités à l'âge et aux aptitudes des apprenants. Quant à la méthode indirecte, elle est centrée sur l'action de l'apprenant, qui apprend par lui-même, en cherchant la connaissance, en résolvant des problèmes dans un environnement de classe aménagé à cette fin par le professeur facilitateur.

Quant à Raynal et Rieunier (1997), ils distinguent trois types de méthodes pédagogiques : la *méthode expositive*, qui peut être assimilée au *direct instruction* des Américains, la *méthode interrogative*, et la *méthode active*, qui s'apparente à l'*indirect instruction* des Américains.

Un exemple de typologie quadrimodale des méthodes d'enseignement, est celle proposée par Tilman et Grootaers,(1994, 2006), qui distinguent : la *méthode dogmatique* caractérisée par des procédés comme l'exposé

magistral et l'exécution-répétition ; la *méthode socratique* qui se <sup>21</sup> traduit par l'emploi de : l'interrogation, l'observation-imitation, l'imprégnation, l'entraînement systématique, la vidéoscopie, les didacticiels interactifs, etc ; la *méthode active* caractérisée par des techniques telles que le jeu de rôles, la recherche documentaire de synthèse, le panel, l'étude de cas, la pédagogie de projet, l'enquête, l'apprentissage coopératif, la résolution de problèmes ; et enfin la *méthode non directive* qui se traduit par la recherche individuelle.

Pour notre part, nous partageons avec Raynal et Rieunier (1997), l'idée que les méthodes d'enseignement peuvent être résumées en trois grands types. Ainsi, en prenant comme critère de classification, la source principale de l'apprentissage de l'élève, et en corrigeant un peu les corrélations établies par Tilman et Grootaers entre types de méthodes et techniques didactiques, nous distinguons :

- la *méthode transmissive*, si l'on considère que c'est le maître où le professeur qui est la source principale de ce que l'élève apprend, et cette méthode implique l'utilisation des techniques suivantes : l'exposé magistral, l'exécution-répétition, la démonstration, l'observation-imitation, l'imprégnation, l'entraînement systématique, la vidéoscopie ;
- la *méthode active*, lorsque c'est l'élève lui-même qui est le principal responsable de ce qu'il apprend, au moyen des techniques: jeu de rôles, recherche documentaire de synthèse, panel, étude de cas, pédagogie de projet, enquête, apprentissage coopératif, résolution de problèmes;
- la méthode *interrogative*, si la responsabilité ou la source de l'apprentissage est partagée entre l'enseignant, qui pose des questions, et l'apprenant, qui apporte les réponses; cette méthode se déploie à travers des techniques comme le didacticiel interactif, le dialogue socratique, et aussi la pédagogie par l'apprentissage guidé, ou Méthode d'Enseignement des Connaissances selon Hounmènou, MECH, telle que définie par Hounmènou (2017, 2020)

## **2- Choix méthodologiques de la recherche**

Si pour des nécessités d'ordre théorique, le présent travail a eu une dimension documentaire relativement importante, il est surtout de type empirique. Ainsi elle a consisté pour une grande part en une enquête par questionnaire, complétée par le recueil d'expériences de vie en situation de classe.

### **2.1- Enquête par questionnaire**

L'enquête par questionnaire s'est adressée à un échantillon de 200 enseignants, dans la région de Porto-Novo, la capitale du Bénin, au Sud-Est du pays, et dans la région d'Abomey-Calavi au Nord-Ouest de Cotonou, la métropole, à raison de 100 sujets par région, au cours des mois d'avril et de mai 2020. Le questionnaire utilisé pour le recueil des données comportait deux sections : une première section composée de questions préformées destinées à capter les caractéristiques socioprofessionnelles des sujets, et la deuxième, composée de trois questions ouvertes portant respectivement sur le sens qu'ils donnent au concept d'APC, leur perception des indicateurs de l'APC dans le système éducatif national, et leur pratique personnelle de l'enseignement selon l'APC. A l'issue de l'enquête, les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse de contenu par la technique de l'analyse propositionnelle, en vue de dégager les principales représentations de l'approche par compétences, pendant que les réponses aux questions préformées étaient classées en quelques grandes catégories. Les résultats ainsi obtenus ont ensuite été soumis à un traitement statistique visant à mettre au jour les tendances centrales et les relations entre certaines variables-clés, notamment entre sens donné à l'APC et pratique pédagogique selon l'APC.

## 2.2- Recueil d'expériences de vie en situation de classe

La technique du recueil d'expériences de vie a été utilisée par deux fois, en guise d'introduction à un cours de Tronc commun sur les Méthodes pédagogiques, respectivement avec deux groupes d'enseignants stagiaires contractuels de l'Etat, ayant déjà au moins dix ans de pratique dans les collèges et lycées, et que le Gouvernement du Bénin avait envoyés en formation à la profession enseignante à l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo, au dernier trimestre de 2022. Chacun des groupes-classes avait un effectif de 180 apprenants.

On a d'abord demandé à ces apprenants, adultes confirmés, de donner pêle-mêle, des exemples de savoirs ou de connaissances qu'ils possédaient. Ensuite, les apprenants ont été invités à dire comment ils ont acquis ou appris ces connaissances et savoirs. Dans une deuxième phase du recueil d'expériences de vie, les apprenants ont été invités à proposer des exemples de choses qu'ils savaient faire ou pouvaient faire, puis à indiquer comment ils ont acquis ou appris ces habiletés et compétences. Enfin, les résultats de ce recueil d'expériences ont été consignés dans un tableau, croisant les types d'objets d'apprentissage (connaissances vs compétences), avec les méthodes par lesquelles on les a acquises dans la vie réelle.

Les enseignements tirés de cette expérience devraient pouvoir permettre d'apprécier la cohérence des pratiques pédagogiques dans l'enseignement selon l'APC, et de questionner la validité du constructivisme comme fondement, ou fondement unique de l'Approche par compétences.

### **3- Résultats de la recherche**

#### 3.1- Représentations de l'Approche par Compétences

##### 3.1.1- Significations de l'Approche par compétences

Trois sortes de représentations émergent en ce qui concerne le sens donné par les enseignants au concept *Approche par compétences*.

La représentation dominante de loin dans l'échantillon enquêté, envisage l'APC comme une façon d'enseigner, qui met l'apprenant au cœur de

l'apprentissage, en faisant de lui le principal artisan de son savoir. En termes simples, l'APC est assimilée simplement à la méthode active d'enseignement. 155 sujets sur 200, soit près de 78% des enseignants concernés, pensent ainsi.

Ensuite viennent deux visions du concept, qui sont portées quasiment par les mêmes proportions d'enseignants. L'une, exprimée par 23 sujets, soit 11,50% de l'échantillon, présente l'APC comme une pédagogie de l'intégration, visant l'acquisition de compétences, c'est-à-dire de savoir agir et mobiliser un ensemble de ressources pour résoudre des problèmes. L'autre, portée par 22 sujets, 11 % des enseignants, voit l'APC comme un modèle de programme d'études visant à faire construire des savoir-faire en vue de réaliser un ensemble de tâches complexes, et qui met l'apprenant au centre de l'apprentissage.

Il ressort de ces résultats, que à peine  $\frac{1}{4}$  des enseignants interrogés ont une vision à peu près pertinente de ce que désigne le concept APC. Et encore la moitié de cette minorité en ont une représentation qui confond directement les fins de l'enseignement et sa méthodologie. La grande majorité des enseignants ont une conception complètement erronée de ce qu'est l'Approche par compétences, l'assimilant purement et simplement à la méthode active d'enseignement.

### 3.1.2- Représentations des indicateurs de mise en œuvre de l'APC

A la question de savoir à quoi l'on peut reconnaître que l'APC est effectivement mise en œuvre dans le système éducatif, les enseignants se sont répartis entre 3 principales sortes de réponses. La réponse majoritaire voit l'effectivité de l'implémentation de l'APC dans le système éducatif au Bénin, à travers les stratégies d'enseignement-apprentissage utilisées dans les classes, notamment le travail individuel, le travail en groupe, le travail collectif, la façon de disposer les apprenants en classe et le mode d'évaluation des apprentissages. Cette représentation est observée chez 124 sujets sur 200, soit 62% des enseignants.



Le deuxième groupe en importance, qui constitue 23% de l'échantillon, voit la preuve de la mise en œuvre de l'APC dans le système éducatif, dans les habiletés, les aptitudes, les savoir-faire, l'autonomie, la capacité d'adaptation manifestés par les apprenants à l'issue de leurs études scolaires. Enfin, le troisième groupe, qui rassemble 12% des sujets, indique comme indicateurs de mise en œuvre de l'APC au Bénin, les bonnes performances académiques enregistrées et l'adéquation formation-emploi. A l'analyse, la configuration de ces réponses paraît recouvrir presque celle des représentations de ce qu'est l'APC : une réponse dominante ne voit la traduction opérationnelle de l'APC qu'à travers une méthodologie d'enseignement, tandis que le reste des enseignants, un peu plus du tiers, entrevoit la mise en œuvre de cette option pédagogique, sous l'angle des fins et des résultats signifiants de l'éducation.

### 3.1.3- Pratiques personnelles de l'APC en classe

Les résultats d'enquête sur la façon dont ces professeurs de collège et lycées enseignent dans leurs classes selon l'Approche par compétences, amplifie la tendance générale à confondre l'APC avec une façon d'enseigner en situation d'enseignement-apprentissage. Chez l'écrasante majorité d'entre eux, 85%, la mise en œuvre de l'APC en classe se traduit par l'utilisation systématique pour dérouler une situation d'apprentissage, SA, de la stratégie officielle d'enseignement par la séquence *travail individuel-travail en groupe-travail collectif*. Les autres types de pratique pédagogique personnelle de l'APC, qui concernent les 15% de sujets restants, sont : la focalisation sur les bons résultats des apprenants et les compétences qu'ils démontrent face aux situations de la vie ; la structuration des cours en Unités d'Enseignement et Situations d'Apprentissage, ainsi que l'adoption d'une progression allant des activités au réinvestissement.

### 3.1.4- Enseignements de l'analyse des représentations des enseignants sur l'APC

Il se dégage de cette analyse sommaire des représentations de ces enseignants sur la signification de l'APC, les indicateurs de sa mise en œuvre, et surtout leur façon d'appliquer l'Approche par compétences en classe, que ce modèle pédagogique n'est pour la plupart d'entre eux, que la méthode active d'enseignement. De même, presque tous ces professeurs de collège et lycées croient enseigner selon l'APC en utilisant mécaniquement la stratégie qu'on leur a prescrite officiellement : travail individuel-travail en groupe-travail collectif. Or, ladite stratégie est confuse et imprécise au plan pédagogique, puisque l'on ne sait pas exactement quel est le contenu ou même quelle est la finalité probable du travail effectué ou demandé aux apprenants.

Ensuite, elle manque de discernement quant à la diversité des types d'objets et d'objectifs d'apprentissage : connaissances ou savoirs, capacités, habiletés, et compétences, comme si elle était une formule magique et passe partout, pour effectuer tout type d'apprentissage, et atteindre n'importe quel objectif d'apprentissage. Conséquemment, et surtout, cette fameuse et mécanique stratégie ne présente quasiment aucune adéquation, aucune cohérence avec le développement des compétences, qui est la raison d'être fondamentale du modèle pédagogique qu'est l'Approche par compétences. Tout au plus peut-elle permettre aux apprenants d'acquérir quelques connaissances susceptibles d'être des ressources pour la démonstration des compétences. En tout cas, ce n'est pas ainsi que les individus acquièrent des compétences dans la vie réelle.

### 3.2- Les méthodes d'acquisition des connaissances et compétences 27 dans la vie réelle

Le recueil d'expériences de vie auprès d'enseignants contractuels en formation professionnelle, a permis d'enregistrer des exemples, aussi bien de connaissances que de compétences déjà acquises durant leur parcours de vie par les intéressés, ainsi que les façons dont ils avaient réussi ces différents types d'apprentissage.

Au titre des savoirs ou connaissances évoquées, on peut retenir par exemples : le théorème de Pythagore, les pays du continent africain, la recette d'un plat, l'histoire de tel royaume, les symptômes et l'agent de telle maladie, telle méthode pour faire tel travail, telle théorie, telle recette de cuisine, etc. Le point commun à ces réponses, c'est qu'elles désignent toutes des objets d'apprentissage que l'on peut restituer verbalement, de mémoire. Et pour ce qui est de la manière dont on a acquis ces connaissances, les réponses recueillies se sont résumés aux formules suivantes : grâce à des informations transmises ou données par un enseignant, ou un sachant adulte ou pair ; grâce à des recherches, explorations et lectures personnelles.

En ce qui concerne les exemples de choses que les sujets savaient ou pouvaient faire assurément, les réponses étaient par exemples : enseigner, conduire une voiture, coudre un vêtement, lire un texte, écrire, parler une langue étrangère, parler sa langue maternelle, coiffer une personne, jouer à la guitare, conduire une voiture, labourer la terre à la houe, préparer le amiwo, une pâte de maïs au gras, utiliser un téléphone portable, nager, danser sur un rythme local, résoudre des équations mathématiques, faire un discours devant un public, utiliser un ordinateur, etc. Toutes ces réponses désignent des habiletés et finalement des compétences. Quant à la façon dont les sujets sont devenus capables ou compétents dans les domaines évoqués, elle se résume à quatre formules : la principale est l'observation-imitation de quelqu'un qui démontrait cette compétence ; ensuite, il y a l'entraînement par un expert, l'imprégnation ou immersion dans l'environnement de déploiement de ladite compétence, et enfin l'autoformation par essais et erreurs.

Que peut-on retenir comme leçons de cette expérience ?

On retient premièrement, que connaissances et savoirs s'acquièrent au moyen, soit de l'information transmise ou donnée par quelqu'un (méthode transmissive), soit au moyen de lectures et de recherches personnelles (méthode active). Quant aux compétences, intellectuelles, techniques ou professionnelles, elles sont acquises, surtout grâce à l'observation-imitation répétée de la démonstration, ou de l'exemplification de la compétence en question par un expert (méthode transmissive), à l'entraînement systématique par un expert (méthode transmissive), grâce à l'imprégnation (méthode transmissive) et quelquefois grâce à l'autoformation par essais et erreurs, (méthode active).

On retient ensuite et surtout, que rares sont les compétences que l'on peut acquérir au moyen de la méthode active, et que, en matière de développement des compétences chez un apprenant, la méthode transmissive apparaît comme la plus pédagogiquement nécessaire, pertinente et cohérente, qu'il s'agisse de compétences intellectuelles, techniques, pratiques ou professionnelles. Aucun apprenant ordinaire ne peut devenir compétent dans des domaines comme le savoir nager, la préservation de sa vie au bord de la mer ou du précipice, le démontage, la réparation et le montage d'une fraiseuse, l'expérience de chimie en laboratoire, ou l'opération chirurgicale, la dissection d'un animal, la communication orale et écrite dans une langue étrangère ou dans sa langue familiale, etc, au moyen de l'autoformation, ou de l'apprentissage par essais et erreurs, ou du travail en groupes de pairs de même niveau initial. C'est dire que, s'il y a une méthode pédagogique compatible, adéquate et cohérente avec l'Approche par compétences, c'est la méthode transmissive. La méthode active peut servir surtout pour l'acquisition de connaissances-ressources, et peut-être pour le perfectionnement des compétences acquises.

### 3.3- La Théorie de l'Apprentissage Social : véritable base psychologique de l'APC 29

Si comme il vient d'être montré, c'est la méthode transmissive qui s'avère la plus pertinente et cohérente pour le développement de compétences, avec ses techniques-clés que sont la démonstration/observation-imitation, l'entraînement systématique, l'imprégnation ou immersion qui repose elle-même sur des processus de démonstration/observation-imitation, il va de soi que le fondement psychologique de l'APC ne saurait être principalement le constructivisme, mais la théorie de l'apprentissage social ou sociocognitif, formulée en 1971 par le psychologue néo-behavioriste américain Albert Bandura.

En effet, psychologue américain d'origine canadienne, Bandura (1925-2021) appartient au courant néo-behavioriste, caractérisé par l'adhésion à la psychologie Stimulus-Réponse, mais teintée de cognitivisme, par l'importance accordée aux structures mentales dans l'explication du comportement. A ce titre, sa théorie de l'apprentissage sociocognitif, (Bandura, 1977), explique les mécanismes par lesquels se fait la transmission des comportements, habiletés, compétences, attitudes dans les sociétés humaines. Elle postule que l'information que nous traitons mentalement à partir de l'observation des autres personnes, des choses et des événements, influence notre façon d'agir. Car, dans toutes les cultures, les enfants apprennent et se développent en observant des personnes expérimentées engagées dans les activités culturelles importantes.

Cet apprentissage par observation présente un intérêt particulier pour la classe, parce que les enfants ne font pas que faire ce que les adultes leur disent de faire, mais plutôt ce qu'ils voient les adultes faire, et qu'ils intègrent dans leur répertoire comportemental grâce aux processus impliqués dans le modelage. Grâce à ces mécanismes du modelage, les enseignants peuvent donc constituer une force potentielle dans le façonnement du comportement de leurs élèves, à travers leur comportement pédagogique en classe. Les apprenants auront d'autant plus tendance à imiter les comportements des maîtres et des professeurs, qu'en tant que modèles, ces enseignants sont perçus comme prestigieux, puissant,

compétents. Selon Bandura, ce façonnement du comportement des apprenants par modelage se fait grâce à quatre processus : l'attention, la rétention, la reproduction motrice, et la motivation. L'attention est le premier processus impliqué, parce que la simple exposition à un modèle ne garantit pas l'acquisition du comportement. L'apprenant-observateur doit suivre attentivement et reconnaître les traits saillants du comportement du modèle qu'est l'enseignant. Ensuite, il y a la rétention, car l'apprentissage par observation-imitation, suppose l'observation par l'apprenant du comportement du modèle, et l'acquisition de ce comportement sous forme de représentations, sans produire simultanément les réponses. Par conséquent, l'apprenant doit mémoriser de façon solide les signaux verbaux ou non verbaux émis par son formateur.

La reproduction motrice est le troisième processus intervenant dans le modelage. Il représente l'étape où l'enseignant doit faire démontrer le plus tôt possible par les élèves, le comportement enregistré, en renforçant les reproductions correctes, et en réajustant celles inadéquates, bouclant ainsi la boucle des mécanismes de l'apprentissage, à savoir : stimulus-cognition-réponse-renforcement.

Le dernier processus nécessaire dans le modelage, c'est la motivation, qui va créer les conditions favorables pour que les apprenants soient enclins à produire le comportement qu'ils ont appris par observation-imitation. Cette motivation est déclenchée par le renforcement du comportement appris, chez une autre personne, dans l'environnement immédiat de l'apprenant. Il s'agit donc d'une motivation indirecte.

Ainsi s'effectue selon Bandura l'apprentissage sociocognitif, ou l'apprentissage par observation-imitation, dont nous avons déjà montré plus haut la place centrale dans l'acquisition des compétences. Cette théorie nous apparaît donc comme le fondement psychologique le plus naturel du modèle pédagogique dit *Approche par compétences*, et que pourrait compléter au besoin, le constructivisme dans ses différentes variantes.

## Conclusion

31

L'analyse des représentations des enseignants du Secondaire au Bénin, en Afrique de l'Ouest, sur la signification de l'APC, les indicateurs de sa mise en œuvre, et leur façon d'appliquer l'Approche par compétences en classe, confirme bien l'hypothèse de départ de la présente étude. Pour presque tous ces professeurs de lycée et de collège, l'APC équivaut à la méthode active d'enseignement. Et ils croient enseigner selon l'Approche par compétences, en utilisant la stratégie stéréotypée qu'on leur a prescrite officiellement : travail individuel-travail en groupe-travail collectif. Or, ladite stratégie manque de discernement quant à la diversité des types d'objets et d'objectifs d'apprentissage : connaissances ou savoirs, capacités, habiletés, et compétences, et par conséquent, cette méthodologie ne présente quasiment aucune adéquation, aucune cohérence avec le développement des compétences, qui est la raison d'être fondamentale du modèle pédagogique qu'est l'Approche par compétences. En effet, l'expérience quotidienne nous enseigne que la méthode pédagogique qui permet vraiment à des apprenants d'acquérir des compétences, c'est la méthode transmissive, essentiellement à travers les procédés liés de *démonstration/observation-imitation*. La vie nous enseigne que la plupart des compétences intellectuelles, techniques, pratiques et professionnelles, s'acquièrent selon ce principe de la transmission. Il s'ensuit que si l'on devait chercher une théorie psychologique comme base adéquate de l'Approche par compétences, ce serait la théorie de l'apprentissage social, ou sociocognitif, de Bandura (1977), complétée peut-être par le constructivisme. Ensuite, la principale implication des résultats de cette recherche, c'est la nécessité dans nos pays, de formations pédagogiques initiales ou continues, destinées à redresser les représentations erronées de l'APC, et surtout à rendre les enseignants plus compétents dans la méthodologie de l'enseignement. De telles formations devraient permettre aux enseignants d'être capables, non seulement d'identifier les divers types de méthodes pédagogiques qui existent et leurs procédés caractéristiques, mais également d'utiliser intelligemment ces méthodes et procédés pédagogiques, en fonction des types d'objets et d'objectifs d'apprentissage. L'efficacité et la qualité de notre enseignement sont à ce prix.

## Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.
- Abric, J.-C. (1989), L'étude expérimentale des représentations sociales, in D. Jodelet (dir), *Les représentations sociales*, Paris ; PUF.
- AFD, (2010), Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, *Document de Travail N° 97*.
- Bandura, A. (1977), *Social learning theory*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1980), *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga.
- Bhuwanee, T. éd. (2008) *L'Approche par les Compétences dans l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle : Bénin, Burkina, Mali*, UNESCO-BREDA, Septembre.
- Boutin, G. (2004), L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique, *Connexions*, Vol.1, 81, 25-41.
- Chauvigné, C. Coulet, J.-C. (2010), L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 172, Août-Septembre, 15-28.
- Crahay, M. (2006) Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110.
- Destin, I (2017), *L'Approche par compétences en contexte scolaire francophone : quels enjeux contextuels dans les cas d'Haïti et du Burkina Faso ?* Thèse de Doctorat en Didactique des Langues et des Cultures, Université Sorbonne Paris Cité.
- Elliot, S. N. et al. (2000), *Educational psychology: effective teaching, effective learning*, Boston, Mc Graw Hill
- Guerrin, B. (2012), Albert Bandura et son oeuvre, *Recherches en soins infirmiers*, 108, 106-116 .
- Hounmènou, J.-C.(2017), La pédagogie par apprentissage guidé : une alternative au cours magistral comme canal de la culture universitaire ? », *Transmettre*, Université de Lomé, Vol. 1, N° 4, Janv-Juin, 117-127.



- Hounmènou, J-C.(2020), La pédagogie par l'apprentissage guidé : une alternative au cours magistral pour l'enseignement des connaissances à l'université en Afrique, *Revue du RAFEC*,6, 359-370.
- IPE-UNESCO Dakar, IFEF (2020), Approche par les compétences dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels en Afrique : Etude à partir de sept pays d'Afrique, *Rapport Synthèse*, IFEF, IPE-UNESCO Dakar.
- Jodelet, D. (1989), Représentations sociales : un domaine en expansion, in D. Jodelet (dir), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 31-62.
- Lauwerier, T & Akkari, A. (2013), Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses, *Revue Africaine de Recherche en Education*, 5, 55-64.
- Leclercq, D. et al. (2009), Méthodes d'action pédagogique et d'évaluation en grands groupes, Liège, Les Editions de l'Université.
- Legendre, R. (2005), Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin.
- Loosli, C. (2016), Analyse du concept « approche par compétences, *Recherche en Soins Infirmiers*, Mars, 124, 39-52.
- Meunier, J. G. (2002), Les théories constructivistes de la représentation sociale et la computationnalité, in Garnier, C. & Doise, W. *Les représentations sociales*, Balisage du Domaine, Editions Nouvelles, 227-240.
- Mialaret, G. (1976, 2017), Les sciences de l'éducation, Paris, PUF.
- Monchatre, S. (2008), L'Approche par compétences, technologie de rationalisation pédagogique : le cas de la formation professionnelle au Québec, *NetDoc*, 36, 1-55.
- Monchatre, S. (2009), Normalisation des compétences et rationalisation pédagogique : le cas de la formation technique au Québec, *Recherche en Education*, 7, 41-53.
- Morcke, A.M. Dornan, T. Elka, B. (2013), Outcome (competency) based education: an exploration of its origins, theoretical basis, and empirical evidence, *Advance Health Science Education Theory and Practice*, October, Vol. 18, 4, 851-863.

- Moscovici, S. (1989), Des représentations collectives aux représentations sociales, in D. Jodelet (dir), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 62-86.
- Moscovici, S. (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF
- Office québécois de la langue française, (2004) *Grand Dictionnaire Terminologique*, Paris, ESF.
- Piaget, J. (1957), *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, PUF
- Québec, Ministère de l'Éducation, (2002), *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, Cahier 3, Développement des programmes d'études.
- Raynal, F. & Rieunier, A.(1997), *Pédagogie: dictionnaire des concepts-clés*, République du Bénin, MESFTRPIJ, (2015), *Guide Normatif pour le Développement de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle*, UNESCO Regional Office Abuja.
- Scallon, G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck.
- Tardif, J. (1999), On va à l'école pour acquérir un pouvoir de compréhension et d'action, *Vie Pédagogique*, 11, Avril-Mai.
- Tardif, J. (2006) *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Education.
- Tilman, F. & Grootaers, D. (1994, 2006) *Les chemins de la pédagogie*, Bruxelles, Vie Ouvrière/Chronique Sociale.
- Université de Lorraine, Direction de la Formation, de l'Orientation, de l'Orientation et de l'Insertion Professionnelle, (2020), *Rencontre entre l'INSPE de Lorraine et Xavier Roegiers, « L'évaluation des étudiants dans une logique de compétences »*, Retranscription, SU2IP, 18 Septembre.

## REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES MODALITES DE SOUMISSION DES ARTICLES

Les propositions d'articles sont envoyées au secrétariat de la revue avec copie au directeur de publication aux adresses suivantes :

- revuepedahum@gmail.com
- jchounmenou@yahoo.fr
- Les articles sont évalués sous anonymat par trois instructeurs dans un délai de 15 jours dès réception et sont renvoyés aux auteurs pour insertion des corrections et recommandations
- Le retour des articles corrigés par les auteurs est attendu par la rédaction pour un délai de 10 jours au maximum
- Les articles rédigés en français doivent comporter un résumé de 25 lignes maximum en anglais et ceux rédigés en anglais un résumé en français
- Le nombre de pages des articles est limité à 25 au maximum et 12 au minimum
- La présentation des articles se fait selon le format ci-dessous :
  - Mise en page : Format A4 / Marges 2,5 cm (droite, gauche, haut, bas) / Police Times New Roman / Taille 13 / Sans couleurs / Interligne simple
  - Références bibliographiques (exemples)
    - ✓ Diallo, S. 2023. Histoire et humanités. Paris, P.U.F.
    - ✓ Doufi, S. 2021. La pédagogie et ses repères. Pédagogie et humanité 30 : 26-34
    - ✓ Boudri, P. 2009. Didactique et crise scolaire. Consulté le 12 septembre 2021 sur <http://ben.uc.edu/y/PSO/PS-22pdf>.
- Ethique et authenticité  
La revue invite tous les auteurs à s'assurer de l'authenticité de leurs productions en évitant toute forme de plagiat. Elle rappelle à cet effet l'obligation de citer les auteurs et les sources des citations

362 REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES N°2-NOVEMBRE 2023  
ISSN :2992-0051 Dépôt légal 15482 du 28/11/2023  
Bibliothèque Nationale du Bénin

**REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES**  
**N°2-NOVEMBRE 2023**  
**ISSN :2992-0051 Dépôt légal 15482 du**  
**28/11/2023**  
**Bibliothèque Nationale du Bénin**