

ANALYSE DU DISCOURS DIDACTIQUE DES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE- GÉOGRAPHIE SUR L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Camille HONVO

Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC), Côte d'Ivoire
jeancamilleh6@gmail.com

Résumé : La mise à jour de ce que disent et pensent des enseignants après des années de pratiques d'enseignement en pédagogie par objectif peut constituer un levier important pour apprécier l'approche par compétences prescrite et réalisée sur le terrain. Cet article rend compte des attentes des enseignants souvent éloignés de l'élaboration des réformes curriculaires. Cela entraîne un changement de rapport au savoir de la part des enseignants, car l'approche par compétence représente un savoir pour enseigner. Pour apprécier ce changement de rapport au savoir à travers leur discours didactique, nous recourons aux entretiens semi-directifs et observations de classe de 19 enseignants de CAFOP. Dans le cadre de cet article, nous nous focalisons sur l'histoire-géographie scolaire au regard de l'approche par compétences parce qu'une discipline peut être une occasion d'exploration de certaines dimensions des représentations des enseignants. Les résultats révèlent le caractère descendant des réformes curriculaires et la prééminence du cours dialogué dans la pratique de classe d'histoire-géographie.

Mots-clés : pédagogie par objectifs, approche par compétence ; réforme curriculaire ; rapport au savoir, discours didactique

ANALYSIS OF THE DIDACTIC DISCOURSE OF HISTORY-GEOGRAPHY TEACHERS ON THE COMPETENCY-BASED APPROACH

Abstract: Updating what teachers say and think after years of teaching practices in objective-based pedagogy can be an important lever for assessing the prescribed and implemented competency-based approach in the field. This article reports on the expectations of teachers who are often far removed from the development of curricular reforms. This leads to a change in the teachers' relationship to knowledge, since the competency-based approach represents knowledge for teaching. In order to appreciate this change in their relationship to knowledge through their didactic discourse, we resort to semi-directive interviews and classroom observations of 19 CAFOP teachers. In this article, we focus on school history-geography in terms of the competency-based approach because a discipline can be an opportunity to explore certain dimensions of teachers' representations. The results reveal the top-down nature of curricular reforms and the preeminence of the dialogued lesson in history-geography classroom practice.

Keywords: objective-based pedagogy, competence-based approach; curricular reform; relationship to knowledge, didactic discourse

Introduction

La mise à jour de ce que pensent et disent des enseignants après des années de pratiques d'enseignement en pédagogie par objectif peut constituer un levier important pour apprécier l'approche par compétences (APC) prescrite et réalisée sur le terrain. Il ne suffit pas de dire qu'on adhère à l'approche par compétences, il faut dire pourquoi (Perrenoud, 1997). C'est pourquoi, il conviendrait de cerner au mieux la question du passage du discours didactique à son opérationnalisation (Camara 2015). Les recherches sur

l'approche par compétences vécue par des enseignants fait apparaître deux types de dimensions : au niveau institutionnel et didactique (Thiam et Chnane-Davin 2017 ; Camara, 2015).

La situation générale de l'enseignement en Afrique au sud du Sahara est marquée par l'approche par compétences qui se déroulent dans la plupart des pays africains (Cros, De Ketele, Dembélé, Develay, Gauthier et al 2015; Meirieu, 2019). Selon l'UNESCO (2020), ces réformes ont un impact sur l'ensemble du système éducatif et de ses acteurs à partir d'une mutation pédagogique. D'après l'étude de Thiam et Chnane-Davin, (2017, p. 118), il y a une approche par compétences prescrite et non réellement mise en œuvre sur le terrain. Selon Akouété-Hounsinou (2012, p. 24), tout se passe comme si notre système d'enseignement est géré par deux acteurs fonctionnellement indépendants: d'une part les responsables du Ministère de Tutelle, considérés comme des experts en la matière, qui conçoivent et adoptent les réformes qu'ils voient nécessaires, d'autre part la communauté des professeurs qui semble être chargée d'exécuter et de faire réussir ces réformes émanant d'en haut.

En Côte d'Ivoire dans le cadre de la réforme de la politique d'éducation/formation de l'école ivoirienne, le ministère de l'éducation nationale a opté pour la formation par compétence (Nebout-Arkurst, 2011, p.19). Selon Techti (2018, p.2), l'approche par compétences a été expérimentée de manière progressive en territoire ivoirien. Pour l'auteur, l'approche par compétences s'est faite suivant trois phases dont la première dite « préparatoire » fut entreprise au cours de l'année 2000, puis celle de « mise à l'essai » en 2004, pour enfin aboutir à l'étape de généralisation et d'adoption de la réforme en 2006.

Techti (*Ibidem*) précise que c'est particulièrement l'approche par intégration des acquis qui sera celle du contexte ivoirien, comme en témoigne cet extrait du discours institutionnel présenté dans une circulaire¹ :

L'APC prend en compte les valeurs en vigueur dans le pays et les moyens mis à la disposition par l'institution scolaire [...] ne fait pas table rase des traditions et des pratiques méthodologiques déjà adoptées ; adapte les termes conceptuels au contexte dans lequel elle s'implante et s'adapte aux réalités potentielles de l'enseignant.

A l'échelle disciplinaire, nous disposons de très peu de travaux nous permettant d'apprécier l'efficacité de l'approche par compétences après des années de généralisation dans le système scolaire ivoirien. C'est pourquoi nous aurons un regard extérieur en explorant les travaux basés sur d'autres disciplines parce qu'une discipline peut être une occasion d'exploration de certaines dimensions des représentations des enseignants sur l'approche par compétence. Ainsi, l'instauration de programmes fondée sur l'approche par compétence a amené certains enseignants et didacticiens de l'histoire et de la géographie à revoir leur conception de l'évaluation (Ethier et Mottet, 2016, p.7). La recherche a par ailleurs démontré que les enseignants avaient recours à des méthodes pédagogiques plus traditionnelles (Charland, 2003; Martineau, 1997). C'est donc à des changements de pratiques qu'appelle le ministère de l'Éducation. Or un tel changement des pratiques de classe ne se déclare pas « d'en haut ».

Melingui (2015) milite en faveur d'un enseignement de l'histoire plus ouvert, visant moins la mémorisation des faits et des récits déjà construits que la compréhension du processus par lequel ceux-ci sont produits. Cela passe par des enseignants réflexifs impliqués dans l'élaboration des réformes curriculaires. Les deux dimensions du contexte de l'étude c'est-à-dire institutionnel et didactique posent le problème de la contribution sous-estimée des

¹ Circulaire de la Direction de la Pédagogie et de la Formation continue (DPFC) datée du 07/09/ 2013, est intitulé « De la FPC à l'APC : quel impact sur la qualité de l'enseignement »

enseignants aux changements d'approche pédagogique. Nous postulons que l'élaboration des réformes curriculaires devrait être inclusive en donnant la parole aux enseignants après plusieurs classes de la version approche par compétence. L'application d'une réforme pose la question des relais entre les décisions prises par les rédacteurs du nouveau programme et sa mise en œuvre dans les classes (Brossais, Panissal, Matheron, Ludwig-Legardez, Legardez, & Terrisse, 2007). C'est pourquoi nous nous focalisons sur un des acteurs que représente l'enseignant et le couple disciplinaire histoire et la géographie au regard de l'approche par compétence. Une discipline peut être une occasion d'exploration de certaines dimensions des représentations des enseignants sur l'approche par compétence. La manière dont les enseignants d'histoire et la géographie intègrent et vivent ces changements d'approches pédagogiques est au cœur de notre étude. L'histoire et la géographie sont des sciences de l'agencement Spatio-temporel. Ce couple disciplinaire fait partie du Domaine de l'Univers social regroupant les disciplines scolaires qui traitent des sciences humaines et sociales. A ce titre, l'histoire-géographie reste essentielle à l'intégration des apprenants (es) dans leur milieu².

L'objectif d'une telle étude permet donc de mettre en avant la voix des praticiens qui sont souvent marginalisés dans la conception des réformes pédagogiques afin de décrire et d'expliquer leur rapport à l'approche par compétences. Cela suscite des questions. Sur quoi des enseignants d'histoire-géographie fondent-ils leur discours didactique après des années de pratique de l'approche par compétences? Que révèlent les discours d'enseignants d'histoire-géographie à propos de l'APC? Quelles sont les attentes des enseignants d'histoire-géographie vis-à-vis de la réforme curriculaire?

Dans ce texte, nous expliciterons l'ancrage théorique, les éléments méthodologiques de l'étude, présenterons les résultats et leurs significations que nous mettrons à distance critique.

1. Ancrage théorique de l'étude

L'approche par compétences dénommée aussi « pédagogie de l'intégration » se base sur la théorie des situations didactiques dans laquelle nous analyserons le discours didactique et celle de la théorie de l'apprentissage inspirée des courants constructivistes et socioconstructivistes.

1.1. L'approche par compétences au regard de la théorie des situations didactiques

La théorie des situations didactiques a été élaborée par Brousseau (1998) qu'il définit comme des situations qui servent à enseigner. Un des objets de la théorie des situations didactiques est de classer les situations en fonction de leurs rapports et des possibilités d'apprentissage et d'enseignement qu'elles offrent. La théorie classe les situations selon leur structure : les situations d'action destinées à placer l'apprenant devant un problème. Il distingue aussi des situations de formulation qui portent sur des échanges au moyen d'un langage approprié comme contexte historique d'un fait historique, la notion de relief, de localisation, espace géographique, du document écrit ou iconographique. Après la validation empirique opérée à la phase d'action qui reste insuffisante, il faut passer à la situation de validation. La situation de validation rejette les comportements mécaniques qui

² Programme éducatif et guide d'exécution CAFOP Histoire-géographie constituent le prescrit légal en termes de programme d'enseignement. Il est émis par la Direction de la Pédagogie et de la Formation continue (DPFC) du Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (MENA).

s'apparente à la mémorisation-restitution des dates ou le nom des cours d'eau ou des montagnes alors que la compétence se développe « en action et en situation » et n'est constatée que lorsque le traitement de la situation est réussi et acceptable (Nguessan Kouamé, 2018). C'est dans les situations didactiques surtout dans le contrat didactique qu'on apprécie le discours didactique. Le contrat didactique détermine, en quelque sorte, les attentes, les attitudes (Adil Elmadihi et Lahoucine Ait Sagh, 2022). Selon Charaudeau et Maingueneau (2002 : 103), le discours didactique sont « des discours produits dans des institutions de formation ou dans une situation institutionnelle d'enseignement, dans laquelle les interactions sont liées par un contrat didactique constitutif de cette situation de communication, et gérant un certain nombre de contraintes discursives particulières ».

Les discours institutionnels mettent en avant la didactique institutionnelle qui concerne les orientations prescrites par l'institution (Yvon Rolland, 2010, p.207). Martinand (1994) définit trois types de discours didactiques. Le premier discours didactique relève de la didactique pratique dont la visée consiste à partager son expérience professionnelle au sein de la communauté professionnelle et qui possède une fonction incitative. Le second type de discours, qualifié par l'auteur de didactique normative, a une fonction prescriptive dans la mesure où il édicte des normes en direction des praticiens, par exemple, lors de l'élaboration des programmes ou en formation initiale et continue. La didactique critique ou scientifique, pour sa part, se réfère au projet de construire des modèles d'intelligibilité des pratiques. Cela nous renvoie aux différents types de discours didactique dans le contexte de la classe d'histoire-géographie. Il s'agit du discours magistral, discours découverte, discours apprentissage-recherche (Jadoulle, 1998, p.86). Pour appréhender le rapport au savoir que représente l'approche par compétences, il faut mettre en relief le discours didactique des praticiens. Le concept de rapport au savoir c'est-à-dire l'approche par compétence permet de décrire et d'expliquer le contenu des discours des enseignants d'histoire-géographie et leurs positions à l'égard des réformes curriculaires. Le savoir n'est pas qu'un objet extérieur aux acteurs du système didactique, il est aussi et peut être surtout un rapport social (Charlot, 1997). Un rapport au savoir dans lequel le savoir est conçu comme une action qui exige des savoirs pour enseigner : l'approche par compétences et ses caractéristiques. Pour penser les relations entre situations didactiques et approche par compétences, nous aborderons les concepts de situation-problème et de dévolution. En classe d'histoire et de géographie, les éléments regroupés au sein de « problématique » peuvent correspondre à la question-amorce et une énigme à résoudre à l'aide d'une documentation (Le Roux, 2004, p. 73). Il y a situation-problème en histoire et géographie lorsque les élèves, pétris de certitudes s'aperçoivent que dans une situation nouvelle, proposée par le professeur, ce qu'ils croyaient correct, fondé s'avère erroné, incomplet (Schroter, 2005). C'est pourquoi cette situation didactique articulée avec l'approche par compétences amène à concevoir des dispositifs didactiques visant à responsabiliser les apprenants à travers la dévolution. Le professeur fait en sorte que les élèves assument leur part de responsabilité dans l'apprentissage (Brousseau, 1998, p.303). Si le professeur dévoilait aux élèves les connaissances nécessaires au déploiement de la stratégie gagnante, alors les élèves ne pourraient pas produire cette stratégie de leur propre chef et il n'est pas certain qu'ils puissent apprendre quelque chose (Cariou, 2013, p.23).

Cela met en relief le partage des activités en classe d'histoire-géographie et la formation liée au terrain.

1.2. *Orientation constructiviste et socioconstructiviste du processus enseignement-apprentissage*

L'approche par compétences orienterait des enseignants vers le paradigme constructiviste et socioconstructiviste. Selon Masciotra et Medzo (2009), l'approche par compétences est basée sur une épistémologie constructiviste. Pour Bernard Rey et Vincent Carette (2019), dans la conception *constructiviste*, l'apprentissage est une réorganisation mentale, un processus par lequel un sujet apprenant interviendrait activement. Or, la plupart du temps en histoire-géographie, c'est un récit déjà structuré par l'enseignant ou le manuel qui est donné à l'apprenant, en faisant l'impasse sur une activité authentique de structuration (Dalongeville, 2006, p.10). Il s'agit des cheminements de la pensée historique et géographique qui s'articulent autour de la problématique, la documentation, l'identification, l'explication, la conceptualisation, la synthèse. Dans le contexte des Centre d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP)³ plus largement scolaire, où les apprenants sont réunis en sous-groupes, il s'agit de favoriser le développement de conflits sociocognitifs. Le professeur devient une personne ressource au service d'apprenants qui cherchent.

2. **Éléments méthodologiques de l'étude**

La méthodologie utilisée dans cette étude est qualitative et de type exploratoire parce que reposant sur l'entrevue semi-dirigée et les observations de classes comme instruments de collecte des données. Pour des raisons de missions d'encadrement et d'inspection de l'École Normale Supérieure d'Abidjan, nous avons mené l'étude au CAFOP d'Aboisso, de Bassam, de Bouaké 1 et 2 et de Yamoussoukro et avons extrait un échantillon à choix raisonné de 19 enseignants d'histoire-géographie sur une population de 176.

2.1. *Éléments d'entretien semi-dirigé individuel*

L'entretien semi-dirigé individuel s'est fait à l'aide d'un guide d'entretien. Le guide d'entretien a pris en compte les rubriques suivantes : la définition de l'approche par compétences, la différence entre l'approche par compétences et la pédagogie par objectifs et les attentes des professeurs d'histoire-géographie. Cela nous a permis de recueillir les représentations des enseignants d'histoire-géographie afin d'expliquer leur rapport à l'approche par compétences. L'entrevue semi-dirigée sera complétée par des entretiens post-séances. Ce qui a permis d'apprécier les pratiques effectives et de placer nos enseignants interrogés et observés dans une posture de praticiens réflexifs.

2.2. *Observation des classes d'histoire-géographie*

Les observations de classe sont effectuées sur un ensemble de dix-neuf (19) séances à travers une grille d'observation et des prises de notes. Selon Groleau (2003, p. 230), le chercheur doit prendre soin d'organiser le recueil de données en distinguant clairement trois types de notes : les notes de terrain, les notes méthodologiques, les notes d'analyse. Les notes de terrain portent sur les situations observées et relèvent principalement les conversations et les contextes de leurs activités (Gavard-Perret et al. 2008, p.168). Les notes méthodologiques portent également sur les idées d'ajustement de la grille d'observation en fonction des éventuelles évolutions de l'objet de recherche (Gavard-Perret et al. *ibidem*). Les notes d'analyse sont constituées des premières interprétations que le chercheur peut avoir

³ Seize (16) établissements publics chargés de la formation initiale des enseignants du premier degré en Côte d'Ivoire

lorsqu'il collecte ses données ou qu'il relit ses notes de terrain. Il nous semble nécessaire d'observer des classes d'histoire-géographie afin de mettre à l'épreuve des pratiques déclarées autour de la compétence en géographie : traiter une situation liée aux activités économiques avec pour séances l'industrie en Côte d'Ivoire, le travail artisanal et les rapports entre l'homme et la végétation.

Quant à l'histoire nous avons abordé la compétence : traiter une situation liée aux civilisations des peuples de Côte d'Ivoire avec pour séances les peuples lagunaires, le royaume de Kong et une autre compétence qui est de traiter une situation liée aux progrès politiques en Côte d'Ivoire de 1960 à nos jours. Ces séances respectent la progression annuelle édictée par le programme éducatif et guide d'exécution et coïncident avec nos périodes d'encadrement et d'inspection pédagogiques. Les observables de la grille d'observation sont les suivants : les fiches pédagogiques et la prestation du professeur précisée par les indicateurs : l'en-tête, le tableau des habiletés et contenus, la situation d'apprentissage avec pour éléments le contexte, la circonstance et les tâches. Les indicateurs suivants sont : le prérequis, la découverte de la situation d'apprentissage et l'émission d'hypothèses, l'installation des habiletés et contenus et l'évaluation. Les informations obtenues à partir des entretiens semi-directifs et observations de classe n'auront de sens que lorsqu'elles sont analysées selon le modèle de la catégorisation de (L'Écuyer, 1990). Cela est important pour une étude qualitative voire exploratoire comme la nôtre et apte à produire des significations.

3. Résultats et analyse

Le premier point des résultats est relatif aux données obtenues lors des entretiens semi-directifs individuels. Le deuxième point portera sur les données issues des observations de classe.

3.1. Définitions de l'approche par compétences et attentes des enseignants d'histoire-géographie

Quatre (4) catégories ressortent des définitions de l'approche par compétences et révèlent la différence entre les deux approches pédagogiques.

Tableau n°1 : Les quatre catégories autour des définitions de l'approche par compétences

L'approche par compétences, c'est
résoudre une tâche-problème dans un contexte par une action efficace
mobiliser plusieurs savoirs dans une situation et un contexte donnés
une méthode qui intègre dans une situation un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet de résoudre des problèmes
une démarche pédagogique qui met en lumière les capacités des apprenants face à des situations-problèmes

Source : Entretiens avec des enseignants d'histoire-géographie

Après avoir analysé le contenu des propositions de catégorisations avancées par chacun des enseignants d'histoire-géographie, nous postulons qu'elles s'accordent sur des invariants qui caractérisent l'approche par compétences : l'action adaptée à un contexte, la mise en jeu des savoirs, savoir-faire et savoir-être et l'entrée par la situation-problème.

Cela va au-delà du prescrit institutionnel que représente les programmes éducatifs et guide d'exécution qui évoquent plutôt la situation d'apprentissage. Nous les avons sollicités pour

mettre en lumière la différence entre l’approche par compétences et la pédagogie par objectifs.

Le discours didactique des enseignants interviewés concernant la pédagogie par objectifs s’appuie sur quatre éléments que sont : entrée par les objectifs, un objectif terminal, des objectifs spécifiques et des comportements observables tandis que l’approche par compétences met en lumière l’entrée par les compétences, la situation d’apprentissage, les habiletés et le traitement des situations-problèmes.

Les différences sont résumées dans un tableau.

Tableau n°2 : Les différences entre la pédagogie par objectifs et l’approche par compétences

La pédagogie par objectifs	L’approche par compétences
Entrée par les objectifs	Entrée par les compétences
Objectif terminal	Situation d’apprentissage
Objectifs opérationnels	Habiletés
Comportements observables	Traitement des situations-problèmes

Source : Entretiens avec des enseignants

Les résultats montrent la place importante qu’occupe la notion d’objectif dans la pédagogie par objectifs. Les différents objectifs étudiés dans cette pédagogie sont classifiés en deux groupes distincts : les objectifs terminaux et les objectifs spécifiques ou opérationnels. Les premiers sont constitués d’énoncés d’intention pédagogique et se situent en amont de l’apprentissage car ils représentent la finalité de celui-ci. Quant aux seconds, ils sont issus de la démultiplication d’un objectif terminal en un certain nombre d’objectifs opérationnels. Après la notion d’objectif, la pédagogie par objectifs met en lumière la notion de comportement observable qui est la manifestation externe d’une activité interne. Par contre l’approche par les compétences met en lumière l’entrée par les compétences avec comme point de mire la situation d’apprentissage. Elle prend en compte le contexte, la circonstance et les tâches. Le contexte est caractérisé par des paramètres spatio-temporels, socioculturels et économiques. La circonstance est un paradoxe, un problème voire une situation-problème. La tâche induite par une consigne est une action à exécuter par l’apprenant qui mobilise ses ressources internes et externes pour traiter les situations-problèmes. Face à ces analyses qui émergent des discours didactiques des enseignants d’histoire-géographie sur l’approche par compétence, il était indiqué de faire connaître leurs attentes. Les catégories qui se dégagent de leurs discours didactiques sont consignées dans le tableau suivant.

Tableau n°3 : Attentes des professeurs relatives à l’approche par compétences

Attentes
Conception du manuel scolaire
Implication dans la conception du manuel scolaire
Implication dans les réformes pédagogiques

Source : Entretiens avec des enseignants

Les résultats mettent en relief l’absence de manuels scolaires pour accompagner la mise en œuvre de l’approche par compétences. Pour les enseignants interrogés, cela nécessite la conception du manuel scolaire d’histoire-géographie. Toutes les réformes pédagogiques ont été accompagnées par des manuels scolaires c’est-à-dire de la méthode transmissive à la pédagogie par objectifs (Ecole et Développement) en passant par la formation par

compétences (Ecole et Nation). Les enseignants interrogés notent une inadéquation entre l'approche par compétences et les manuels scolaires d'histoire-géographie. Lisons le discours didactique dominant des enseignants interviewés : « Il est difficile de concilier l'approche par compétence avec des manuels qui ont servi d'autres approches pédagogiques qu'on estime dépassées. Cela paraît incohérent et nous éloigne de l'approche par compétences ». Sans exclure d'autres outils didactiques, les manuels scolaires sont une des composantes du curriculum. Les manuels scolaires sont des éléments clés des programmes scolaires et n'importe quel débat sur la nécessité de les réviser implique d'abord d'examiner la pédagogie mise en œuvre (Raissouni, Abid et Chakir, 2020, p.100). À cette dimension liée à l'adéquation des manuels scolaires aux référents curriculaires de l'approche par compétences, les enseignants interrogés attendent également une implication active dans toutes les réformes pédagogiques. Les enseignants interrogés voudraient appliquer le Décret⁴ surtout l'article 3 qui stipule que les Centres d'Animation et de Formation pédagogique ont pour missions :

La recherche pédagogique et les informations portant sur des questions relatives à l'Enseignement préscolaire et primaire ; Les enquêtes, les expérimentations et les innovations en vue de l'adaptation de l'Enseignement préscolaire et primaire aux réalités nationales.

3.2. Classes d'histoire-géographie dominée par le cours dialogué

Nous présenterons les résultats des observations de classe d'histoire-géographie. C'est le bilan des observations de classe qui adopte comme mention oui pour les séances respectant la procédure de l'APC et non pour le contraire.

Tableau n°4 : Prédominance du cours dialogué

Indicateurs		Appréciations	
		OUI	NON
Conforme de l'en-tête avec les principes de l'APC ?		oui	
Cohérence des habiletés avec les contenus de la séance ?		oui	
Présence des caractéristiques de la situation d'apprentissage	contexte	oui	
	circonstance		non
	tâches		non
Présence des prérequis adapté facilitant l'émergence des conceptions initiales			non
Découverte de la situation d'apprentissage		oui	
Exploitation des hypothèses dans la suite de la séance			non
Prise en compte des conceptions initiales dans la démarche d'apprentissage			non
Précision et exécution des tâches par l'apprenant à l'aide des supports didactiques			non
Consignes des tâches correctement formulées			non
Approche hypothético-déductive des notions et concepts			non
Installation des habiletés			non
Exercice d'application		oui	

Source : Données issues des observations de classe

⁴ DECRET n° 2001-224 du 4 mai 2001 portant réorganisation des Centres d'Animation et de Formation pédagogique (C.A.FO.P).

Les séances observées nous renvoient au cours dialogué caractérisé par des questions. Cela s'observe par la part belle faite aux questions au détriment des consignes et la confusion entre pré-acquis et prérequis faite par les enseignants. Le prérequis et pré-acquis sont deux aspects de l'évaluation diagnostique qui oriente les choix didactiques initiaux à travers les conceptions des enseignants. Les résultats montrent que les enseignants observés en classe d'histoire-géographie présentent la circonstance comme une simple difficulté sans déterminer la nature de celle-ci et ne l'explicitent pas. C'est pourquoi, nous avons eu recours à l'entrée post-séance. En nous inspirant de la technique de (Spradley, 1980) qui permet de regrouper les énoncés similaires du discours, nous avons pu avoir la détermination de la circonstance dans la situation d'apprentissage et la démarche hypothético-déductive. Par rapport à la détermination de la circonstance, les énoncés des enseignants interviewés contrastent avec le discours du programme éducatif et guide d'exécution qui note qu'il faut établir une relation entre la tâche et le contexte. Les enseignants interviewés estiment qu'il faut partir du contexte pour identifier le paradoxe et poser le problème. C'est après cet exercice des enseignants que l'on propose des tâches aux apprenants pour traiter la situation-problème. Cela pourrait s'expliquer par le manque d'outils didactiques d'explicitation qui génère des difficultés. Ces outils didactiques d'explicitation proviennent des concepts fondamentaux de la didactique que sont : la transposition didactique, la situation didactique et le champ conceptuel. Les résultats révèlent que la démarche hypothético-déductive est limitée en classe d'histoire-géographie au détriment du cours dialogué. Lisons ce que disent les enseignants : « *Dans l'exploitation de la situation d'apprentissage nous aidons les apprenants à formuler des hypothèses mais tout au long du processus enseignement-apprentissage, la démarche hypothético-déductive disparaît et passe aux questions-réponses. C'est parce que nous sommes habitués au cours dialogué* ».

4. Discussion des résultats

Les résultats montrent que les enseignants concernés par notre étude ont tendance à croire que les réformes curriculaires ne sont pas inclusives. Les résultats montrent la prédominance du cours dialogué malgré l'approche par compétence. Deux points mettent à distance critique les résultats : vocabulaire flottant des concepteurs et praticiens ; l'approche par compétence et la liberté pédagogique (Alexandre, 2015, p.121-134).

4.1. Vocabulaire flottant des concepteurs et des praticiens

Pour Alexandre (ibidem, p.121), le vocabulaire auquel on se trouve confronté est flottant : capacité, aptitude, attitudes, domaine... et il n'est pas facile de s'y retrouver. Pour l'auteur, ce foisonnement de vocabulaire est un phénomène normal. Lorsqu'une approche pédagogique émerge, on assiste toujours à un tâtonnement avant qu'une terminologie commune s'impose et cela n'est possible que lorsque l'analyse a été suffisamment approfondie (Alexandre, ibidem, p.122). Perrenoud (2009, p.16) qui souligne le flou d'expressions comme « travailler par compétences » ou « approche par compétence », propose : « Pourquoi ne pas dire tout simplement travailler à développer des compétences car c'est bien de cela qu'il s'agit ».

4.2. *Approche par compétence et liberté pédagogique*

Pour M. Tardif (2014, p.22), malgré le statut d'exécutant dans les structures décisionnelles auxquelles ils participent et leur autonomie professionnelle réduite, les enseignants sont de véritables acteurs autonomes, responsables et formés à la pratique réflexive. Il agit de mobiliser un large spectre de savoirs, de ressources et d'habiletés à l'enseignant pour éviter de fonder son action sur les seules directives du Ministère qui sont parfois éloignées de la réalité des classes.

Conclusion

Le présent article avait pour objectif de mettre en avant le discours didactique des enseignants d'histoire-géographie sur l'approche par compétences. Les résultats montrent une contribution sous-estimée des enseignants et la prééminence du cours dialogué dans la pratique de classe d'histoire-géographie malgré la différence des entrées par l'approche par objectifs et par l'approche par compétences. Cela démontre que les convictions des enseignants sont lentes à se transformer et ce sont elles qui déterminent la formation de l'histoire et la géographie scolaire que recevront les élèves. Les enseignants jouent un rôle primordial dans les réformes engagées parce que le terrain anticipe sur les réformes curriculaires et nourrit toujours le prescrit et les ressources didactiques externes que constituent les manuels scolaires. Or, les résultats mettent en relief l'absence des manuels scolaires pour accompagner l'approche par compétences et les pratiques de classe des enseignants d'histoire-géographie. C'est pourquoi les manuels scolaires doivent être réadaptés afin de correspondre à l'approche pédagogique en vigueur. La conception du manuel scolaire doit impliquer l'enseignant qui est un des acteurs majeurs du système didactique et vit quotidiennement les réalités du terrain. Les déclarations des enseignants d'histoire-géographie viennent alimenter la réflexion portant sur l'application de l'approche par compétences dans les classes avec des manuels scolaires adaptés. Cela nous renvoie à des prolongements possibles de l'étude à travers la question suivante : comment articuler les manuels scolaires actuels et approche par compétences ?

Références bibliographiques

- AKOUETE-HOUNSINO, Madoué Florentine. 2012. *La formation continue à distance des enseignants du secondaire au Bénin : Réalités et perspectives*. Thèse. Université de Montréal.
- ALEXANDRE, Danielle. 2015. *Les méthodes qui font réussir les élèves*, Issy-les-Moulineaux Cedex, ESF.
- BROSSAIS, Emmanuelle, PANISSAL, Nathalie, MATHERON, Yves, LUDWIG-LEGARDEZ, Alain, LEGARDEZ, Alain, & TERRISSE, André. 2007. Évolution de l'enseignement d'information et communication au lycée technologique français. Étude des manuels scolaires de Sciences et Technologies de la Gestion. In M. Lebrun (Ed.), *Le manuel d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presse de l'Université du Québec.
- BROUSSEAU, Guy. 1998. *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.
- CAMARA, El Hadji Habib. 2015. « Quelles compétences en géographie pour l'enseignement scolaire au Sénégal ? », *Cybergeo: European Journal of Geography* [En ligne], Epistémologie,

- Histoire de la Géographie, Didactique, document 731, mis en ligne le 19 juin, consulté le 15 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/cybergeogeo/27088> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cybergeogeo.27088>
- CARIOU, Didier. 2013. « Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire », in *Éducation et didactique* [En ligne], 7-1, mis en ligne le 31 janvier 2015, consulté le 07 mars 2014. URL : <http://educationdidactique.revues.org/1422>
- CHARAUDEAU, Patrick et MAINGUENEAU, Dominique. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- CHARLAND, Jean-Pierre. 2003. *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- CHARLOT, Bernard. 1997. *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos.
- CROS, Françoise, DE KETELE, Jean-Marie, DEMBELE, Martial, DEVELAY, Michel, GAUTHIER, Roger-François et al (2009). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. [Rapport de recherche] Centre international d'études pédagogiques (CIEP). fhalshs-00523433, consulté le 20/07/2010 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433>
- DALONGEVILLE, Alain. 2006. *Enseigner l'histoire à l'école*, Paris, Hachette Education.
- ELMADHI, Adil et AIT SAGH, Lahoucine. 2022. Le discours didactique, traces de la contestation verbale, consulté le 30/10/2022 <https://www.researchgate.net/publication/360174505>
- ETHIER, Marc-André et MOTTET, Eric. 2016. *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck.
- GAVARD-PERRET, Marie-Laure, GOTTELAND, David, HAON, Christophe et JOLIBERT, Alain. 2008. *Méthodologie de la recherche. Réussir son mémoire ou sa thèse en Sciences de gestion*, Paris, Pearson Education.
- GROLEAU, Carole. 2003. « L'observation », in Giordano Y. (éd), *Construire un projet de recherche. Une perspective qualitative*, Paris, Éditions EMS.
- JADOULLE, Jean-Louis. 1998. « Vers une didactique constructiviste ? » in J.-L. Jadouille et De Theux, *Enseigner Charlemagne*, Coll. « Apprendre l'histoire », n°2, Louvain-la-Neuve, UCL, Unité de communication et de didactique en histoire, pp.73-85.
- KOUAME, N'guessan Sharll. 2018. « L'approche par compétences et la question de la montée des inégalités scolaires en Côte d'Ivoire. Analyse des pratiques des pratiques enseignantes en classe sur le profil de sortie des élèves du premier cycle du secondaire en Cote d'Ivoire », in *European Scientific Journal* December 2018, vol.14, n°34 DOI: <https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n34>
- L'ÉCUYER, René. 1990. *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthodes GPS et concept de soi*, Québec, PUQ.
- LE ROUX, Anne. 2004. *Enseigner l'histoire-géographie par le problème ?* Paris, l'Harmattan.
- MARTINAND, Jean-Louis. 1994. « Didactique des sciences et formation des enseignants », in *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, p.9-24.
- MARTINEAU, Robert. 1999. *L'histoire à l'école. Matière à penser*, Paris, l'Harmattan.
- MASCIOTRA, Domenico et MEDZO, Fidèle. 2009. *Développer un agir compétent*, Collection : Perspectives en éducation et formation; Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- MEIRIEU, Philippe. 2019. Richesses et limites de l'approche par « compétences » de l'exercice du métier d'enseignant aujourd'hui. *Pedagogía y Saberes*, n°50, 85-96.
- MELINGUI, Christian Georges Nkoumou. 2015. *L'approche par compétences: l'enseignement de l'histoire au Cameroun : essai d'analyse des implications et perspectives d'une réforme pédagogique au cycle secondaire de l'enseignement général*. Paris, L'Harmattan.

- NEBOUT-ARKHURST, Patricia. 2019. (Se) *Former en Didactique (s) Au service de l'Enseignement-Apprentissage*. Abidjan: Edition Maÿlis.
- PERRENOUD, Philippe. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF éditeur.
- PERRENOUD, Philippe. 2009. « Du concept aux programmes, incohérence et précipitation », in *Cahiers pédagogiques*, consulté le 17/05/2010 <https://www.cahiers-pedagogiques.com/du-concept-aux-programmes-incoherence-et-precipitation/>
- REY, Bernard et CARETTE, Vincent. 2019. *Enseignement et apprentissage dans le secondaire. Un état des connaissances et des problèmes. Les sciences de l'éducation aujourd'hui*. Paris, L'Harmattan.
- ROLLAND, Yvon. 2010. Des discours au discours didactique. *Alizés, Revue angliciste de La Réunion*, Faculté des Lettres et Sciences humaines (Université de La Réunion), Old Days, New Days, pp.201-216. hal-02341426.
- SCHROTER, Jean-Philippe. 2005. « La situation-problème : une nouvelle démarche pédagogique en histoire », in *Itinéraires*, n°14 Novembre, consulté le 17/02/2013 <https://pierrickauger.files.wordpress.com/2012/02/la-situation-probleme-en-histoire-geo-21.pdf>
- SPRADLEY, James. 1980. *Participant observation*. New York, Holt Rinehart and Winston.
- TARDIF, Maurice. 2014. Liberté et reconnaissance au cœur de l'enseignement, in *Relations*, n°774, p.22-23.
- TECHTI, Bénédicte Larissa Hervée, (2018). L'approche par compétences en «français» au cycle primaire ivoirien : Analyse de documents prescripteurs en expression orale, in *Revue TDFLE*, n°72, consulté le 19/07/2021 https://doi.org/10.34745/numerev_1280, p.1-19
- THIAM, Ousseynou et CHNANE-DAVIN, Fatima. 2017. "L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ?" *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol.16, n°1, p.117-137.
- UNESCO (2020) *Approche par les compétences dans l'enseignement et la formation techniques et professionnelles en Afrique. Études à partir de sept pays d'Afrique : Afrique du Sud, Bénin, Éthiopie, Ghana, Maroc, Rwanda et Sénégal. Rapport synthèse*. IFEF, IPE-UNESCO Dakar.