SEANCES D'ENTRAINEMENT PEDAGOGIQUE (SEP) D'HISTOIRE-GEOGRAPHIE DANS LES CENTRES D'ANIMATION ET DE FORMATION PEDAGOGIQUE (CAFOP) : DEMARCHE ET BILAN DIDACTIQUE

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 examine les pratiques enseignantes d'histoire-géographie implémentées en formation des élèves-maîtres dans les centres d'animation et de formation pédagogique (CAFOP) de Côte d'Ivoire. Ces séances d'entraînement pédagogique (SEP) contribuent d'une part à la formation pratique des futurs enseignants en primaire et d'autre part à la formation des futurs professeurs des CAFOP d'histoire-géographie à l'analyse d'une séance et des propositions des pistes de remédiations aux élèves-maîtres. Cette étude s'appuie sur une analyse documentaire, l'observation de 22 SEP dont 9 au CAFOP d'Abidjan et 13 au CAFOP de Bouaké 1, des entretiens semi-dirigés menés auprès de 30 acteurs en lien avec les SEP (5 élèves-maîtres, 5 maîtres-d 'application, 10 professeurs d'histoire-géographie de CAFOP stagiaires et 10 professeurs tuteurs). L'analyse des données recueillies fait émerger : 1- L'importance et les limites des SEP dans les formations des enseignants généralistes des écoles primaires et des professeurs de CAFOP en histoire-géographie ; 2- Le raisonnement historique et géographique ne sont pas pris en compte tant dans les pratiques enseignantes que dans les analyses en raison d'une faible maîtrise de la didactique de la discipline par les acteurs des SEP.
***Mots clés** : Côte-d'Ivoire- SEP- CAFOP- analyse – raisonnement historique et géographique – didactique*

Abstract

This article examines the history-geography teaching practices implemented in the training of student teachers in the teacher training centres (TTC) in Côte d'Ivoire. These pedagogical training sessions (PTS) contribute on the one hand to the practical training of future primary school teachers and on the other hand to the training of future TTC history-geography teachers in analysing a session and proposing remedial approaches to student teachers. This study is based on a literature review, observation of 22 PTS, including 9 at the Abidjan TTC and 13 at the Bouaké 1 TTC, and semi-structured interviews with 30 actors involved in the PTS (5 student teachers, 5 master teachers, 10 trainee TTC history-geography teachers and 10 tutor teachers). Analysis of the data collected revealed: 1- The importance and limitations of the PTSs in the training of generalist primary school teachers and TTC history-geography teachers; 2- Historical and geographical reasoning are not taken into account in either teaching practices or analyses due to the lack of mastery of the didactics of the subject by the PTSs' actors.
***Key words**: Côte d'Ivoire- PTS - TTC - analysis - historical and geographical reasoning – didactics*

Introduction

En 2024, nous avons mené une étude (Oussou,2024) pour comprendre la mise en œuvre des contenus d'histoire-géographie en primaire. Il en est ressorti que les pratiques enseignantes ordinaires (techniques et méthodes pédagogiques) déployées par les enseignants ne favorisent pas un transfert de compétences aux élèves (les finalités de l'enseignement et les profils de sortie d'histoire et de géographie sont hors de portée des élèves). Les curriculums prescrits, le niveau d'équipement des écoles, les effectifs pléthoriques etc. sont des freins à l'apprentissage. De décembre 2024 à avril 2025 nous avons été copté pour l'encadrement des professeurs de CAFOP d'histoire-géographie. Nous avons saisi cette opportunité pour mener une étude sur les séances d'entraînement pédagogique (SEP) d'histoire-géographie. Ces dernières sont des instruments utilisés par les CAFOP pour donner d'une part une formation pratique aux futurs enseignants généralistes en primaire et d'autre part, des compétences d'analyses de pratiques enseignantes d'histoire-géographie aux futurs professeurs de CAFOP. Les pratiques promues dans ces SEP sont censées représenter la norme, le substrat des pratiques enseignantes en primaire. Les centres d'animation et de formation pédagogiques (CAFOP) sont des structures chargées de la formation initiales des enseignants généralistes en école primaire. Les formateurs des élèves-maîtres (professeur de CAFOP d'histoire-géographie) ainsi que les inspecteurs pédagogiques de CAFOP sont formés au sein du département d'histoire-géographie de l'école normale supérieure (ENS) d'Abidjan. Les séances d'entrainement pédagogique (SEP) sont des moments de formation pratique pilotés par des professeurs de CAFOP titulaire qui mettent en relation des élèves-maître sous la supervision d'un maître-d 'application, un professeur de CAFOP stagiaire supervisé par un « professeur de CAFOP tuteur » et un encadreur de l'ENS ou un inspecteur pédagogique de CAFOP. L'approche pédagogique déployée dans la mise en œuvre des contenus est l'approche par compétence (APC) depuis 2010. Les acteurs des SEP hormis les encadreurs de l'ENS sont dans la presque totalité des personnes qui n'ont pas de diplômes universitaires en histoire ou en géographie.

L'œil d'encadreur et de didacticiens nous a conduit à un examen des pratiques enseignantes d'histoire-géographie implémentées en formation

des « élèves-maîtres » ainsi que l'analyse faite de ces pratiques par les professeurs des CAFOP d'histoire-géographie stagiaires. Toutefois, quelles sont les pratiques enseignantes d'histoire et de géographie préconisées et implémentées dans la formation des « élèves-maîtres » ? Quels sont les centres d'intérêt de l'analyse de séances observées par les professeurs de CAFOP d'histoire-géographie ?
Partant de là, le problème est de connaître le ou les centres d'intérêt des pratiques enseignantes implémentées en formation des « élèves-maîtres » et des analyses de séances par les acteurs des SEP. Les objectifs assignés à cette étude sont : 1- Montrer l'importance et les limites des SEP comme outils d'implémentation des pratiques enseignantes d'histoire-géographie en formation des « élèves-maîtres » dans les CAFOP 2- Montrer la prééminence dans la mise en œuvre et l'analyse de séances de cours d'aspects pédagogiques au détriment de la didactique des discipline histoire et géographie.
Cette étude présente d'une part l'importance et les obstacles à la mise en œuvre des SEP, et d'autre part les centres d'intérêt pédagogico-didactiques dans l'implémentation et l'analyse de séances observées par les acteurs des SEP.

1. S'entraîner pour peaufiner les pratiques pédagogiques et didactiques en primaire : une ingénierie pédagogique dans les CAFOP

Les ingénieries pédagogiques Marty, (2015); Warin, (2016) sont celles que le formateur ou le professeur réalisent pour optimiser sa relation avec les apprenants ou élèves qu'il va former. Dans le cadre des séances d'entraînement pédagogique, ces ingénieries sont impulsées par les professeurs et les inspecteurs pédagogiques d'histoire-géographie de CAFOP. « *Le programme des enseignements est réparti dans le temps des séances (séquençage des apprentissages) et chaque séance a ses propres objectifs de formation. Les objectifs de formation répondent au cahier des charges demandé au formateur par celui qui l'emploie et dont la lecture permet de définir des paliers à atteindre.* » (Marty, 2015). L'entraînement se déroule au cours de diverses séances. Le dictionnaire Larousse définie le verbe « s'entrainer » comme se préparer mentalement ou physiquement à une discipline, une épreuve ou une compétition. Cet entrainement exige dès le départ l'accompagnement un entraineur et la présence d'un entrainé. Dans le cadre des SEP, il s'agit

de préparer mentalement et intellectuellement les futurs enseignants en primaire et les futurs professeurs de CAFOP à des pratiques enseignantes telles que recommandées par les CAFOP. Mais pourquoi les « formés » des CAFOP doivent-il s'entrainer au niveau pédagogique et didactique ?

1.1 Des pratiques enseignantes en mutation en primaire ivoirien

Les « formés » des CAFOP s'entraînent en raison de la complexité de la pratique enseignante en général et de celle en primaire en particulier. La théorie sans la pratique étant inopérante, les moments d'entraînement permettre d'établir un lien entre ce qui a été appris théoriquement dans les salles de formation et ce qui doit être pratiqué en classe. S'entrainer pour s'adapter à l'âge mental des élèves, à l'évolution des approches pédagogiques, à la spécificité de la discipline. Enseigner des élèves d'un âge entre 6 et 13 ans (du CE1 au CM2) diffère des élèves en collège comme en témoigne les travaux de Jean Piaget. En Côte d'Ivoire, les approches pédagogiques et en formation ont connu une mutation. L'enseignement en primaire est passé de la pédagogie par objectif (PPO) à l'approche par compétence (APC) dès 2010. Dans les CAFOP, on est passé de l'approche disciplinaire à l'approche modulaire dès 2016 avec une généralisation dès 2020. Ces différents changements théoriques ont besoin de terrain d'expérimentation pour leurs implémentations et les SEP constituent un instrument pour tester ces nouvelles approches. L'APC contrairement à la PPO met les élèves au cœur des apprentissage. Ces derniers construisent leur savoir à partir de ressources à eux transmises par l'enseignant. L'enseignant guide, oriente les apprentissages (Boutin, 2004). Si théoriquement l'approche pédagogique a changé, c'est loin le constat dans la pratique. En effet, les pratiques enseignantes ont du mal à évoluer en raison d'une faible maîtrise des pratiques d'APC, d'un sous-équipement des établissements scolaires en matériel didactique etc. Dans cette nouvelle approche, la problématisation des apprentissages joue un rôle central (Philippot, 2013). Un enseignement problématisé de la géographie « *qui devrait permettre de familiariser les jeunes avec le monde dans lequel ils vivent, de les amener à une représentation scientifique en leur fournissant l'outillage conceptuel et méthodologique indispensable à qui veut comprendre territoires et sociétés* » (Baldner et al., 1995, p. 41) . Sylvie Considère, chercheure en didactique dont l'essentiel des travaux ont une finalité pragmatique soutient que « *la géographie se doit de proposer à l'élève une démarche qui lui permette de construire un*

questionnement (souvent à partir de cas particuliers observés), de mobiliser des connaissances puis d'en acquérir de nouvelles, d'identifier les relations et interrelations qui régissent certains aspects du phénomène géographique étudié, afin d'en comprendre le fonctionnement. » (Considère, 2000, p. 181).

Les travaux des didacticiens de l'histoire (Audigier, 2005; Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008; Lautier & Allieu-Mary, 2008; Souplet, 2012) mettent en évidence les nouveaux centres d'intérêt de l'enseignement de l'histoire. « *La compréhension des finalités de l'enseignement primaire glisse ou a glissé d'une priorité ancienne donnée à la formation du citoyen à une priorité plus récente d'épanouissement de l'individu.* » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008, p. 331)

L'APC envisage le développement de connaissances et de compétences chez les élèves à partir de problèmes ou de tâches à résoudre.

1.2 Quid de la performance des enseignants en primaire

La finalité de l'enseignement primaire ou enseignement élémentaire est de transférer aux élèves de cet ordre d'enseignement des compétences primordiales en lecture, écriture et calcul pour les apprentissages futurs. Ce transfert de compétences incombe à un enseignant qui doit être bien formé. En effet, *« c'est le niveau des compétences des enseignants qui va déterminer au final la qualité du système scolaire et donc ses performances. Or ce niveau de compétences va dépendre des formations suivies et des modalités de recrutement* » (Gaussel, 2020, p. 5). Dans le contexte ivoirien, les enseignants en primaire sont actuellement recrutés sur la base du brevet d'étude du premier cycle (BEPC) comme instituteurs adjoints. Ces enseignants que Philippot, (2013) appelle « *les enseignants généralistes de l'école primaire* » parce que dispensant toutes les disciplines, sont ensuite formés dans les CAFOP. Les formateurs de ces futurs enseignants en histoire-géographie (professeurs de CAFOP d'histoire-géographie) sont des anciens enseignants en primaire qui sont recrutés sur la base de leur ancienneté et formés par l'ENS d'Abidjan. Ces deux catégories de « formés » ont pour point commun l'absence de diplômes universitaires en histoire ou en géographie. Expérimenter ou tester la démarche pédagogique et l'exploitation didactique des contenus en histoire et en géographie est essentiel pour développer les compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) des enseignants. Ces compétences sont un *« ensembles de ressources*

cognitives, affectives, matrices, culturelles, sociales mobilisés pour faire face à une famille de situations-problèmes. » (Altet, 2012, p. 49). L'ensemble des savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques nécessaires à l'exercice du métier constituent ces ressources. Les pratiques enseignantes dans les formations sont fortement influencées par celles des maîtres-d 'application dont les pratiques sont souvent celles des approches pédagogiques anciennes. L'enseignement de l'histoire-géographie en primaire connaît une stagnation en raison d'une rareté de la recherche et de questionnements des pratiques pour l'accompagner. Pour ce faire, il ne suffit pas de diffuser des pratiques expérimentales pour estimer qu'elles sont efficaces. C'est ce qui fait dire à Goigoux et al., (2021, p. 67) qu' « *il ne suffit pas de diffuser les outils ou dispositifs qui ont fait la preuve de leur efficacité en situation expérimentale pour améliorer les performances de l'ensemble d'un système scolaire.* ». Les démarches dites d'inspiration ergonomique qui ne *« s'intéressent qu'à l'activité de l'enseignant sans prendre en compte la spécificité des contenus et des processus des apprentissages scolaires* » (Ria, 2015), sont celles qui sont mis en relief dans les SEP au détriment des démarches applicationnistes issues des sciences cognitives qui « *négligent le travail enseignant et ne prennent en compte que les apprentissages des élèves* » (Dehaene, 2023).

2. Méthodes de collecte et de traitement des données

Diverses techniques de collecte de données ont été mobilisées pour cette étude. Il s'agit d'une analyse documentaire (Chaumier, 1997), des entretiens semi-directifs (Pin, 2023) menés auprès de 30 acteurs impliqués dans une SEP, d'observation (Soulé, 2007) de 22 SEP. Les données recueillies ont été par la suite traitées et analysées.

2.1 La collecte des données

- L'analyse documentaire : elle a conduit à un questionnement des fiches pédagogiques de leçons d'histoire ou de géographie sur ses aspects pédagogiques et didactiques ; les curriculums prescrits d'histoire-géographie des classes de CE1, CE2, CM1 , CM2 ; des emplois du temps ; des maquettes de formation des professeurs de CAFOP , des modules de formation des élèves-maîtres, des sites internet pour les concours d'entrée dans les

CAFOP et pour le concours professionnel pour les professeurs des CAFOP d'histoire-géographie.

- Les entretiens semi-directifs : ils ont été menés auprès de 30 acteurs directement impliqués dans les SEP d'histoire et de géographie.

Tableau 1: Guide des entretiens semi-dirigés menés auprès des acteurs des SEP

Acteurs de la SEP	**Questions principales**	**Objectifs**
- 5 élèves-maîtres *- 5 maîtres-d 'application* *- 10 professeurs de CAFOP -tuteurs* *- 10 professeurs de CAFOP stagiaires*	Quels sont les finalités de l'enseignement de l'histoire et de la géographie ?	S'assurer des connaissances des acteurs des SEP sur les finalités de l'histoire-géo
	Comment transférez-vous les compétences en histoire et en géographie en primaire ?	Vérifier les connaissances théoriques sur la mise en œuvre des contenus
	Qu'est -ce qui différencie l'enseignement de l'histoire-géographie de celui des autres disciplines ?	Identifiez les particularités de l'enseignement de l'histoire-géographie en primaire par rapport aux autres disciplines
	Pourquoi des SEP d'histoire-géographie ?	Identifiez l'importance et les motivations des SEP
	Quels sont les finalités des SEP d'histoire-géo ?	Identifier les enjeux des SEP
	Quels sont obstacles dans la mise en œuvre des SEP en histoire-géographie ?	Identifier les obstacles à la mise en œuvre des SEP
	Quelles sont vos propositions pour une meilleure pratique des SEP d'histoire-géo ?	Identifier les suggestions des acteurs des SEP pour une meilleure mise en œuvre.

Source : K J-P OUSSOU, juillet 2025

- Observation de 22 séances d'entraînement pédagogique (SEP) dont 13 au CAFOP 1 de Bouaké et 9 au CAFOP d'Abidjan. Ces observations s'intéressent aux différentes phases et traits (pratiques enseignantes, analyse des pratiques) des SEP. Diverses leçons d'histoire ou de géographie ont été mises en œuvre par les élèves-maitres. Deux d'entre elles ont été implémentées plusieurs fois. Nous les avons retenues pour

étayer nos propos. Il s'agit en géographie de la leçon 3 du thème 2 en CM1 intitulée : la végétation en Côte d'Ivoire prévue selon le curriculum prescrit en 2 séances et en histoire de la leçon 4 du thème 2 en CE2 intitulé : « les mandé » prévue pour une séance.

Tableau 2: Grille d'observation des séances des SEP

Les acteurs observés	**Centre d'intérêt de l'observation**	**Objectifs**
- Elèves-maîtres *- Maîtres-d 'application* *-Professeurs de CAFOP - tuteurs* *-Professeurs de CAFOP stagiaires* *-Encadreurs ENS/ Inspecteurs pédagogiques de CAFOP*	La relation entre les différents acteurs des SEP d'histoire-géographie -Le processus de mise en œuvre des SEP	Connaître qui fait quoi dans les SEP et à quel moment
-Elèves-maîtres	-Les aspects pédagogiques dans la présentation de la séance -Les aspects didactiques dans l'autoanalyse de la séance	Relever dans le processus de mise en œuvre des contenus d'histoire-géo les aspects pédagogiques et les aspects didactiques
-Professeurs des CAFOP stagiaires	-Les aspects pédagogiques dans l'analyse des séances -Les aspects didactiques dans l'analyse des séances	Relever dans les analyses des séances d'histoire-géo les aspects pédagogiques et les aspects didactiques

Source : K J-P OUSSOU, juillet 2025

Les différents entretiens semi-directifs réalisés à l'aide notre smartphone et les données tirées des observations consignées dans notre carnet de bord (Lani-Bayle, 2004) ont été traités.

2.2 Le traitement des données

Les entretiens semi-dirigés ont été retranscrits. Les verbatims recueillis ont été traités et analysés (Cibois, 1999) par des logiciels comme Excel et Iramuteq pour dégager les principales représentations, obstacles et importances des SEP par les acteurs. Les observations de séances ont permis d'identifier le processus de mise en œuvre des SEP, les principaux traits des pratiques enseignantes en formation des élèves-maîtres et des analyses de séances des élèves-maîtres et des professeurs stagiaires des

CAFOP. L'analyse documentaire a permis de comparer les pratiques enseignantes d'histoire-géographie en Côte d'Ivoire à celles d'autres pays comme la France dont la Côte d'Ivoire a calqué le système éducatif, de recueillir des informations sur le recrutement des enseignants en primaire, de cerner les contenus de formations des élèves-maîtres et des professeurs des CAFOP d'histoire-géographie.

3. Les principaux résultats

L'analyse des données recueillies fait émerger d'une part l'importance et les obstacles à la mise en œuvre des séances d'entraînement pédagogique (SEP) et les centres d'intérêt de l'analyse de séance par les élèves-maître et des professeurs de CAFOP d'autre part.

3.1 Les SEP : une activité pédagogique importante confrontée à des limites

Les SEP sont des moments d'expérimentation et d'apprentissage pour les « formés » des CAFOP et de l'ENS. Cet instrument de formation est toutefois confronté à des limites en histoire et en géographie.

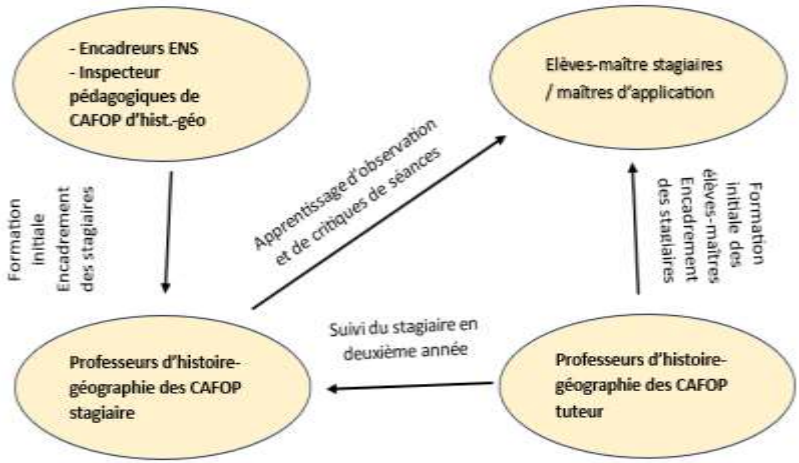
3.1.1 : Les SEP : une activité pédagogique importante dans la formation des enseignants en primaire et des professeurs de CAFOP

Les SEP s'articulent autour de trois principales phases : l- 1a présentation d'une séance de cours d'histoire ou de géographie par un élève-maître sous la supervision d'un maître-d 'application ; 2- une analyse de la séance par l'élève-maître, le pair de l'élève-maître et le professeur de CAFOP stagiaire sous la supervision du professeur des CAFOP tuteur ; 3- une analyse des critiques formulées par le professeur stagiaire des CAFOP par l'encadreur ENS.

Les SEP sont conçues pour permettre aux élèves-maître en stage de mettre en œuvre les techniques pédagogiques et didactiques à eux apprises durant les formations théoriques. Elles permettre aux formateurs : maître d'application (1er niveau) et au professeur des CAFOP tuteur (2e niveau) de proposer des remédiations et des régulations des pratiques observées. Le maître d'application a en charge la formation pratique des élèves-maitre sous le regard des professeurs de CAFOP qui ont aussi en charge la formation pratique des professeurs

des CAFOP stagiaire. Ces derniers sont des « produits » de l'Ecole normale Supérieure d'Abidjan qui désigne des encadreurs pour le suivi de leur formation. Lorsque le ratio encadreurs de l'ENS et stagiaire à former est élevé, des inspecteurs pédagogiques des CAFOP sont sollicités pour aider à l'encadrement des stagiaires. La formation des élèves-maîtres et des professeurs des CAFOP stagiaires se fait en double couche.

Figure 1: Relation entre les différents acteurs des SEP

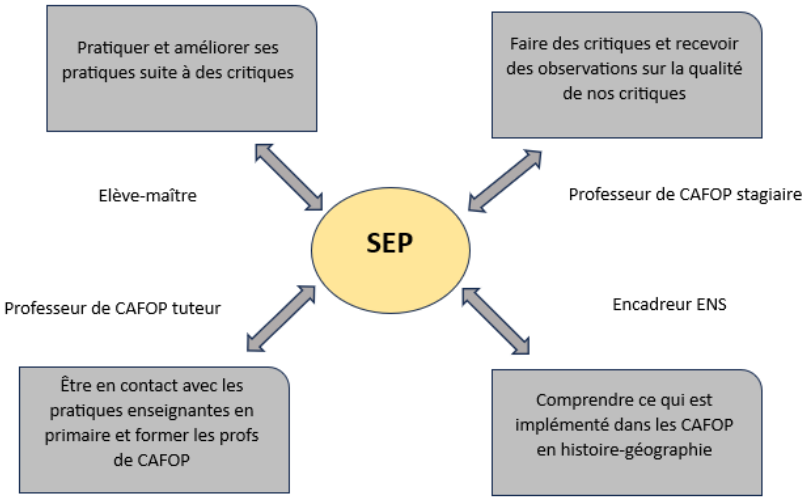


Source : K J-P OUSSOU, juillet 2025

La relation entre les différents acteurs des SEP leur permet de tester et de chercher à comprendre les stratégies pédagogiques mises en œuvre, d'apprendre, de conseiller, de suggérer des pistes pour une mise en œuvre de certains contenus. En effet, face aux diverses mutations dans les approches pédagogiques (exemple du passage de la pédagogie par objectif (PPO) à l'approche par compétence (APC)), les SEP sont des leviers pour tester et contextualiser les nouvelles pratiques. Les SEP sont aussi utilisées comme outils d'évaluations des élèves-maître et des professeurs de CAFOP stagiaire.
Les représentations faites des SEP diffère d'un acteur à un autre. Pour les élèves- maitres, c'est une activité pédagogique qui leur permet

d'apprendre le métier d'enseignant en primaire. KE élève-maître au CAFOP d'Abidjan- plateau affirme : « *les SEP nous permettent à partir des critiques formulées par nos maîtres d'avoir une idée de nos erreurs et de las corriger*. ». Les maîtres-d 'application disent s'en servir pour « mesurer » le niveau des stagiaires à eux confiés. Pour le maître d'application TM « *les SEP permettent d'apprécier le niveau d'évolution des élèves-maîtres dans chaque discipline scolaire. En histoire-géographie, mes stagiaires n'ont pas trop de difficultés* ». Les professeurs des CAFOP stagiaires d'histoire-géographie disent se saisir des pratiques observées pour mieux se familiariser avec la discipline et mieux apprendre son implémentation. L'étudiant stagiaire ST soutient que « *les SEP d'histoire-géographie sont importante pour nous car, elles nous permettent de nous centrer sur cette discipline. D'en apprendre sur son implémentation. Moi j'ai quitté les salles de classes pour le bureau depuis dix-huit ans. Je suis de la vieille école. J'apprends la démarche pédagogique pour mieux les analyser*. »

Figure 2: Les représentations des SEP pour les différents acteurs

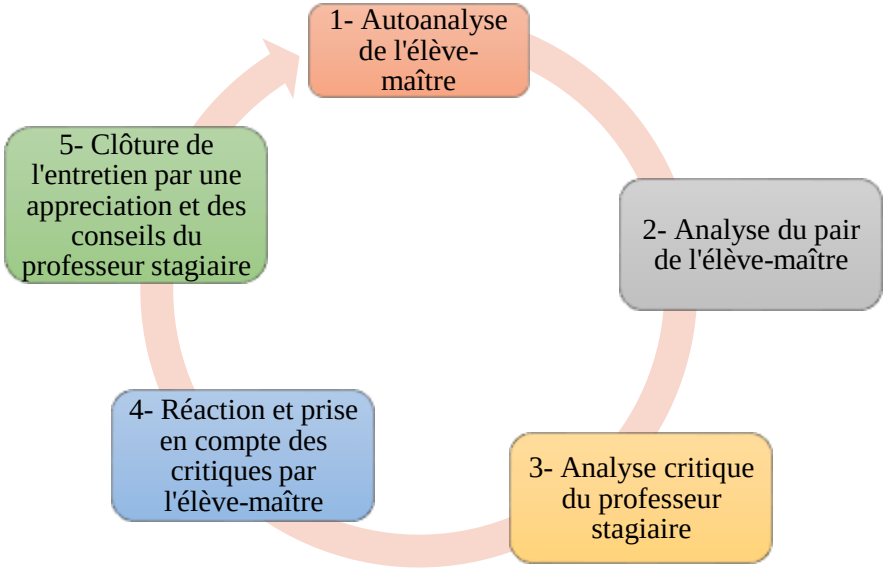


Source : K J-P OUSSOU, juillet 2025

Les SEP se clôturent par des moments d'analyse des séances. Une autoanalyse de celui ou celle qui l'a mis en œuvre (l'élève-maître/ pair de l'élève-maître) et celui qui l'a suivi (professeur de CAFOP stagiaire) sous

la supervision du maître d'application, du professeur de CAFOP tuteur et de l'encadreur de l'ENS. Ce moment appelé aussi feedback se tient en 5 points (l'autoanalyse de l'élève-maître, l'analyse du pair de l'élève-maître, l'analyse critique de la séance par le professeur de CAFOP stagiaire, une remédiation de l'élève-maître et une clôture de l'entretien par le professeur de CAFOP stagiaire. Ce feedback est ensuite évalué par les superviseurs. Cette évaluation peut être formative ou sommative.

Figure 3: Les principales articulations dans le feedback des SEP



Source : K J-P OUSSOU, juillet 2025

Ce process permet à chaque « formé » de rendre compte de la présentation et de l'observation d'une séance en histoire ou en géographie. Les orientations des acteurs qui ont supervisés les séances contribuent à améliorer les pratiques des stagiaires.

3.1.2 Les SEP : une activité pédagogique confrontée à des limites

Les SEP sont des activités pédagogiques centrées sur des disciplines scolaires. Dans le cas de l'histoire-géographie, les différents acteurs de cette SEP sont étrangers à cette discipline. Les connaissances qu'ils/elles ont de cette discipline est celles acquises en secondaire 1er cycle pour certains et second cycle pour d'autres. Ces connaissances équivalent à celles des élèves-maitres qu'ils/elles doivent formés. En effet, les candidats au concours d'enseignants en primaire sont recrutés sur la base du BEPC (instituteurs adjoints) ou BAC (instituteurs ordinaires). Les professeurs des CAFOP d'histoire-géographie sont des instituteurs ordinaires recrutés par voie de concours professionnels suivant une ancienneté de plus de 3 ans. Les inspecteurs pédagogiques d'histoire-géographie sont des professeurs de CAFOP d'histoire-géographie recrutés par voie de concours professionnels suivant une ancienneté de plus de 3 ans. Pour tous ces acteurs le socle de connaissance en histoire-géographie comme souligné plus haut est celui de l'enseignement secondaire. Six sur les 30 étudiants stagiaires interrogés disent avoir des diplômes d'enseignement supérieur autres que des diplômes d'histoire ou de géographie. Il s'agit de brevet de technicien supérieur (BTS). Seul une personne dit être en deuxième année de licence de géographie. Il faut noter que les enseignants en primaire ayant des diplômes universitaires en histoire ou en géographie optent pour le concours d'enseignement de l'histoire-géographie au 1er cycle du secondaire.

Tableau 3: Le niveau d'étude des acteurs des SEP à l'aune de l'histoire et de géographie

Les acteurs des SEP	**Niveau d'étude lors de recrutement direct**	**Mode de recrutement**
Les élèves-maîtres	BEPC	Concours direct
Les maîtres d'application	BEPC/BAC	Choix de volontaire
Les professeurs d'histoire-géo de CAFOP tuteur	BEPC/BAC	Choix de volontaire
Les professeurs d'histoire-géo de CAFOP stagiaire	BEPC/BAC	Concours professionnel+ ancienneté

Inspecteur pédagogique de CAFOP	BEPC/BAC	Concours professionnel + ancienneté
Encadreur ENS	Doctorat histoire/ didactique	Concours

Source : K J-P OUSSOU, juillet 2025

Les différentes SEP observées ont mis en relief l'absence de manuel consensuel dans la mise en œuvre des contenus. Il s'agit de manuel édité par « école et Nation » édité à l'ère de la formation par compétence (2009) et du manuel édité par « Cosmos » en congruence avec les programmes d'APC. Les fiches pédagogiques utilisées par les élèves-maître sont celles conçues à partir du manuel « Ecole nation ».
De plus les effectifs des classes sont pléthoriques (en moyenne 70 élèves par classe). Trois élèves occupent un banc prévu pour deux. Les séances de cours d'histoire ou de géographie ont une durée de 30 minutes en cours élémentaire et 35 minutes en cours moyen. Dans le déroulé de la séance, les élèves-maîtres se précipitent pour pouvoir proposer une activité d'application à la fin de la séance. Sur les 22 séances observées, 3 se sont achevées dans le temps imparti par une activité d'application. Aucune de ces séances n'a pas abouti à une proposition de résumé.

3.2 Les aspects didactiques éludés au profit d'aspects pédagogiques

Nos observations de séances d'entraînement pédagogique sont orientées d'une part vers les pratiques enseignantes des élèves-maîtres et d'autre part vers les analyses formulées par les professeurs des CAFOP stagiaires sous le prisme des aspects pédagogiques et didactiques dans la mise en œuvre de contenus d'histoire-géographie.

Tableau 4: Les principaux traits des SEP observées

Les acteurs observés	**Les aspects observés**	**Les observations**
Elèves-maîtres	Aspects pédagogiques de la pratique enseignantes	Une référence à la fiche pédagogique le long de la séance, lecture de la situation d'apprentissage, les élèves sont amenés à travailler par groupe
	Aspects didactiques de la	Une circulation pour contrôler le travail, un recours au manuel pour questionner des

	pratique enseignantes	supports didactiques, appréciation des bonnes réponses, peu d'explication en dehors des propositions du manuel, le raisonnement historique et géographique ne sont pris en compte, les élèves-maître ne s'appuient pas sur l'environnement immédiat des élèves dans les explications, usage de données dépassées en géographie et de manuels qui ne répondent pas aux programmes en vigueur ; les résumés ne sont pas produits dans le temps imparti
Professeurs de CAFOP d'histoire-géo. Stagiaires	Aspects pédagogiques dans la critique des pratiques enseignantes	Démarche pédagogique préconisée, l'appel, les erreurs d'orthographe, le positionnement des différents éléments structurants d'une séance de cours d'histoire ou de géo.
	Aspects didactiques dans la critique des pratiques enseignantes	La qualité de la situation d'apprentissage, l'achèvement de la séance dans le temps imparti

Source : K J-P OUSSOU, juillet 2025

Les pratiques enseignantes des élèves-maîtres mettent en relief une mise en avant des aspects qui ne sont pas inhérents à la discipline au détriment des aspects didactiques propres à l'histoire et à la géographie. Un accent est mis sur les points suivants : les erreurs en orthographe au tableau, l'usage du tableau, la circulation dans la classe, un respect de la durée impartie à la séance, la prise en compte ou non des habiletés et contenus du curriculum prescrit. La démarche pédagogique observée est celle autour des points suivants : une entrée par une situation d'apprentissage, l'émission d'hypothèse, une recherche de réponses aux consignes de l'enseignant par des élèves à partir d'un manuel, la collecte des réponses par l'enseignant au tableau, une activité d'application, un temps de résolution de l'activité d'application. Peu de temps est accordé aux élèves pour mener un travail en groupe d'apprentissage.
Les professeurs des CAFOP d'histoire-géo stagiaires mettent de même l'accent dans l'analyse des séances sur la forme et des éléments qui ne touchent pas à la didactique de la discipline (la mise en place, la mise en confiance et des encouragements de l'élève-maître par une explication du contexte de ce feedback, des réactions à l'analyse de l'élève-maîtres

centrées sur les erreurs au tableau, des séances qui ne sont pas tenues dans le temps imparti etc.

4. Discussion des résultats

4.1 Faire des SEP des leviers pour une recherche collaborative

Les SEP constituent des instruments voire des stratégies de formation des élèves-maîtres et des professeurs de CAFOP stagiaires. Les différents acteurs impliqués dans les SEP (enseignants-chercheurs de l'ENS, professeur des CAFOP tuteurs, professeur des CAFOP stagiaires, maîtres-d 'application, élèves-maîtres) donne à cette activité pédagogique une valeur scientifique car pouvant être un levier pour des recherches collaboratives (Cajaiba & Avenier, 2013). Ces dernières seront différentes des travaux en équipe (Connac, 2025) réalisés dans les CAFOP sous le nom d'atelier en ce qu'elles requièrent l'implication et la direction d'un chercheur. A quoi pourrait servir ces recherches collaboratives ? Les séances observées ont mis en relief l'insuffisance de la durée impartie à la mise en œuvre de contenus d'histoire-géographie (30 min par semaine). Les recherches collaboratives vont permettre de déterminer la durée moyenne d'une séance de cours qui prend en compte la démarche pédagogique d'APC et le raisonnement propre à la discipline. De plus, elles peuvent permettre de tester différentes techniques pédagogiques utiles comme procédure de transfert de compétences en géographie ou en histoire. Il s'agit des sorties de terrain, des jeux de rôle, du débat en classe, de l'organisation des élèves en groupes d'apprentissage etc. qui sont des stratégies qui ne sont ni maîtrisés, ni tester dans le contexte ivoirien en classe d'histoire-géo. Les enseignants en primaire généralistes n'utilisent que des manuels ou du brainstorming pour construire le savoir dans les séances d'histoire ou de géographie.

En l'état, une recherche collaborative peut présenter des limites en raison de la qualité des acteurs des SEP par rapport à la discipline. En effet, hormis les enseignants-chercheurs, la quasi-totalité des autres membres des SEP ne sont pas des diplômés de la discipline et cela est un véritable problème pour des réflexions approfondies et partagées ainsi que la production d'arguments scientifiquement élaborées sur la discipline. Le risque est de voir un chercheur parler tout seul comme s'il s'adressait à

des personnes en formation. Il est à noter que les travaux que nous avons effectués au sein de certains groupes de professeurs de CAFOP ont montré que certains étaient peu réceptifs à nos remarques et suggestions qui bouleversent leur compréhension et exigent d'eux des formations pour compenser leurs insuffisances au niveau de la discipline. Le talon d'Achille de ces professeurs des CAFOP d'histoire-géographie est la méconnaissance des enjeux des disciplines scientifiques histoire et géographie et de la discipline scolaire (histoire-géographie). La maîtrise de la didactique des disciplines histoire et géographie qui est une condition sine qua non pour mieux dispenser cette discipline scolaire

4.2 Des compétences en didactique des disciplines histoire et géographie presqu' inexistantes chez les « formés »

La didactique appliquée à l'APC et aux contenus des disciplines histoire et géographie est faiblement pris en compte par les acteurs des SEP en formation.

Ce qui est donné d'observer dans les SEP en termes de pratiques enseignantes est une démonstration de chaque élève-maître de sa maîtrise de la démarche pédagogique en APC sans tenir compte de ce que retiennent les élèves, de la spécificité de l'enseignement de l'histoire et de la géographie en primaire, de l'intérêt d'une problématisation des contenus. Ainsi la démarche pédagogique d'APC en primaire en histoire ou en géographie telle que mise en œuvre offre une place de choix au travail de l'élève. Toutefois la durée impartie à chaque séance conduit l'enseignant à se précipiter, à ne pas s'assurer que tous les élèves ont achevé l'activité de recherche pour répondre aux consignes. La problématisation élaborée dans une situation d'apprentissage est bâclée parce que mal cernée. Philippot, (2013) met en évidence la place du problème dans les séances d'APC en ces termes « *le problème est donc au cœur des dispositifs didactiques que l'enseignant devrait construire dans le but que les élèves apprennent.* » Il ajoute que « *pour comprendre, apprendre et prouver qu'il a compris, l'élève doit "résoudre un problème", c'est-à-dire qu'il est contraint à raisonner sur des phénomènes* ». Les situations d'apprentissage qui contiennent ces problèmes sont réalisées de façon précipitée (entre une à deux minutes). Elle est considérée par l'enseignant comme une étape dans la démarche d'APC qu'il faut juste proposer, lire et avancer dans la suite de la séance. Le problème ou la problématique dont nous parlons ici est didactique et se différencie de la problématique scientifique. Maréchal, (1994, p. 248)

dit de cette problématique didactique qu'elle propose « *un cheminement intellectuel roboratif, elle implique la recherche de réponses, elle sollicite l'argumentation.* ».

L'analyse des contenus met en lumière une exploitation superficielle des contenus et des supports sans un raisonnement historique et géographique.

Quand nous prenons le cas de la séance de cours de géographie effectué dans des écoles primaires de Bouaké et d'Abidjan sur la végétation ivoirienne en CM1, les élèves-maîtres proposent des fiches pédagogiques élaborées sous la supervision de leurs différents maîtres-d 'application. Pour cette même leçon, les élèves-maîtres à Abidjan ont proposé le même contenu de fiches pédagogiques. On peut en déduire que les fiches pédagogiques d'histoire-géographie sont presqu'identiques dans l'ensemble des écoles.

La spécificité des élèves (le niveau, le contexte) n'est pas prise en compte dans l'élaboration des fiches pédagogiques. Tous les contenus sont construits à partir d'un manuel (définition et identification des types végétation). Au sortir de ces séances, les élèves ont des connaissances purement théoriques. L'enseignant n'aborde pas la question de la végétation en s'appuyant sur les échelles (partir de l'échelle locale, puis régionale avant d'aborder l'échelle nationale). Ils/elles ne s'appuient pas sur le milieu proche des élèves (à Bouaké, la cour de l'école présentait des types de végétation qui auraient pu servir pour mettre les élèves en contact avec la réalité). La question du dynamisme des superficies de végétation de même que la part des activités humaines dans cette évolution des types de végétation ne sont pas mises en relief. Le manuel utilisé par la majorité des enseignantes est celui de la collection : « Ecole et nation » parut en 2009. De nombreuses données, cartes, informations dans ce manuel sont désuètes. La géographie scolaire exploite des données, cartes, informations etc. factuelles, récentes (qui datent de moins de 5 ans). Le peu de temps accordé aux élèves pour réagir aux questions et consignes de l'enseignant fait basculer le cours dans ce que (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008; Philippot, 2013) qualifient de « *cours dialogué ou magistralo-dialogué* » qui sont des méthodes traditionnelles de l'enseignement de la géographie. Ces cours se traduisent par un

enseignement essentiellement oral sous forme de questions/réponses. Philippot, (2013, p. 29) fait le même constat lors d'observations de séances de géographie en primaire français.

> « *Les élèves disposent d'un temps de parole limité, en général deux ou trois secondes, pour formuler une réponse. Cela laisse peu d'espace à la réflexion, à la construction d'un raisonnement. Observer, décrire, nommer sont les opérations intellectuelles les plus mobilisées. Raisonner, argumenter, résoudre des problèmes sont autant d'activités intellectuelles rarement sollicitées.* »

Pour cet auteur, les facteurs de ces balbutiements sont à retrouver dans la « *la difficile connaissance et maîtrise de l'épistémologie de la géographie* » (Philipot, ibidem) par ces acteurs de la SEP. Si on peut épargner à des enseignants généralistes en primaire une connaissance des savoirs liés à l'épistémologie de la géographie et de l'histoire, un professeur de CAFOP par contre doit en avoir la maîtrise. Toutefois comme le propose Philipot, (ibidem, p.30) « *on peut estimer que la connaissance et la maîtrise des matrices disciplinaires, c'est-à-dire du principe d'intelligibilité, du paradigme qui organise la totalité des contenus en un ensemble cohérent pour une discipline doit être maîtrisée par un enseignant en école primaire* ».

Un autre exemple que nous prenons en histoire porte sur une leçon en classe de CE2 sur les Mande. Les enseignants à partir du manuel « Ecole et Nation » font citer aux élèves les différentes ethnies de l'aire culturelle Mandé puis font relever les traits culturels de ces peuples. Les connaissances transmises s'appuient sur des images publiées par l'éditeur du manuel en noir et blanc. Sous la forme de question/réponses. Là où elle aurait pu s'appuyer du concret (ex : des tenues vestimentaires traditionnels des peuples mandés, des mets. Rien n'est proposé sur le passé de ces peuples. Les enseignants se contentent essentiellement de proposer des connaissances déclaratives à partir des habiletés et contenus sans y associer la dimension de la discipline. Cette façon de mettre en œuvre les contenus d'histoire est diffusée dans les pratiques ordinaires des enseignants en primaire. La question de la finalité de la discipline est mise en tension. En effet, de nombreux enseignants connaissent ou disent connaître théoriquement les finalités de l'histoire que sont « *la formation d'un citoyen responsable en lui donnant les moyens de comprendre le monde, et l'exercice d'un esprit critique* » (Souplet, 2012). Toutefois les pratiques

actuelles observées tant chez les enseignants en primaire titulaire (Oussou, 2024) que chez les élèves-maîtres tend comme le soutient Tutiaux-Guillon, (2008, p. 137) dans une analyse des pratiques enseignants en primaire en classe d'histoire en France à « *refléter un enseignement qui tourne à vide* ». Cette auteure parle d'« *une conception floue de la spécificité des apprentissages* » chez les enseignants en primaire.
Pour atténuer cette fragilité dans la maîtrise de l'histoire et de la géographie, les professeurs des CAFOP mènent des travaux en équipe sous la forme d'atelier. Ils dispensent des productions communes qui contiennent des insuffisances validées par tous. Ces productions en atelier voilent les déficits en compréhension de la discipline. Ainsi, la majorité des enseignants des CAFOP survolent ce qui est essentiel pour les futurs enseignants à savoir apprendre le raisonnement historique et géographique à partir de contenus de leçons.

4.3 Une discipline scolaire traitée sans égard en primaire ?

Si l'on s'en tient à l'examen des différentes SEP, à l'environnement dans lequel est dispensé la discipline scolaire histoire-géographie et au profil des formateurs des élèves-maîtres, on peut sans risque de se tromper affirmer que la discipline histoire-géographie est mise à la marge. D'abord le profil des formateurs qui est celui d'enseignants non diplômés dans une des disciplines scientifiques, a pour conséquence une faible prise en compte de la spécificité de la discipline surtout au niveau épistémologique et didactique. Comment former des futurs enseignants ayant au minimum le Brevet, le baccalauréat et souvent des diplômes universitaires sans avoir soi-même des diplômes universitaires dans ce domaine scientifique ? A titre de comparaison, pour qu'un instituteur ordinaire deviennent un enseignant du secondaire premier cycle (de la 6e à la 3e), il lui est demandé avant le concours professionnel une licence en histoire ou en géographie et une ancienneté minimum de 3 ans. En revanche pour le professeur des CAFOP d'histoire-géographie, il n'est exigé aucun diplôme universitaire. C'est donc un paradoxe qui peut faire émerger dans l'opinion public l'idée qu'il n'est pas nécessaire d'avoir un diplôme universitaire de la discipline pour former un futur instituteur. Cette « banalisation » a des effets sur les apprentissages en histoire et en géographie en témoigne les résultats de cette étude. L'orientation dans les formations vers une maitrise de la démarche pédagogique est liée aux insuffisances des formateurs en didactique. Pour combler ces

insuffisances, il faut beaucoup d'humilité et de remise en cause de ces formateurs, accepter de s'auto-former à la discipline à travers des cours dans les universités qui les proposent. Les aspects théoriques et pratiques en didactique des disciplines histoire et géographie reviennent aux enseignants-chercheurs de l'ENS qui doivent inclure dans les modules de formations la question du raisonnement en histoire et en géographie. De nombreux obstacles à l'implémentation de l'histoire-géographie en primaire (Oussou, 2024) sont à corriger en s'appuyant sur les SEP. Il s'agit des durées prescrites dans les emplois du temps pour une séance de cours d'histoire-géographie (30 à 35 minutes), des progressions qui sont longues ; de l'approche par compétence (APC) qui se trouve être inadaptée au contexte des effectifs pléthoriques ; de l'absence de matériel didactique ; d'usage de manuels scolaires inadaptés etc. Une question majeure est de savoir si les acteurs de l'élaboration des emplois du temps ont une idée des finalités de l'enseignement de l'histoire et de la géographie en primaire. Tout se passe comme si la discipline scolaire histoire-géographie accompagne juste les autres disciplines et qu'elle n'a pas d'interlocuteur dans les organes de prise de décision dans le système éducatif ivoirien.

Conclusion

Cette étude a fait émerger la place des Séances d'Entraînement Pédagogique (SEP) dans la formation des élèves-maîtres et des professeurs de CAFOP d'histoire-géographie stagiaires. Les SEP sont des instruments qui contribuent à la formation pratique des « formés » des CAFOP et de l'ENS d'Abidjan. Ces SEP ont mis en évidence une faible connaissance du raisonnement historique et géographique chez les élèves-maîtres et les professeurs des CAFOP. Les séances de cours des élèves-maîtres sont centrées sur la maîtrise de la démarche pédagogique de l'APC. La problématisation pierre angulaire de cette approche pédagogique est bâclée dans son élaboration et sa mise en œuvre. Les contenus sont exploités superficiellement sans connexion avec les finalités de l'histoire ou de la géographie. L'analyse des séances formulée par les élèves-maîtres et les professeurs des CAFOP d'histoire-géographie stagiaire laissent transparaître une faible prise en compte des aspects didactiques. Toute chose qui est liée à une absence de compétences et de connaissances universitaires des professeurs des

CAFOP en histoire et en géographie. Les pratiques enseignantes d'histoire-géographie en primaire questionnent plus largement la place qu'occupe cette discipline dans les centres de décision et d'élaboration des curriculums prescrits et implémentés. A ce propos ce diagnostic pourrait servir de levier pour comprendre les pratiques enseignantes ordinaires en primaire et susciter des décisions pour une réforme de la formation des élèves-maîtres et du recrutement des professeurs des CAFOP d'histoire-géographie.

Bibliographie

ALTET Marguerite, 2012. Les compétences de l'enseignant-professionnel : Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In *Former des enseignants professionnels* (Vol. 4, p. 43-57). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0043

AUDIGIER François, 2005. Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In O. Maulini & C. Montandon, *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (p. 103). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2005.01.0103

AUDIGIER François et Tutiaux-Guillon Nicole 2008. *Compétences et contenus* (De Boeck Supérieur). https://shs.cairn.info/competences-et-contenus--9782804156343

BALDNER Jean-Marie, CLARY Maryse, et ELISSALDE Bernard. 1995. *Histoire, géographie et éducation civique dans les cycles à l'école élémentaire, Éléments d'une recherche* - (ENS Editions). https://www.librairielaboitedepandore.com/livre/1550177-histoire-geographie-et-education-civique-dans--jean-marie-baldner-maryse-clary-bernard-eliss--ens-editions

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

CAJAIBA Aura Parmentier, et AVENIER Marie. -Josée 2013. Recherches collaboratives et constructivisme pragmatique : Éclairages pratiques. *Recherches Qualitatives*, *32*(2), 201.

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

CONNAC Sylvain 2025. Groupe de besoin, groupe de travail, équipe de travail. *Cahiers pédagogiques*, *599*(3), 31-31. https://doi.org/10.3917/cape.599.0031

CONSIDÈRE Sylvie 2000. Raisonner en géographie au cycle 3 de l'école élémentaire : Des cas particuliers à la complexité du réel. *Hommes et Terres du Nord*, *3*. https://hal.science/hal-04261229

DEHAENE Stanislas 2023. Psychologie cognitive expérimentale. *L'annuaire du Collège de France. Cours et travaux*, *120*, Article 120. https://doi.org/10.4000/annuaire-cdf.18241

GAUSSEL Marie 2020. Les pratiques enseignantes face aux recherches. *Dossier de veille de l'IFÉ*. https://hal.science/hal-02569129

GOIGOUX Roland, RENAUD Juliette, et ROUX-BARON Isabelle 2021. Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés ? In B. Galand & M. Janosz (Éds.), *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (p. 67-76). Presses universitaires de Louvain. https://hal.science/hal-03153950

LANI-BAYLE Martine 2004. *Carnets de bord*. https://hal.science/hal-01245407

LAUTIER Nicole et ALLIEU-MARY Nicole 2008. La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *162*, Article 162. https://doi.org/10.4000/rfp.926

MARTY Olivier 2015. *Ingénierie didactique*.

OUSSOU Kouadio Jean. -Pierre 2024. Diagnostic curriculaire de l'histoire-géographie à l'école primaire ivoirienne. *Les Cahiers de l'ACAREF*, *Tome 3, volume 6*(Numéro spécial 2024), 129-153.

PHILIPPOT Thierry 2013. Enseigner à l'école primaire une géographie problématisée : Un défi ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *15*(1), 21-34. https://doi.org/10.7202/1013377ar

PIN Clément 2023. *L'entretien semi-directif. 2*.

RIA Luc 2015. *Former les enseignants au XXIe siècle*. https://www.deboecksuperieur.com/livre/9782804190637-former-les-enseignants-au-xxie-siecle

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.

SOUPLET Catherine 2012. *Apprendre en histoire à l'école élémentaire : Analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en classe*.

TUTIAUX-GUILLON Nicole 2008. Chapitre 6. Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : L'histoire-géographie dans le secondaire français. In *Compétences et contenus* (p. 117-146). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2008.01.0117

WARIN Bruno 2016. *Ingénierie pédagogique des systèmes d'enseignement supérieur*.