

L'Approche Par Compétence (APC) : 15 années d'imbroglia pédagogico-didactique en histoire-géographie

Kouadio Jean-Pierre OUSSOU

*(Docteur en didactique de la géographie de l'Université Paris Cité/
LDAR)*

*École Normale Supérieure d'Abidjan /Département d'Histoire-
Géographie (Côte d'Ivoire)*

oussoujeanvarold@gmail.com

Résumé

Cet article vise à examiner la mise en œuvre de l'APC en Histoire-Géographie de son adoption dans le système éducatif ivoirien en 2010 à cette étude (soit 15 ans) en secondaire. Nous nous posons la question du bilan de cette approche pédagogique au niveau curriculaire. Les données recueillies découlent de l'analyse des curriculums prescrits d'histoire et de géographie de la 6^e à la Tle, de 50 cahiers de texte, des maquettes de formation initiales des professeurs de lycée et de collèges de l'ENS d'Abidjan, de l'observation de 60 séances de cours, d'entretiens semi-directifs menés auprès de 30 acteurs de l'école en lien avec la mise en œuvre de l'APC. Il résulte de l'analyse des données que les curriculums prescrits sont orientés vers le transfert de divers compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être historiques et géographiques ; éducation à la durabilité), et caractérisés par la longueur des progressions ; les curriculums implémentés sont centrés sur le transfert des savoirs et des évaluations de faibles intensités intellectuelles ; le profil de sortie et les compétences de développement durable ne sont pas acquises par les élèves.

Mots clés : Côte d'Ivoire- Approche par compétence- bilan- transfert de savoirs- pas acquises

Abstract

This article aims to examine the implementation of CBA in history-geography from its adoption in the Ivorian education system in 2010 to this study (i.e. 15 years) in secondary school. We raise the question of the assessment of this pedagogical approach at the curricular level. The data collected are based on an analysis of the prescribed history and geography curricula from 6e to Tle, 50 textbooks, initial training models for lycée and collège teachers at the

ENS of Abidjan, observation of 60 lesson sessions, and semi-structured interviews with 30 school actors involved in the implementation of the CBA. Analysis of the data shows that the prescribed curricula are geared to the transfer of various skills (historical and geographical knowledge, know-how and life skills; sustainability education), and characterized by the length of progressions ; the implemented curricula are focused on the transfer of knowledge and assessments of low intellectual intensity; the exit profile and sustainable development skills are not acquired by students.

Key words: Côte d'Ivoire- Competency-based approach- assessment-knowledge transfer- not acquired

Introduction

Hébrard, (2013)et Boutin, (2004) font naître l'APC dans le système éducatif étatsunien dans les années 1960. Cette approche pédagogique va ensuite s'imposer deux décennies plus tard en Australie et dans certains pays d'Europe. Dans le monde francophone, c'est le Québec qui le premier à la mettre en œuvre. Sur une suggestion voire une injonction d'instances internationales comme la francophonie et l'Unesco, le système éducatif ivoirien décide de l'adopter dès 2010 donc 50 années après sa naissance et 30 ans après sa diffusion en Europe. Cros et al., (2009, p. 9) à propos de l'introduction de cette approche pédagogique dans les systèmes éducatifs des pays d'Afrique soutiennent que *« c'est par rapport à la nécessité d'une scolarisation universelle, d'une diminution des abandons et des échecs scolaires que s'est développée une politique de réforme curriculaire prônant la mise en place de l'approche par compétence. »*. La notion autour de laquelle gravite cette offre pédagogique est : *« la compétence »*. Boutin, (2004, p. 26) dit de cette notion qu' *« elle est floue »*. On y *« retrouve des éléments disparates, voire contradictoires. »*. Son sens varie suivant les écoles de pensées, les auteurs qu'il soit au singulier ou au pluriel, etc. Au singulier, elle désigne *« un état de perfection que tous visent et ne peuvent l'atteindre »*. La compétence a ainsi pour synonyme : aptitude, capacité, habileté, savoir-faire etc. Au

pluriel, elle correspond à « *des éléments de la compétence que doivent posséder les personnes inscrites à tel ou tel programme ou exerçant tel ou tel métier* ». Dans le domaine spécifique de l'école, les compétences désignent une capacité de mobilisation de diverses ressources cognitives par l'élève devenu entre-temps apprenant pour faire face à des situations singulières, à la résolution de tâches. Après 15 années de mise en œuvre, se poser la question du bilan pédagogique et didactique de cette approche pédagogique en histoire et en géographie est central pour les experts de cette discipline en vue soit de la dynamiser soit de mieux la contextualiser. Autrement dit l'APC telle que mise en œuvre favorise-t-elle une mobilisation de compétences permettant aux apprenants de résoudre des tâches en histoire, en géographie et de vie courante ?

De ce fait, le problème est de connaître les résultats de 15 années scolaires de mise en œuvre de l'APC dans les curriculums d'histoire-géographie en secondaire. Les objectifs de cette étude sont : 1- montrer les principales caractéristiques des curriculums prescrits d'histoire-géographie, 2- dégager les principaux traits des curriculums implémentés d'APC 3- montrer que les compétences de géographie, d'histoire et de durabilité ne sont pas acquises par les élèves.

Cette étude présente successivement les principales caractéristiques des curriculums prescrits d'APC d'histoire et de géographie, les principaux traits des curriculums implémentés et enfin la non-acquisition de compétences en histoire, en géographie et sur les questions de durabilité.

1. L'APC : Une approche pédagogique en inadéquation avec les conditions d'apprentissage des lycées et collèges ivoiriens ?

L'APC répond à la préoccupation des compétences que doivent acquérir les élèves à la fin d'une séance, d'une séquence de

cours, d'un thème ou d'un cycle d'étude et non la quantité de savoirs que les professeurs doivent enseigner. Il s'agit d'apprendre aux élèves à résoudre des problèmes, des tâches. L'APC ne fait pas l'unanimité entre les différents chercheurs qui l'ont pour objet d'étude. Elle présente en théorie de réelles vertus pour répondre aux défis du monde actuel mais son implémentation reste liée aux contextes dans lesquels évoluent chaque système éducatif.

1.1 L'APC : une approche pédagogique avec comme acteurs clés les élèves et les enseignants

Evoquer la place des élèves et des enseignants dans la mise en œuvre de l'APC s'inscrit dans la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Sensevy, 2006). Cette dernière se fonde sur le triangle didactique constitué de 3 sous-systèmes (savoir, le professeur et l'élève). « *Ce système n'est pas divisible au sens où on ne peut pas comprendre l'action de l'élève sans prendre en compte le savoir et le professeur et réciproquement* » (Tiberghien, 2017). L'action conjointe de l'enseignement et de l'apprentissage est un autre fondement de la TACD. L'approche par compétence promeut une place centrale à l'élève dans la construction du savoir. L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui revient de construire lui-même ses propres connaissances. Il est mis à sa disposition des instruments que lui fournira son facilitateur à savoir le professeur. L'élève devenu « apprenant » doit être curieux, plein d'initiative et persistant dans la résolution des tâches, dans l'organisation de son travail. Il est attendu de l'élève « *qu'il recueille de nouvelles informations ; apprenne de nouvelles façons d'apprendre ; sache utiliser de nouvelles technologies.* » (Boutin, 2004). Tous ces souhaits de l'APC sous-tendent un petit nombre d'élèves dans les salles de classe ; un équipement des écoles en matériels et documents didactiques, (manuels, vidéoprojecteur, documents reprographiés etc.). Les établissements en secondaire

ivoirien présentent des conditions d'apprentissage tout autre : des effectifs pléthoriques (80 élèves en moyenne), des établissements sous-équipés en matériels et documents didactiques etc.

Le rôle du maître est profondément modifié. *« L'enseignant facilitant évitera d'enseigner; il incitera les apprenants à construire leurs connaissances qui, elles ne devront pas être trop exigeantes, d'où l'allègement des curriculums. »* (Boutin, ibidem). Il confie des tâches aux élèves qui seront inviter à son organisation ; planifie, organise des activités, conseille, accompagne, encourage, soutient, *« fait des suggestions mais n'impose jamais ; stimule la créativité et encourage le développement d'une pensée indépendante. »* (Boutin, ibidem). De telles aptitudes requiert de la part des enseignants une formation sur les stratégies pédagogiques, la pratique et une connaissance des enjeux de l'APC. Pour l'heure, les formations des professeurs de lycées et de collèges d'histoire-géographie ne prennent pas en compte les enjeux de l'APC et sont menées en majorité par des enseignants qui ne sont pas des spécialistes de la didactique des disciplines histoire et géographie (Oussou & Archer, 2025) .

La réussite de cette approche pédagogique est étroitement liée à la qualité, la capacité et la compétence de l'enseignant dans sa mise en œuvre. De façon imagée, l'enseignant ne donne plus du poisson aux élèves mais leur apprend à pêcher.

1.2 L'APC : des « compétences effectives » difficiles à implémenter dans les pays économiquement moins avancés

Jonnaert et al., (2008); Jonnaert et Borght, (2008) distinguent les « *compétences effectives* » des « *compétences virtuelles* ». *« Les compétences virtuelles sont décrites dans les programmes d'études indépendamment des situations dans lesquelles, elles pourront être activées. Elles sont décontextualisées et listées dans un référentiel »*. Les acteurs chargés de l'élaboration des

curriculums y inscrivent un ensemble de compétences virtuelles qui doivent être traitées pour en faire des compétences effectives. Les compétences effectives selon ces mêmes auteurs *« sont le résultat de la mobilisation, de la sélection, de la coordination, de mise en œuvre et de nombreux ajustements des ressources utiles pour le traitement des tâches dans une situation donnée ou dans une classe de situations. »*. Thiam & Chnane-Davin, (2017) soulignent dans le cadre de la mise en œuvre de l'APC dans les pays économiquement faibles qu'elle *« est difficilement compatible avec un nombre pléthorique d'élèves et avec des supports inexistantes »*. Comment transférer des compétences à plus de 80 élèves en moyenne ? Comment les évaluer en une séance de 55 min pour s'assurer qu'ils/elles ont acquis lesdites compétences ? Comment conduire tous les élèves à la réussite scolaire, un des leitmotivs de l'APC ? Boutin, (ibid, p.32) au sujet de cette évaluation en APC dit qu'*« Il s'agit pour le formateur, de vérifier dans quelle mesure tel ou tel sujet est en mesure de démontrer sa maîtrise des compétences visées par le programme auquel il est inscrit. »*.

1.3 Quid des compétences d'histoire et de géographie en secondaire

Le transfert et acquisition de compétences se jouent dans l'action conjointe entre enseignants et élèves. L'un prouve qu'il est compétent, et l'autre l'évalue. Dans la mise en œuvre des contenus d'histoire, les didacticiens de cette discipline (Cariou, 2024; Doussot et al., 2024) priorisent comme moyen l'enquête. Doussot et al., (2024) disent de cette enquête qu'elle *« est un rapport de questionnement actif aux documents et aux traces qui, permet de construire un rapport au savoir historique analogue à celui des historiens. »* L'élève va mener des enquêtes analogues à celles des historiens pour construire ses propres connaissances. L'enseignant mettra à sa disposition *« un système de connaissances conceptuelles et procédurales »*

(Gillet, 1991) ; « *des ressources* » (Perrenoud, 2000) « *des dispositions de nature cognitive, affective, réflexive et contextuelle* » (Pallascio & Lafortune, 2000) et interviendra pour accompagner et soutenir l'apprentissage. Les enseignants d'histoire en Côte d'Ivoire hormis les documents textuels, ne sont pas formés à la mise en œuvre de l'enquête en histoire et n'arrivent donc pas à le transférer aux élèves. En géographie, l'élève doit être capable de construire « *un raisonnement géographique* » (Colin et al., 2019) à savoir mener une analyse d'un phénomène à partir des échelles, analyser le dynamisme, les acteurs d'un phénomène etc. L'élève doit être en contact avec les réalités qu'il étudie de façon directe ou indirecte. La géographie expérientielle mise en œuvre suivant la théorie des 4I (Leininger-Frézal et al., 2020) et les sorties de terrain (Gaujal, 2021) sont préconisées comme procédés pour ce contact avec le réel. Toutes ces théories reposent sur des démarches que les enseignants doivent maîtriser, expérimenter en contexte, avant de les mettre à la disposition des élèves qui devront les manipuler pour construire les connaissances.

La collecte et le traitement des données

Les données de cette étude ont été recueillies par le truchement d'une analyse documentaire (Chaumier, 1997; Segré, 1968). Les documents concernés sont : les curriculums prescrits d'histoire-géographie de la 6^e à la Tle, les maquettes de formation des professeurs de lycée et de collège de l'ENS d'Abidjan). Des entretiens semi-dirigés (Pin, 2023) pour recueillir les représentations des acteurs en lien avec la mise en œuvre de l'APC, des observations de séances (Soulé, 2007) de cours pour identifier et analyser les pratiques enseignantes dominantes ont été menés.

2.1 Les instruments de collecte des données

- **Le questionnement des curriculums prescrits d'histoire-géographie de la 6^e à la Tle,**

Les curriculums prescrits d'histoire et de géographie de la 6^e à la Tle ont été questionnés autour des profils de sortie du 1^{er} et du 2nd cycle, de l'articulation des habiletés et contenus d'histoire et de géographie ; des contenus susceptibles d'être ceux de durabilité ; des acteurs au cœur de leur élaboration ; du nombre de leçon par niveau et par sous-discipline.

- **Le questionnement des maquettes de formation des professeurs de lycée et de collège de l'ENS d'Abidjan**

Ces maquettes de formations ont été questionnées sous l'angle des modules de l'APC ainsi que le profil des formateurs.

- **Des entretiens semi-dirigés pour recueillir les représentations des acteurs en lien avec la mise en œuvre de l'APC**

60 acteurs dont 40 enseignants, 8 inspecteurs pédagogiques et 12 élèves ont été questionnés sur leurs postures, leurs représentations sur l'APC.

Tableau 1: Guide d'entretien adressé aux enseignants, aux inspecteurs pédagogiques et aux élèves

| <i>Les interviewés</i> | Questions | Objectifs |
|---------------------------------|---|--|
| <i>Enseignants</i> | Comment mettez-vous en œuvre l'APC ? | Identifier la démarche de l'APC |
| | Quelles différences faites-vous entre l'APC et la PPO ? | Relever les connaissances des enseignants sur l'APC et la PPO |
| | Quels sont les atouts et les limites de l'APC ? | Identifier les atouts et les limites de l'APC |
| <i>Inspecteurs pédagogiques</i> | Quel bilan faites-vous de l'implémentation de l'APC ? | Dresser le bilan des acteurs de la formation continue |
| | Quels sont les types, les moments et les cibles de la formation des enseignants à l'APC ? | Connaître les contenus, les moments et les cibles |
| | Pensez-vous que cette approche pédagogique est adaptée au contexte ivoirien ? | Avoir le regard des IP sur l'utilité de l'APC |
| <i>Elèves</i> | Qu'avez-vous retenu des contenus enseignés ? | Déterminer le centre d'intérêt des élèves au sortir d'une séance |
| | Quelle est votre participation dans la construction des savoirs ? | Déterminer la part des élèves dans la construction des connaissances |
| | Qu'est-ce-que la géographie et l'histoire vous permette de faire de façon pratique ? | Identifiez les compétences des élèves |

Source : K. J-P OUSSOU, mai 2025

Nous avons porté par la suite notre attention sur les compétences acquises par les élèves à partir de celles listées dans les profils de sortie et celles sous-tendues par les contenus. 50 élèves dont 25 en classe de 2^{nde} et 25 en classe de Tle ont répondu à un questionnaire autour d'une liste de compétence. L'élève indique à partir de croix, si la compétence est acquise, faiblement

acquise, moyennement acquis ou pas acquise. Des entretiens informels (Bruneteaux & Lanzarini, 1998) lors du retrait des réponses aux questionnaires auprès des élèves ont été réalisés.

- **Des observations de séances de cours**

60 séances d'histoire et de géographie ont été observées dans des établissements de 4 villes (Korhogo- Man- Yamoussoukro- Aboisso) en vue d'identifier leurs caractéristiques à l'aune de l'APC. 15 séances ont été observées dans des établissements privés et 45 dans des établissements publics. Diverses catégories d'enseignants ont été observées. Il s'agit d'enseignants du privé recruté sur la base du diplôme universitaire (15 séances) ; les professeur (e)s issu(e)s de l'ENS recruté(e)s avant 2010 (15 séances) ; les professeur (e)s issu(e)s de l'ENS recruté(e)s après 2010 (20 séances) ; les professeur (e)s stagiaires issu(e)s de l'ENS (10 séances). Les cahiers de texte et de notes des classes tenues par les enseignants observés ont été consultés et analysés.

2.2 Le traitement des données

Les entretiens recueillis à partir de notre smartphone ont été retranscrits sous forme de verbatim. A l'aide des logiciels Excel et Iramuteq, ces données ont été traitées puis analysées (Baron, 2005; Cibois, 1999; Gumuchian & Marois, 2000). Les notes prises lors des observations de séance de cours dans un carnet de bord ont été analysées en catégorisant les pratiques enseignantes observées.

3. Les principaux résultats de l'étude

Ce bilan de l'APC est orienté vers les différents niveaux curriculaires (les curriculums prescrits de la 6^e à la Tle), les curriculums implémentés et les curriculums assimilés.

3.1 Les principales caractéristiques des curriculums prescrits d'histoire-géographie

Les curriculums prescrits d'APC ivoirien portent le nom de programme de programme éducatif (PE) et guide d'exécution (GE). Ils contiennent les profils de sortie, des exemples de situation d'apprentissage, les tableaux d'habiletés et contenus, des tableaux de suggestions de techniques pédagogiques et des moyens et supports didactiques.

Tableau 2: Nombre de leçon d'histoire-géographie de la 6^e à la 1^{le}

| <i>Niveaux</i> | <i>6^e</i> | <i>5^e</i> | <i>4^e</i> | <i>3^e</i> | <i>2^{nde}</i> | <i>1^{ère}</i> | <i>1^{le}</i> | <i>Totaux</i> |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------|----------------------|
| <i>Histoire</i> | 8 | 5 | 7 | 7 | 10 | 8 | 9 | 54 |
| <i>Géographie</i> | 9 | 6 | 5 | 5 | 8 | 8 | 7 | 48 |
| <i>Hist-géo</i> | 17 | 11 | 12 | 12 | 18 | 16 | 16 | 102 |

Source : K. J-P OUSSOU, mai 2025

Les curriculums prescrits d'histoire-géographie présentent un total de 102 leçons pour l'ensemble des 7 niveaux d'étude du secondaire soit une moyenne 14, 5 leçons d'histoire-géographie par niveau. Les curriculums prescrits d'histoire ont un nombre de leçons (54) supérieur à ceux de géographie (48). Les niveaux qui présentent les plus grands nombres de leçon sont la 2^{nde} avec 18 leçons et la 6^e 17. Une irrégularité caractérise les prescrits d'histoire-géographie en termes de nombre de leçons par niveau.

• Le profil de sortie

Il est constitué de l'ensemble des besoins d'apprentissage d'un élève et des attentes des curriculums au sortir d'un cycle d'étude. Il présente les compétences virtuelles attendues d'un élève au

sortir d'un cycle. Il oriente les évaluations de fin de cycle et les apprentissages par niveau d'étude.

Tableau 3: Le profil de sortie du 1er et du 2nd cycle d'histoire et de géographie

| <i>Disciplines</i> | 1^{er} cycle | 2nd cycle |
|--------------------|--|--|
| Histoire | <ul style="list-style-type: none"> - Représenter sur un axe chronologique, des faits et des événements. - Critiquer des opinions relatives à des faits historiques - Se situer dans le temps - Comprendre un document | <ul style="list-style-type: none"> - Exploiter des séries ou trames chronologiques - Construire un raisonnement cohérent sur un sujet en Histoire - Prendre des positions argumentées sur des questions en Histoire - Relever des informations dans des textes et des cartes - Représenter des événements sur un axe chronologique Rédiger une dissertation en Histoire - Commenter des documents textuels, iconographiques et cartographiques |
| Géographie | <ul style="list-style-type: none"> Comprendre un document Manipuler des données statistiques - S'orienter dans l'espace - Relever des informations dans des textes et des cartes - Construire des cartes et des graphiques - Expliquer des textes, des représentations graphiques, des faits cartographiques - Critiquer des opinions relatives à des faits géographiques | <ul style="list-style-type: none"> - Expliquer un document - Rédiger une dissertation en Géographie - Commenter des documents graphiques, statistiques, textuels, iconographiques et cartographiques - Exploiter des séries statistiques Construire un raisonnement cohérent sur un sujet en Géographie - Prendre des positions argumentées sur des questions en Géographie - Relever des informations dans des textes et des cartes Construire des cartes et des graphiques |

Source : K. J-P OUSSOU, mai 2025

• La démarche

Elle est présentée par les curriculums prescrits dans la présentation des thèmes et des progressions. Les compétences de base comprennent un ou plusieurs thèmes et les thèmes plusieurs leçons. Des exemples de situations d'apprentissage, le

rythme des évaluations formatives et/ou sommatives sont proposés.

- **Les techniques pédagogiques**

Diverses techniques pédagogiques sont suggérées pour la mise en œuvre des contenus. Il s’agit du brainstorming, de l’organisation des élèves pour un apprentissage coopératif ou individuel, du jeu de rôle, de la discussion dirigée, de l’enquête etc.

- **Des contenus axés sur les compétences**

Les différentes habiletés et contenus par leçon, sont articulés autour des savoirs, des savoir-faire et un savoir-être en s’appuyant sur les différents niveaux taxonomiques.

Tableau 4: Exemple d'habiletés et contenus extrait des curriculums prescrits de géographie

| <i>Habiletés</i> | Contenus | Correspondances |
|-------------------------|--|------------------------|
| <i>Définir</i> | L’environnement | Savoir |
| <i>Identifier</i> | Les composantes de l’environnement | |
| <i>Connaître</i> | Les différentes formes de pollution et leurs causes | |
| <i>Distinguer</i> | Les conséquences des activités économiques sur l’environnement | |
| <i>Réaliser</i> | Un schéma d’interrelation des activités industrielles et commerciales et la dégradation de l’environnement | Savoir-faire |
| <i>Formuler</i> | Un slogan de sensibilisation en faveur de la préservation de l’environnement | |
| <i>Exploiter</i> | Des documents relatifs à la dégradation de l’environnement | |

Source : DPFC, Programme éducatif 5^e, 2024

L'exemple de cette leçon 2 / thème 2 en classe de 5^e ci-dessus intitulé : « *les effets de la pollution industrielle et commerciale sur l'environnement* », montre l'articulation des habiletés (plus petites unités cognitives attendues de l'élève au terme de son apprentissage) et des contenus (les notions à faire acquérir aux élèves et autour desquels s'élaborent les résumés.) autour des savoirs, des savoir-faire. Au sortir des apprentissages, des connaissances pouvant conduire l'apprenant à avoir des qualités personnelles, des habiletés sociales correspondant à la capacité de produire des actions et des réactions adaptées à l'environnement humain et écologiques qui correspond au savoir-être sont attendus. L'articulation des habiletés et contenus d'histoire et de géographie lorsqu'elle touche aux domaines du développement durable (environnement, économie, société, gouvernance, culture) fait naître des contenus d'éducation à la durabilité (EDD). Ainsi l'analyse des contenus a permis d'identifier 16 leçons en géographie et 9 leçons en histoire potentiellement d'EDD.

En bref, les curriculums prescrits d'histoire et de géographie ont été élaborés entre 2010 et 2018 de façon progressive. Une équipe d'expert en élaboration des curriculums conduite par le Québécois Philippe Jonnaert a participé à l'élaboration des curriculums de 6^e et de 5^e. Pour les autres niveaux, leur fabrique a été confiée à des experts locaux constitués majoritairement d'inspecteurs généraux et pédagogiques de la DPFC. Les différents contenus sont revisités chaque année pour les adapter aux contenus scientifiques ou à des observations extérieures. Que pensent les enseignants des progressions ? L'enseignant KU dit à ce sujet : « *nous n'avons rien à dire. Nous sommes des exécutants. (...) Nous faisons ce que nous pouvons. Même avec les cours dictés, il est difficile d'achever les programmes pour certains niveaux.* ». Il poursuit pour évoquer l'absence d'homogénéité pour le nombre de leçon des différents niveaux en secondaire en ces termes : « *Je ne comprends surtout pas*

pourquoi certaines classes ont plus de leçons que d'autres, ils ont écrit les programmes comme si l'histoire-géo était deux disciplines scolaires or il s'agit bien d'une discipline. » Il ressort des entretiens que les enseignants ne lisent pas les curriculums prescrits. Il se contente des fiches pédagogiques de cours qu'ils ont récupérées ici et là sans vérifier si elles sont en congruence avec le programme. YA une enseignante nous dit : *« je ne lis pas les curriculums prescrits parce que j'ai déjà les cours »*. Si les curriculums prescrits connaissent de légères modifications au fil des années scolaires, les contenus des professeurs ne suivent pas ce mouvement.

3.2 Une diversité de pratiques enseignantes

Trois catégories de pratiques enseignantes en histoire-géographie ont cours dans les lycées et collèges dans lesquels nous avons menés nos observations.

Tableau 5: Les traits dominants des pratiques enseignantes en classe d'histoire-géographie

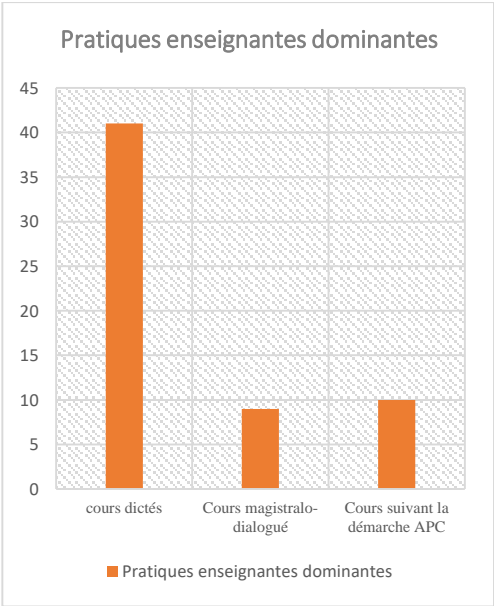
| <i>Types de Pratiques enseignantes</i> | <i>Caractéristiques</i> | <i>Acteurs</i> | <i>Nombre de séance</i> |
|---|---|--|--------------------------------|
| <i>Cours dictés</i> | Lecture de contenus de cours tirés du site du ministère de l'éducation ou d'un ancien cahier. Le tableau est rarement utilisé. Certains élèves ne suivent et demande à l'enseignant de répéter. Contenu de cours identique pour l'ensemble des élèves. Pas de situation d'apprentissage, pas d'activité d'application. Le cahier de texte indique la mise en œuvre de situation | Professeurs recrutés avant 2010 ; professeurs recrutés sur base du diplôme universitaire ; Professeurs formés à l'ENS après 2010 | 41 |

| | | | |
|--------------------------------------|--|---------------------------------------|----|
| | d'apprentissage, d'activité d'application. Les plans de cours ne prennent en compte que les savoirs. Les savoir-faire ne sont pas implémentés. Dans le cahier de note la majorité des élèves n'a pas la moyenne. | | |
| <i>Cours magistralo-dialogué</i> | Pas de situation d'apprentissage, pas d'activité d'application ; Le cahier de texte indique la mise en œuvre de situation d'apprentissage ; Mise en œuvre d'activités d'application de faibles intensités intellectuelles ; Usage de documents textuels et/ou iconographiques reprographiés ; Construction du savoir à partir de la boucle didactique. Les plans de cours ne prennent en compte que les savoirs. Les savoir-faire ne sont pas implémentés. Pas de situation d'évaluation ; Dans le cahier de note la majorité des élèves n'a pas la moyenne. | Professeurs formés à l'ENS après 2010 | 09 |
| <i>Démarche pédagogique de l'APC</i> | Entrée dans la séance par une motivation puis une situation d'apprentissage ; élaboration de l'introduction et construction du savoir à partir de document textuels et/ou iconographiques et/ou du brainstorming. Construction du savoir à partir de consignes et de questionnements des supports suivant le modèle de questions/réponses ; activités d'application de faible intensité | Professeurs stagiaires de l'ENS | 10 |

| | | |
|---|--|--|
| intellectuelle ; pas de situation d'évaluation. Les plans de cours ne prennent en compte que les savoirs. Les savoir-faire ne sont pas implémentés. Dans le cahier de note la majorité des élèves n'a pas la moyenne. | | |
|---|--|--|

Source : K. J-P OUSSOU, mai 2025

La pratique enseignante dominante est le cours dicté où l’enseignant fait copier des contenus de cours avec ou sans explication. Elle est suivie des cours magistralo-dialogué avec sans supports didactiques et des cours suivants la démarche de l’APC.



Source : K. J-P OUSSOU, mai 2025

19 parmi les 60 séances observées soit 31,66% sont menées par des enseignants qui construisent la trace de leçon en s'appuyant sur des supports didactique (mettons de côté la qualité de ces supports). 10 de ces 19 séances, soit 16,66 % sont caractérisées par la construction du savoir à partir de supports didactiques et la mise en œuvre d'évaluation formatives. 41 séances soit 68,33% sont des cours transmis sous la forme d'une dictée (l'enseignant pose la question aux élèves de savoir s'ils ne suivent pas, lecture des ponctuations etc.). Cette diversification d'implémentation selon les enseignants interrogés est liée à divers facteurs. L'enseignant YB donne sa posture sur l'APC : *« moi, je suis de l'ancienne école et l'APC ne m'a pas encore convaincu. Moi j'explique et les élèves copient »*. KK pour sa part affirme qu' *« avec le nombre de leçon en lère et en Tle, ainsi que l'effectif des classes, il est difficile de recourir aux supports et même de proposer des évaluations formatives pour toutes les leçons. J'ai un programme à achever. »*. Mme BT ajoute : *« Moi, c'est quand je faisais mon stage que je pratiquais la méthode avec les supports, maintenant je ne me casse plus la tête, on nous demande trop. »*. TMP poursuit en disant : *« notre établissement n'est pas équipé en photocopieuses, les élèves n'ont pas de manuels scolaires, la seule alternative pour moi, c'est la dictée avec des explications »*. A travers ces quelques réactions d'enseignants, divers facteurs expliquent la faible pénétration de l'APC dans les pratiques enseignantes. Il s'agit des effectifs qui ne permettent pas aux enseignants de se familiariser avec leurs élèves en vue de les prendre en charges, la formation qui n'est pas robuste sur la question de l'APC et qui ne prend pas en compte tous les enseignants et le sous-équipement des établissements en matériels didactiques, Mais qu'est-ce que l'APC pour les enseignants interrogés ? Chacun y va de sa définition et de sa compréhension. La compréhension dominante au sortir des entretiens est celle d'une approche pédagogique où l'enseignant ne doit pas dicter les cours mais plutôt construire

les contenus à l'aide de supports didactiques et faire des exercices. L'enseignant est donc toujours celui qui donne le savoir. Ces enseignants précisent selon leur entendement que l'APC est une approche pédagogique où il faut donner des exercices faciles pour que les élèves aient de bonnes notes. Cette façon de comprendre l'APC tranche avec les fondements même de l'APC.

3 Des compétences loin d'être acquises par les élèves

Les élèves au sortir des apprentissages en histoire et en géographie ne retiennent que des connaissances déclaratives qui tournent autour des habiletés liées aux premiers niveaux taxonomiques (connaissance, compréhension).

Tableau 6: *Compétences d'histoire et de géographie constatées ou pas chez des élèves*

| <i>Les types de compétences</i> | <i>Exemples de compétences attendues</i> | <i>Avis des élèves</i> |
|----------------------------------|--|-----------------------------|
| Compétences de géographie | - S'orienter dans l'espace - Exploiter des séries statistiques - Prendre des positions argumentées sur des questions en Géographie - Construire un raisonnement cohérent sur un sujet en Géographie | Pas acquises |
| | Construire des cartes et des graphiques - Expliquer un document - Rédiger une dissertation en Géographie - Commenter des documents graphiques, statistiques, textuels, iconographiques et cartographiques | Faiblement acquises |
| | - Relever des informations dans des textes et des cartes | Moyennement acquises |
| Compétences en histoire | - Représenter sur un axe chronologique, des faits et des événements - Critiquer des opinions relatives à des faits historiques | Pas acquises |

*Compétences liées
à la durabilité*

| | |
|--|-----------------------------|
| Construire un raisonnement cohérent sur un sujet en Histoire -Prendre des positions argumentées sur des questions en Histoire | |
| -Rédiger une dissertation en Histoire - Commenter des documents textuels | Moyennement acquises |
| - Gestion rationnelle de l'eau - Protection de l'environnement - Développer une écoresponsabilité - Mener des actions de cohésion sociale | Pas acquises |

Source : K. J-P OUSSOU, mai 2025

Il revient de la part des élèves qu'ils ne comprennent pas les cours d'histoire et de géographie. L'élève KJ de la Tle A dans un lycée de Yamoussoukro affirme : *« j'ai du mal à suivre les cours d'histoire et de géographie. Notre enseignante ne fait que dicter les cours. Quand tu poses une question, elle remet à plus tard et dis qu'elle doit achever un programme »*. L'élève SY dans un lycée de Korhogo dit pour sa part *« nous ne faisons pas d'activité d'application, ni de situation d'évaluation, et dans les devoirs quand nous avons de mauvaises notes, notre professeur ne propose pas de correction. »*. Les élèves ne comprennent pas l'enjeu des situations d'apprentissage et les trouvent ennuyant. A la question de savoir quelle est l'importance des situations d'apprentissage l'élève BD dans un collège d'Aboisso soutient ceci : *« souvent, pas pour tous les cours, le professeur nous partage des bouts de papiers où figure un texte avant le cours. On lit le texte et il nous pose des questions. Moi je ne trouve pas ça utile. Pour moi, ça n'apporte rien au cours. »*

4. Discussion des résultats

4.1 Des curriculums prescrits peu favorables à la mise en œuvre de l'APC

L'allègement des programmes, un des principes clés de l'APC est faiblement pris en compte dans les curriculums prescrits

d'histoire et de géographie. Les enseignants hormis les classes d'examen (3^e et Tle) pour lesquelles des séances de rattrapage sont souvent effectuées, n'achèvent pas les progressions. Une analyse des cahiers de texte de divers établissements indique que les enseignants d'histoire-géographie en secondaire ivoirien ne mettent en œuvre en moyenne que 5 leçons d'histoire et 5 leçons de géographie par année scolaire (Oussou, 2022). Une durée entre une et 6 heures est prescrite pour les leçons. La longueur des progressions et le cloisonnement horaire des leçons entraînent une précipitation des enseignants dans la mise en œuvre des habiletés et contenus. Cette précipitation est par ailleurs un obstacle à l'installation des savoirs, savoir-faire. Les curriculums prescrits d'histoire-géographie ont été élaborés comme s'il s'agit de deux disciplines scolaires distinctes. En effet, deux progressions dont une en Histoire et une en Géographie sont proposés aux enseignants pour chaque niveau d'étude. En jetant un œil sur les curriculums prescrits des autres disciplines scolaires, on constate qu'ils ont une progression et un nombre de leçon qui varie entre 5 et 9 leçons. A l'instar des curriculums d'histoire-géographie du primaire, il convient de proposer une progression unique de 6 à 8 leçons par niveau du secondaire.

Les progressions moins étoffées mais qui restent encore longues pour l'APC sont celles de 5^e (11 leçons), de 4^e (12 leçons) de 3^e (12 leçons). Les plus étoffées sont celles des classes de 6^e (17 leçons), de 2nde (18 leçons) de 1^{ère} (16 leçons) et de Tle (16 leçons). L'APC recommande un esprit d'innovation, de patience de l'enseignant dans l'accompagnement aux élèves dans la résolution des tâches. La réussite du grand nombre dont il question dans la mise en œuvre de l'APC est liée à la bonne compréhension et au bon traitement des tâches par les élèves. La démarche visant à évaluer et vérifier l'installation des habiletés requiert du temps et dans des conditions d'effectifs pléthoriques

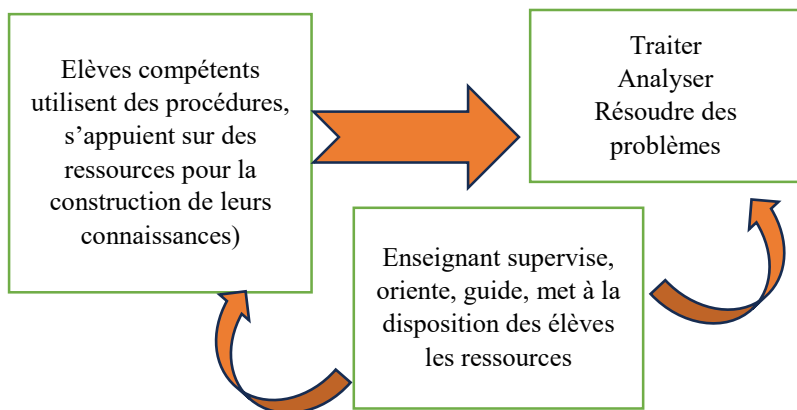
des classes, elle n'est pas compatible avec de longues progressions.

4.2 Un imbroglio pédagogique et didactique qui affaisse le niveau des élèves

Diverses pratiques enseignantes sont mises en œuvre dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire en classe d'histoire et de géographie. Ces pratiques enseignantes restent dominées par les cours dictés et des cours magistralo-dialogués. Mais à quoi renvoie l'APC ? Boutin, (2004, p.26) dit qu'elle « *désigne tantôt un point d'arrivée marqué par un niveau de haute performance, tantôt un processus dont le déroulement est ponctué par des bilans d'évaluations.* ». Le système éducatif ivoirien au regard de ce qui est implémenté depuis 2010 a opté pour « *un processus dont le déroulement est ponctué par des bilans d'évaluations* ». C'est donc à travers les évaluations formatives (activité d'application et situation d'évaluation) menées à la fin de chaque séance ou séquence que l'enseignant peut vérifier si les compétences ont été transférées ou pas. Mais quelle place est donnée à l'élève dans la construction du savoir ?

Boutin, (2004) et Jonnaert, (2017) expliquent qu'il s'agit pour les élèves de maîtriser des savoirs, savoir-faire et savoir-être procéduraux à même de les permettre d'exploiter, de traiter et résoudre un problème. Les enseignants jouent un rôle de guide et orientent les élèves dans leur apprentissage ; écoutent ou réceptionnent les productions en vue d'apporter un avis. Il met à la disposition des élèves les supports didactiques, les oriente à partir des habiletés et des contenus. Il les guide à travers l'explicitation de différentes procédures de résolution du ou des problèmes à eux soumis.

Figure 1: L'APC centrée sur un travail de construction du savoir par les élèves



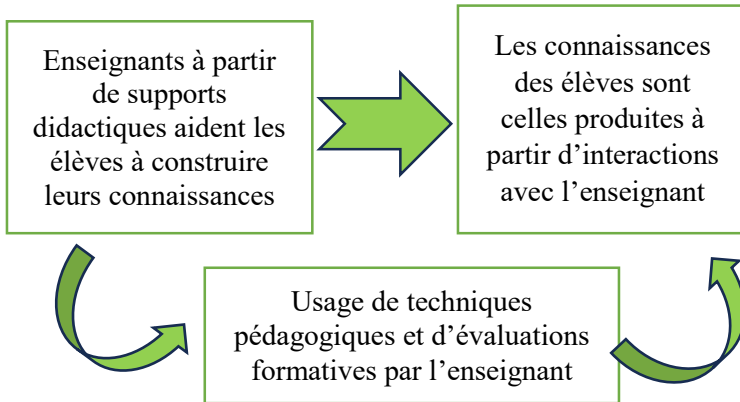
Source : K. J-P OUSSOU, mai 2025

L'approche par compétence (APC) « *appelle à une reconstruction complète des dispositifs et des démarches de formation* » (Perrenoud, 2000). Le moteur de l'APC réside dans la capacité des apprenants à s'appuyer sur les ressources mises à leur disposition pour résoudre des tâches à partir d'un savoir-faire procédural.

Pour ce qui est des pratiques enseignantes ordinaires implémentées en Côte d'Ivoire en termes de construction des savoirs d'APC, l'enseignant en est le moteur. Il propose une situation d'apprentissage centrée sur un problème et des tâches, use de questions ou de consignes, de supports didactiques (documents textuels ou iconographiques plus généralement) pour élaborer son développement et son introduction. Les élèves prennent des notes dans les cahiers à la suite de réponses des

élèves ou des ajouts du professeur. Une activité application et une situation d'évaluation sont effectuées respectivement à la fin d'une séance et d'une séquence de cours pour vérifier la compréhension et l'installation des habiletés.

Figure 2: *L'APC mise en œuvre en classe d'histoire-géographie en secondaire ivoirien*



Source : K. J-P OUSSOU, mai 2025

Hormis la situation d'apprentissage et l'activité d'application, nous sommes encore dans la même logique que ce qui était implémenté sous la PPO. L'enseignant reste toujours celui qui donne le savoir en lieu et place de l'élève qui doit le construire. Les procédures ou techniques pédagogiques se limitent essentiellement au brainstorming et aux questionnements de supports didactiques. Les sorties de terrain sont interdites depuis 2018. Le débat en classe, le jeu de rôle, l'organisation des élèves en groupe d'apprentissage et l'enquête ne sont pas mises en œuvre faute d'absence de formation des enseignants à leurs usages (Oussou, 2022). L'activité des élèves en classe est dominée par la prise des notes produites par les enseignants dans des cahiers d'histoire ou de géographie. C'est bien ce qui fait

résumer l'APC à la production d'une situation d'apprentissage et des activités d'application par les enseignants. Tout porte à croire que les enseignants et certains formateurs d'enseignants résument la construction du savoir des élèves aux réponses qu'ils/elles proposent à la suite des questions et consignes des enseignants. L'intérêt des évaluations formatives en APC est de permettre à l'enseignant de vérifier la compréhension, le savoir-faire propre des élèves dans la construction de leurs connaissances. Or, les activités d'application qui sont proposées par les enseignants aux élèves, sont de faibles intensités intellectuelles et ne permettent pas de s'assurer qu'ils/elles ont acquis les compétences liées aux contenus de cette leçon. Tout se fait dans la précipitation (une durée de 2 minutes est accordée pour le traitement et une à 2 minutes pour les remédiations). Divers facteurs expliquent cette orientation de l'APC en classe d'histoire-géographie. Il s'agit entre autres de l'absence d'une contextualisation réelle de l'APC, de la qualité des formateurs de formateurs, les effectifs pléthoriques d'élèves dans les classes, du sous-équipement des établissements en matériels didactiques etc.

Les cours dictés sont les pratiques enseignantes les plus répandues. Ces pratiques s'expliquent par la longueur des progressions, le cloisonnement horaire des leçons, l'absence de motivation des enseignants. De nombreux enseignant(e)s disent être davantage préoccupé(e)s par l'achèvement des programmes que par la qualité de leur mise en œuvre. Pour ne pas paraître comme des réfractaires à cette approche pédagogique ou être interpellé par leurs hiérarchies, ces enseignants font saisir sur du papier des situations d'apprentissage, des activités d'application qu'ils collent dans leurs cahiers de texte. Les enseignants du secteur privé sont ceux qui usent en majorité de cette pratique. En effet, ils sont des laisser pour compte en termes de formation. Les structures en charges de la formation continue proposent très

rarement des formations aux enseignants en général et à ceux du privé en particulier faute de moyen disent-ils.

En bref, si l'on s'en tient aux pratiques enseignantes en histoire-géographie, nous sommes loin des pratiques recommandés par l'APC et même par la Pédagogie Par Objectif (PPO). Les pratiques dominantes sont celles des méthodes transmissives (cours dictés) et une minorité de cours qui sont de la PPO améliorée (une situation d'apprentissage et des évaluations formatives mal mises en œuvre, l'usage des supports didactiques, un rôle prépondérant de l'enseignant dans la construction des savoirs). Toutes ces ambiguïtés sont étroitement liées à la formation des formateurs et au contexte peu propice à la mise en œuvre de cette approche pédagogique. En effet, la structure en charge de la formation des enseignants du secondaire et des inspecteurs pédagogiques (département d'histoire-géographie de l'ENS d'Abidjan) ne propose pas de contenus sur l'APC à proprement dit (Oussou et Archer, 2025). L'APC n'arrive pas à être implémentée en raison du contexte de sous-équipement et d'insuffisance des infrastructures éducatives (mission qui incombe à l'Etat) ; de la qualité des formateurs et des formations (une mission qui incombe aux enseignants). L'approche pédagogique implémentée dans le système éducatif ivoirien au sortir de ce bilan est un mélange de PPO et d'APC.

4.3 Comment rectifier le tir ?

L'allègement des curriculums prescrits d'histoire et de géographie est un préalable à la mise en œuvre de l'APC. Il faut une réécriture de ces curriculums dans l'optique de les adapter à l'APC. Il s'agit d'élaborer des progressions d'histoire-géographie à l'instar de ce qui est proposé en primaire ivoirien et non des progressions d'histoire d'une part de géographie d'autre part, puis les expérimenter et enfin les valider.

15 ans après l'adoption de l'APC comme approche pédagogique, l'histoire-géographie reste la discipline scolaire où

les notes sont mauvaises tant au BEPC qu'au BAC. Le niveau des élèves n'a pas évolué, il est plutôt en régression. Les élèves en dépit de contenus d'éducation à la durabilité par exemple, n'ont pas de savoir-faire et de savoir-agir sur les questions de protection de l'environnement, de gestion rationnelle de l'eau etc. cette situation est due à des pratiques pédagogiques centrées sur l'exploitation de documents textuels et à l'interdiction de stratégies pédagogiques favorables à un transfert de compétence comme les sorties de terrain, à une absence d'implémentation de l'enquête, du débat en classe, du jeu de rôle et de l'apprentissage coopératif. Les structures de formation initiales doivent jouer pleinement leur partition.

L'APC est théoriquement présente dans les curriculums prescrits et implémentés mais dans la pratique le prescrit ne répond pas aux exigences de l'APC et les curriculums implémentés montrent son rejet, sa non-maîtrise et une confusion dans sa compréhension. Ce qui est produit après 15 ans ne favorise ni un transfert, ni une acquisition de compétences. Les travaux de Boutin (2004) qui voit en l'APC, un amalgame paradigmatique et de Jonnaert (2017) mettent en relief la complexité de cette approche pédagogique dans sa mise en œuvre dans les pays économiquement avancés avec des bilans mitigés. P. Jonnaert répondant à une de nos questions sur le bilan qu'il faisait de l'APC en Côte d'Ivoire lors d'un atelier de restitution des travaux qu'il a réalisés avec son équipe pour le compte de l'ENS d'Abidjan, soutient que l'implémentation d'une approche pédagogique se fait en plus d'une décennie. Cette implémentation dit-il connaît des balbutiements avant sa stabilisation. Il a ajouté qu'il revenait aux experts locaux de corriger, de recadrer les imperfections. A sa suite, nous disons qu'il urge donc pour les experts locaux de se réapproprier les différentes approches pédagogiques qui ont déjà eu cours dans le système éducatif ivoirien en vue de concevoir une approche adaptée au contexte ivoirien. Il est juste question pour l'Etat de

leur alloué des fonds similaires à ceux alloués aux experts internationaux et de leur donner du temps pour expérimenter et concevoir une approche pédagogique adaptée au contexte et aux besoins d'éducation des élèves qui entrent en secondaire en Côte d'Ivoire.

Toutefois, si la Côte d'Ivoire souhaite mettre en œuvre l'APC, au-delà de la réécriture des curriculums prescrits, les principales tâches à exécuter sont : l'équipement des établissements (photocopieuses, vidéoprojecteur, internet, supports didactiques etc.), la construction de nombreuses salles de classes et le recrutement de nombreux enseignants en vue de réduire les effectifs par classe, une production de manuels scolaires de qualité à offrir aux élèves. Toutes ces conditions non exhaustives nécessaires à la mise en œuvre de l'APC nécessitent des moyens financiers importants, des gestionnaires compétents et crédibles des fonds alloués à l'école.

Conclusion

Par l'école, on prépare les générations actuelles à répondre aux défis futurs. C'est un outil de développement pour lequel il n'y a peu de place pour le balbutiement. Cette étude pose le problème de l'appropriation de l'APC en classe d'histoire-géographie en secondaire ivoirien. Nous retenons que l'APC n'est pas encore une approche pédagogique partagée par les enseignants de cette discipline. L'élaboration des curriculums prescrits sous l'angle de l'APC du secondaire général débutée en 2010 a pris fin en 2018 avec les curriculums prescrits de Tle. Ces curriculums prescrits présentent une irrégularité en termes de nombre de leçons par niveau et ont été conçus comme s'il s'agissait de deux disciplines scolaires. Les pratiques enseignantes restent dominées par des cours dictés. Celles supposées être d'APC reposent sur une démarche pédagogique qui entre par une situation d'apprentissage, propose un

développement à partir de supports didactiques et des évaluations formatives à la fin des séances et des séquences de cours. L'enseignant reste celui qui donne le savoir soit par la dictée ou par du magistralo-dialogué tandis que la majorité des élèves se contente de copier les cours. Cette APC implémentée en Côte d'Ivoire reste centrée sur l'enseignant et est différente de celles des pays précurseurs (centrée sur l'activité des élèves). L'APC n'est d'une part pas maîtrisée par les formateurs et d'autre part confronté à un terrain hostile à sa mise en œuvre. Peut-on s'attendre à une stabilisation de l'APC les années ou les décennies à venir ? Pour parler de stabilisation d'une approche pédagogique, il faut dans un premier niveau que tous les enseignants la mettent en œuvre et dans un second niveau que les conditions soient réunies pour son exécution. Vu qu'aucun de ces niveaux n'est observé en classe d'histoire-géographie dans le secondaire ivoirien, il faut plutôt œuvrer pour la conception d'une approche pédagogique enracinée dans les valeurs africaines, qui prennent en compte le contexte et les besoins d'éducation pour les élèves qui entrent en secondaire. Il revient donc aux décideurs de prendre la pleine mesure de cette question dont les enjeux sont étroitement liés au développement des ressources humaines de la Côte d'Ivoire.

Bibliographie

- BARON Myriam, 2005. *L'analyse de données : pour quoi faire* ? 32 p.
- BOUTIN Gerald, 2004. L'approche par compétences en éducation : Un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41. <https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025>
- BRUNETEAUX Patrick et LANZARINI Corinne, 1998. Les entretiens informels. *Sociétés contemporaines*, n° 30, 157-180.
- CARIOU Didier, 2024. Quelques enjeux de la didactique de l'histoire aujourd'hui. *Congrès ACFAS. Colloque 531 Mobiliser*

des savoirs et des ressources en sciences humaines : approches didactiques pour conceptualiser et problématiser.
<https://hal.science/hal-04573903>

CHAUMIER Jacques, 1997. L'analyse documentaire ou la valorisation des documents. *Recherche en soins infirmiers*, 50(3), 99-102. <https://doi.org/10.3917/rsi.050.0099>

CIBOIS Philippe, 1999. L'analyse des données : Une formalisation de la norme sociale d'objectivité de la connaissance. In G. Houle & N. Ramagnino (Éds.), *Sociologie et normativité scientifique* (p. 169-177). Presses universitaires du Midi. <https://doi.org/10.4000/books.pumi.14103>

COLIN Pierre HEITZ Catherine, GAUJAL Sophie, GIRY Florence, LEININGER-FRÉZAL Caroline, et LEROUX, Xavier, 2019. Raisonner, raisonnements en géographie scolaire. *Géocarrefour*, 93(4), Article 4.
<https://doi.org/10.4000/geocarrefour.12524>

CROS Françoise, DE KETELE Jean. -Marie, DEMBÉLÉ Martial, DEVELAY Michel, GAUTHIER Roger. -François, GHRIS Najoua, LENOIR Yves, MURAYI Augustin, SUCHAUT Bruno et TEHIO Valerie. 2009. *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique* (p. 222 p.) [Report, Centre international d'études pédagogiques (CIEP)]. <https://shs.hal.science/halshs-00523433>

DOUSSOT Sylvain, ÉTHIER Marc. -André et CICCHINI Nadine Fink, 2024. *Didactique de l'histoire et compétences critiques : Penser l'apprentissage de l'histoire par la notion d'enquête: Vol. 1ère* (De Boeck Supérieur). <https://www.deboecksuperieur.com/livre/9782807361744-didactique-de-l-histoire-et-competences-critiques>

GAUJAL Sophie, 2021. Sortir hors de la classe : Apports didactiques d'un dispositif d'expérimentations sensibles en géographie. *Mappemonde. Revue trimestrielle sur l'image géographique et les formes du territoire*, 130, Article 130. <https://doi.org/10.4000/mappemonde.5145>

- GILLET Pierre, 1991. *Construire la formation*. ESF.
- GUMUCHIAN Hervé et MAROIS Claude, 2000. Chapitre 7. Choix des techniques et interprétation des données. In *Initiation à la recherche en géographie : Aménagement, développement territorial, environnement* (p. 295-364). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.14801>
- HÉBRARD Pierre. 2013. Quelle « approche par les compétences » et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 30, Article 30. <https://doi.org/10.4000/dse.189>
- JONNAERT Philippe. 2017. La notion de compétence : Une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 19, n° 1, Article 19, n° 1. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2932>
- JONNAERT Philippe et BORGHT Cecile Vander, 2008. *Créer des conditions d'apprentissage | De Boeck Supérieur* (3e éd.). <https://www.deboecksuperieur.com/livre/9782804102111-creer-des-conditions-d-apprentissage>
- JONNAERT Philippe, BORGHT Cecile Vander, DEFISE Rosette, DEBEURME, G., et SINOTTE, S. 2008. Chapitre 6. Les conditions de l'apprentissage en contexte scolaire. *Perspectives en éducation et formation*, 3, 269-395.
- LEININGER-FRÉZAL Caroline, GAUJAL Sophie, HEITZ Catherine et COLIN Pierre, 2020. Vers une géographie expérientielle à l'école : L'exemple de l'espace proche. *Recherches en éducation*, 41, Article 41. <https://doi.org/10.4000/ree.579>
- OUSSOU Kouadio Jean. -Pierre. 2022. *L'éducation au développement durable (EDD) dans le secondaire général en Côte d'Ivoire : Approche curriculaire en géographie* [Phdthesis, Université Paris Cité]. <https://theses.hal.science/tel-04390288>

- OUSSOU Kouadio Jean.-Pierre.et ARCHER Maurice (2025). Quelle offre en didactique de l'histoire et de la géographie pour les parcours de Professeur de lycée et de collège à l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)? *Afrique Relecture*, 1(3), 124-154.
- PALLASCIO Richard et LAFORTUNE Louise, 2000. *Pour une pensée réflexive en éducation*.
<https://www.puq.ca/catalogue/livres/pour-une-pensee-reflexive-education-76.html>
- PERRENOUD Philippe, 2000. *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?*
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html
- PIN Clément. 2023. *L'entretien semi-directif*. 2.
- SEGRÉ Monique, 1968. *L'élaboration d'un système d'analyse documentaire en sociologie de l'éducation*.
https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1968_hos_9_1_3273
- SENSEVY Gérard, 2006. L'action didactique. Eléments de théorisation. *Swiss Journal of Educational Research*, 28(2), 205-226. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.2.4725>
- SOULÉ Bastian, 2007. Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27, 127-140.
- THIAM Ousseynou et CHNANE-DAVIN Florence, 2017. L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, Article 16. <https://doi.org/10.4000/cres.3037>

