



TOME I LETTRES, LANGUES, ARTS ET EDUCATIONS

ISBN 978-2-9537299-3-1 REVUE DELLA /AFRIQUE

NUMERO SPECIAL / SEPTEMBRE 2021



Sous la direction de Koffi Ganyo AGBEFLE

# REVUE DELLA/AFRIQUE

TOME 1- LETTRES, LANGUES, ARTS ET EDUCATION

NUMERO SPECIAL / SEPTEMBRE 2021



**REVUE DELLA/AFRIQUE**  
**NUMERO SPECIAL / SEPTEMBRE 2021**  
**ISBN 978-2-9537299-3-1**

**Directeur de Publication de ce numéro**  
**Koffi Ganyo AGBEFLE**

**Equipe de relecture**

AGBEFLE Koffi G, koffiganyoa@yahoo.fr

TREMBLAY Christian, OEP Paris France

RICHEVAUX Marc, Institut CEDIMES, France

**Tome 1 : Lettres, Langues, Arts et**  
**Education**

## **Comité scientifique**

- AFELI Kossi Antoine, Lomé, Togo
- AGRESTI Giovanni, Naples « Federico II », Italie
- BADASU Cosmas. K., Legon, Ghana,
- BOUSTANY Daisy, Montréal, Canada
- DAO Yao, Lyon 2, France
- DEVRIESERE Viviane, Isfec Aquitaine, France
- DUMONT Pierre, Montpellier 3, France
- HANANIA Lilian, Paris, France
- KIANGBENI Kévin, Brazaville, Congo
- KOUDJO Bienvenu, Abomey Calavi, BENIN
- LEMAIRE Eva, Université d'Alberta, Canada
- LEZOU KOFFI Aimée Danielle, UFHB, Cocody, Côte d'Ivoire
- MAURER Bruno, Montpellier 3, France
- NAPON Abou, Ouagadougou, Burkina Faso
- NUTAKOR Mawushi, Ghana, Legon
- RAONISON N'jaka, Antananarivo, Madagascar
- SANDS Sarah, Strasbourg, France
- TCHEHOUALI Destiny, Montréal, Canada
- TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger
- YEBOUA Kouadio D., Legon, Ghana
- YENNAH Robert, Ghana, Legon

**REVUE DELLA/AFRIQUE**  
**NUMERO SPECIAL / SEPTEMBRE 2021**  
**ISBN 978-2-9537299-3-1**

**Mise en forme :** KPATI Adzo Dzinedzomi, ACAREF/Bureau Afrique,  
Lomé

**Maquette de couverture :** AMEWOU Koffi, Infographiste,  
ACAREF/Bureau Afrique, Lomé

## **Présentation de la Revue DELLA**

### **1- Nature, champs disciplinaires et périodicité de la Revue**

La revue DELLA se veut une revue scientifique pluridisciplinaire, mieux transdisciplinaire dont les principaux domaines d'intervention sont les lettres, langues, sciences humaines et sociales. En d'autres termes, cette revue est ouverte à la communauté des enseignants et/ou chercheurs en éducation, en linguistique et en didactique des langues qui sont en relation avec un large spectre de sensibilités scientifiques : histoire, sociologie, psychologie, littérature, pédagogie, philosophie, traduction, etc. donnant lieu à deux tomes par numéro depuis 2019.

DELLA est une revue semestrielle. Elle paraît deux fois l'an (en février et en Août). En cas de nécessité, elle peut se consacrer à la publication des numéros spéciaux. La revue peut aussi faire un appel à thématique définie.

### **2- Langue de publication**

Revue Francophone par excellence, DELLA accepte et publie uniquement des textes écrits en français. Chaque article comporte cependant un résumé en anglais ou dans une langue nationale du pays de l'institution d'attache de l'auteur (voir les consignes aux auteurs). Dans des cas extrêmes, la Direction de la revue peut autoriser une publication dans une autre langue autre que le français. L'auteur devra donc faire préalablement la demande auprès des responsables de la revue.

## Les consignes de la Revue DELLA aux auteurs

**Titre-** L'auteur formule un titre clair et concis (entre 12 et 15 mots). Le titre centré, est écrit en gras, taille 14.

**Mention de l'auteur-** Elle sera faite après le titre de l'article et 2 interlignes, alignée à gauche. Elle comporte : Prénom, NOM (en gras, sur la première ligne), Nom de l'institution (en italique, sur la deuxième ligne), e-mail de l'auteur ou du premier auteur (sur la troisième ligne). L'ensemble en taille 10.

**Résumé** - L'auteur propose un résumé en français et en anglais ou en la langue officielle du pays de l'institution d'attache de l'auteur. Ce résumé n'excède pas 250 mots. Il limite son propos à une brève description du problème étudié et des principaux objectifs à atteindre. Il présente à grands traits sa méthodologie. Il fait un sommaire des résultats et énonce ses conclusions principales.

**Mots-clés** - Ils accompagnent le résumé. Se limiter à 3 mots minimum et 5 mots maxi. Les mots-clés sont indiqués en français et en anglais.

**NB** : Le résumé est rédigé en italique, taille 10. Les mots-clés sont écrits en minuscules et séparés par une virgule. L'ensemble (titre + auteur+ résumé (français et anglais) + mots-clés) doit tenir sur une page.

### Introduction

- La problématique : l'auteur expose clairement la question abordée tout au long de l'article et justifie son intérêt. Il formule des hypothèses qui sont des réponses provisoires à la question.
- La méthodologie et les principaux résultats : l'auteur précise la raison du choix d'une méthode particulière et les outils utilisés de collecte des données, si nécessaire. Il cite ses principaux résultats. Il annonce son plan.

## Développements

- Le contexte : l'auteur situe la question posée dans son environnement théorique en donnant des références théoriques et en évoquant les apports d'autres chercheurs.
- La méthode : l'auteur explique en détails comment il a mené son étude et quel est l'intérêt d'utiliser ses outils de collecte de données par rapport aux hypothèses formulées.
- Les résultats (si le papier n'est pas uniquement conceptuel) : l'auteur présente un résumé des données collectées et les résultats statistiques qu'elles ont permis d'obtenir. Il commente les tableaux et graphiques.
- La discussion : l'auteur évalue les résultats qu'il obtient. Il montre en quoi ses résultats répondent à la question initiale et sont en accord avec les hypothèses initiales. Il compare ses résultats avec les données obtenues par d'autres chercheurs. Il mentionne certaines des faiblesses de l'étude et ce qu'il faudrait améliorer en vue d'études futures.

**Conclusion** - L'auteur résume en quelques paragraphes l'ensemble de son travail. Il souligne les résultats qui donnent lieu à de nouvelles interrogations et tente de suggérer des pistes de recherche susceptibles d'y apporter réponses.

**Bibliographie** - Il reprend tous les livres et articles qui ont été cités dans le corps de son texte.

## Conseils techniques

**Mise en page** - Marges : haut 2 cm, bas 2 cm, gauche 2,5 cm, droite 2 cm.

**Style et volume** – Garamond, taille 14 pour le titre de l'article et pour le reste du texte Garamond taille 12 (sauf pour le résumé, les mots-clés et la bibliographie qui ont la taille 10), interligne 1,5 ; sans espace avant ou après. Le texte ne doit pas dépasser 15 pages (minimum de 10 pages & maximum de 15pages). Le titre de l'article, l'introduction, les sous-titres

principaux, la conclusion et la bibliographie sont précédés par deux interlignes et les autres titres/paragraphes par une seule interligne.

**Titres et articulations du texte** - Le titre de l'article est en gras, aligné au centre. Les autres titres sont justifiés ; leur numérotation doit être claire et ne pas dépasser 3 niveaux (exemple: 1. – 1.1. – 1.1.1.). Il ne faut pas utiliser des majuscules pour les titres, sous-titres, introduction, conclusion, bibliographie.

**Notes et citations** - Les citations sont reprises entre guillemets, en caractère normal. Les mots étrangers sont mis en italique. Le nom de l'auteur et les pages de l'ouvrage d'où cette citation a été extraite, doivent être précisés à la suite de la citation. Exemple : (Afeli, 2003 :10) NB : Les notes de bas de page sont à éviter autant que possible.

**Tableaux, schémas, figures** - Ils sont numérotés et comportent un titre en italique, au-dessus du tableau/schéma. Ils sont alignés au centre. La source est placée en dessous du tableau/schéma/figure, alignée au centre, taille 10.

### **Présentation des références bibliographiques :**

**Dans le texte** : les références des citations apparaissent entre parenthèses avec le nom de l'auteur et l'année de parution ainsi que les pages. Exemple : (Maurer, 2010 : 15). Dans le cas d'un nombre d'auteurs supérieur à 2, la mention et al. en *italique* est notée après le nom du premier auteur. En cas de deux références avec le même auteur et la même année de parution, leur différenciation se fera par une lettre qui figure aussi dans la bibliographie (a, b, c, ...).

**A la fin du texte** : **Pour les périodiques**, le nom de l'auteur et son prénom sont suivis de l'année de la publication entre parenthèses, du titre de l'article entre guillemets, du nom du périodique en *italique*, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et des

pages. Lorsque le périodique est en anglais, les mêmes normes sont à utiliser avec toutefois les mots qui commencent par une majuscule.

**Pour les ouvrages**, on note le nom et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication entre parenthèses, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication et du nom de la société d'édition.

**Pour les extraits d'ouvrages**, le nom de l'auteur et le prénom sont à indiquer avant l'année de publication entre parenthèses, le titre du chapitre entre guillemets, le titre du livre en italique, le lieu de publication, le numéro du volume, le prénom et le nom des responsables de l'édition, le nom de la société d'édition, et les numéros des pages concernées.

**Pour les papiers non publiés, les thèses etc.**, on retrouve le nom de l'auteur et le prénom, suivis de l'année de soutenance ou de présentation, le titre et les mots « rapport », « thèse » ou « papier de recherche », qui ne doivent pas être mis en italique. On ajoute le nom de l'Université ou de l'Ecole, et le lieu de soutenance ou de présentation.

**Pour les actes de colloques**, les références sont traitées comme les extraits d'ouvrages avec notamment l'intitulé du colloque mis en italique. Si les actes de colloques sont sur CD ROM, indiquer : les actes sur CD ROM à la place du numéro des pages.

**Pour les papiers disponibles sur l'Internet**, le nom de l'auteur, le prénom, l'année de la publication entre parenthèses, le titre du papier entre guillemets, l'adresse Internet à laquelle il est disponible et la date du dernier accès.

## SOMMAIRE

1. **POSSESSION PAR LE « GENIE TCHATCHEUR » DANS LES ECOLES DE ZINDER AU NIGER ET PARCOURS THERAPEUTIQUES**\_Fernand BATIONO & Abdoulmadjidou OUSSEINI (*Burkina Faso*)..... 12
2. **LITTERATURE ORALE ET TRANSCULTURALITE : UNE ETUDE DES CHANSONS CONTEMPORAINES CAMEROUNAISES**\_Anne Obono ESSOMBA (*Cameroun*)..... 27
3. **MANGER EN AFRIQUE AUJOURD'HUI : QUELQUES CONSIDERATIONS PHILOSOPHIQUES SUR LA SATISFACTION DES BESOINS FONDAMENTAUX**\_Domèbèimwin Vivien SOMDA (*Burkina Faso*)42
4. **PRONOM *ON* ET EFFETS DE TEXTE : ENTRE FAIRE REFERENCE ET TAIRE REFERENCE**\_ Donald Vessah NGOU (*Cameroun*)..... 59
5. **ENSEIGNEMENT DE LA DIVISION DECIMALE : QUELS LIENS ENTRE ACTIVITES PRELIMINAIRES ET ACTIVITE DU JOUR ?**\_ Sidi DRABO (*Burkina faso*)..... 83
6. **LA NOTION D'*ENERGEIA* ET LA QUESTION DE L'ART CHEZ ARISTOTE**\_Édith Nibaoué DAH (*Burkina faso*).....102
7. **UNE INTERVENTION EFFICACE DE L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS EST-ELLE POSSIBLE DANS UNE CLASSE A EFFECTIF PLETHORIQUE**\_ Henri MOUNBEN MBOUOMBOUO (*Cameroun*).....120
8. **INFLUENCE DE LA CONSCIENCE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS PERMANENTS SUR L'EFFICACITE INTERNE DES ETABLISSEMENTS PRIVES**\_Ismaila MAMOUDOU (*Cameroun*).....135

9. PERSPECTIVES FICTIONNELLES ET FACTUELLES : LES ENJEUX THÉORIQUES DE LA PRATIQUE TESTIMONIALE DANS *ALLAH N'EST PAS OBLIGÉ* D'AHMADOU KOUROUMA\_ Jean-Jacques Koffi KASSI (*Côte d'Ivoire*) ..... 151
10. LE DISCOURS SCIENTIFIQUE : LE SILENCE COMME ALTERNATIVE ENTRE POSTURE AGONALE ET COURTOISIE A ORAL\_ Laurent NGA OBAMA (*Cameroun*) .....165
11. LE MIGRANT ET L'ALTERITE : PROMETHEE OU BARBARE ?\_ Luc Didier ZE NGONO (*Cameroun*).....178
12. LA DUALITE OXYMORIQUE DANS *LA CANTATRICE CHAUVE* D'EUGENE IONESCO\_ Pierre Olivier EMOUCK (*Cameroun*) .....194
13. MISE EN ŒUVRE PEDAGOGIQUE DU LMD DANS LES ETABLISSEMENTS PRIVES D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU BENIN : LA HECM-CALAVI ENTRE LE DIRE ET LE FAIRE\_ Rodrigue Chabi J. AKAKPO et Al. (*Bénin*) ..210
14. ONOMASTIQUE ET CONSTRUCTION D'UNE IDENTITÉ CULTURELLE ET NATIONALE EN CONTEXTE DE CRISE IDENTITAIRE. DE L'UNITÉ CULTURELLE HISTORIQUE À LA CONSANGUINITÉ ANTHROPOLOGIQUE DES PEUPLES DU CAMEROUN, 1960-2018\_ Womesse GOLBO (*Cameroun*) ..... 229
15. LA RELIGION ET LA RATIONALITE PHILOSOPHIQUE AU CŒUR DE LA PENSEE MEDIEVALE\_ Adama MARICO (*Mali*) ..... 247
16. LES DIFFICULTES CONCEPTUELLES DES ELEVES DE TERMINALE D A PROPOS DE LA CONCENTRATION MOLLAIRE.\_ Raoul Gervais DANDJINO et Al. (*Bénin/ Côte d'Ivoire*) ..... 264
17. L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE PAR L'IMAGE : ETAT DE LIEUX, ENQUETE ET REMEDIATION\_ Alphonse-Donald NZE-WAGHE (*Gabon*)..... 284

<b>18. INTEGRATING CRITICAL THINKING PEDAGOGY IN THE TEACHING OF ENGLISH IN SEGOU AREA_ Ibrahim MAIGA (Mali).....</b>	<b>301</b>
<b>19. LA MORALITÉ KANTIENNE ET LA MORALE ONTOLOGIQUE DES BANTOUS_Kpa Yao Raoul KOUASSI (Côte d'Ivoire) .....</b>	<b>314</b>
<b>20. GRAMMAIRE DU FRANÇAIS : ENSEIGNEMENT EXPLICITE OU IMPLICITE ?_ Moussa Mamadou DIALLO et Al. (Burkina Faso) .....</b>	<b>327</b>
<b>21. IRREDENTISME LINGUISTIQUE EN MILIEU URBAIN : CAS DU MOORE A OUAGADOUGOU AU BURKINA FASO_Zomenassir Armand BATIONO (Burkina Faso).....</b>	<b>341</b>
<b>22. LITTERATURE ET JEUNESSE AFRICAINE FACE AU DEFI DU DEVELOPPEMENT._ Gabriel Tiegnon TOLA (Côte d'Ivoire)..</b>	<b>351</b>
<b>23. PARALLÉLISME ENTRE ENSEIGNANTS SAVANTS ET ENSEIGNANTS PÉDAGOGUES_Akimou TCHAGNAOU (Niger) .....</b>	<b>367</b>

# MISE EN ŒUVRE PEDAGOGIQUE DU LMD DANS LES ETABLISSEMENTS PRIVÉS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU BENIN : LA HECM-CALAVI ENTRE LE DIRE ET LE FAIRE

**Rodrigue Chabi J. AKAKPO,  
Yélando P. HOUESSOU & Gabriel C. BOKO**

*Laboratoire d'Expertise et de Recherche en Education, Formation et Orientation  
(LAEREFOR)/UAC-Bénin  
rodrigueakakpo299@gmail.com*

## Résumé

*La démocratisation de l'université a contribué à l'ouverture au privé de l'enseignement supérieur en République du Bénin. Ainsi, à l'instar des universités publiques, celles privées se sont également engagées dans l'inévitable harmonisation de leurs parcours et diplômes. La présente recherche a été initiée pour montrer que la dynamique pédagogique instaurée par la réforme LMD, telle qu'appliquée dans les Etablissements Privés d'Enseignement Supérieur (EPES) au Bénin en général, et à la Haute Ecole de Commerce et de Management (HECM) d'Abomey-Calavi en particulier, s'inscrit toujours dans le système classique. Pour y parvenir, une démarche méthodologique, alliant approches quantitative et qualitative avec des dimensions descriptive et explicative, a été adoptée. Des instruments d'investigation appropriés ont été administrés à un échantillon total de 144 sujets. Il ressort de cette enquête empirique que, primo, les étudiants (70.7 %) et les enseignants (68 %) confirment que les méthodes d'enseignement/apprentissage en cours à HECM-Calavi demeurent classiques. Secundo, le système d'évaluation reste également classique d'autant plus que 76 % des acteurs interrogés affirment n'être soumis qu'à des épreuves écrites. D'où la nécessité de repenser l'application du système LMD dans l'enseignement supérieur public comme privé au Bénin.*

**Mots-clés :** réforme LMD, EPES, méthodes d'enseignement/apprentissage/évaluation, HECM-Calavi – Bénin.

## Abstract

*Democratization of university has contributed to the privatization of higher education in the Republic of Benin. Thus, like public universities, private universities also face the challenge of harmonizing their courses and diplomas. It is in this frame that this research was initiated to show that pedagogical dynamic institute by LMD reform, as applied in private universities in Benin generally and HECM-Calavi particularly is classic. To achieve this, a methodological approach of mixed type combining the quantitative and qualitative approach with both descriptive and explanatory dimensions was adopted. Some investigation instruments were administered to a total of 144 subjects. This research shows that, firstly, students (70.7 %) and teachers (68 %) confirm that the teaching/ learning methods in progress at HECM-Calavi remain classic. Secondly, the evaluation system is also classic, since 76 % of the*

*interviewed actors claim to be submitted only to written tests. Thus, it's essential to think more the application of LMD system on public and private higher education in Benin.*

**Key-words:** LMD reform, private universities, teaching/learning/evaluation methods, HECM-Calavi, Benin.

## 1. Introduction/problématique

Un enseignement supérieur de qualité est une variable indispensable au processus de développement de toute nation. Cela suppose que ses missions de formation et de recherche soient convenablement assurées et mises au service du développement de la communauté. C'est dire qu'aujourd'hui, il n'est pas acceptable que l'enseignement supérieur reste en marge des politiques d'envergure de développement de toute nation au regard de ces trois missions. C'est la raison pour laquelle la tendance actuelle des gouvernements est de faire de l'Université un pilier important pour l'accès au bien-être de la société. Djadji (2003) cité par Dramé (2005 : 5) soutenait, à juste titre, que « pour sortir du sous-développement, le chemin le plus sûr, c'est l'enseignement supérieur avec une recherche adaptée aux besoins des populations ». A travers la production de nouvelles connaissances, leur transmission et leur appropriation, l'Université apporte des intrants indispensables au développement économique et social des Etats.

Soulignons que la situation économique des années 1990 a été très asphyxiante pour la plupart des pays d'Afrique francophone qui ont enregistré des Programmes d'Ajustement Structurel (PAS) (Amoussouga Géro, 2016). Au Bénin, l'organisation de la Conférence des Forces Vives de la Nation en 1990 et des Etats Généraux de l'Education (EGE) au cours de la même année ont favorisé l'ouverture au privé de l'enseignement supérieur d'autant plus que l'Université Nationale du Bénin (UNB) était sujette à des crises perlées et à la massification des étudiants (AEGE, 1990). Il s'est agi désormais pour cet ordre d'enseignement, de former une élite capable d'entreprendre, mais surtout de s'auto-employer. Ainsi, la démocratisation de l'enseignement supérieur public a eu des répercussions sur la qualité de la formation qui plus est, s'est diversifiée avec la création de nouvelles offres de formation.

C'est dans ce processus qu'est intervenue l'adoption de la réforme du système LMD en Europe à l'orée des années 2000. Très tôt, l'alignement de l'enseignement supérieur public et privé au Bénin à ce

nouvel ordre européen est devenu une exigence et un défi à relever. En réalité, la propension de ces universités à s'arrimer sur les normes établies par les grandes universités, trouve une explication à travers la théorie de la déviation académique prônée par Morphew et Huisman (2002). A l'instar des universités de l'espace REESA, celles béninoises, publiques et privées, se sont demandées : « pourquoi ne pas avancer ensemble dans cette aventure du LMD ? » (Quashie, 2009 : 191). Depuis juin 2010, le système LMD est adopté par décret au Bénin et s'impose à toutes les formations universitaires. Mais, quel état des lieux peut-on faire du marché privé de l'enseignement supérieur au Bénin ?

L'enseignement supérieur privé au Bénin est animé par des universités et centres de formation privés (art.5 et 6 du décret n°2008-818 portant conditions de création des EPES en République du Bénin) sous le contrôle de l'Etat. Plus précisément, ils obtiennent des autorisations d'ouverture et d'extension du Ministère en charge de l'enseignement supérieur. S'il est vrai qu'il se pose un problème de suivi qui ne garantit pas toujours la qualité des formations, il convient de souligner que ces établissements doivent également aligner leurs *curricula* sur le modèle LMD. Certains établissements ont organisé ces *curricula* suivant le modèle des universités étrangères avec qui des partenariats sont conclus, entraînant du coup, un vrai problème de contextualisation des méthodes d'enseignement/apprentissage. L'évaluation des apprentissages reste également calquée sur le système classique sans une adaptation à la nature des offres de formation ouverte (Akakpo, 2019).

Au total, la mise en œuvre du système LMD dans les établissements privés d'enseignement supérieur, interpelle d'autant plus que ces derniers « s'illustrent par une théâtralisation discursive qui occulte les dysfonctionnements liés à l'application du nouveau modèle » (Eyébiyi, 2011 : 50). Ces constats soulèvent des interrogations. Ainsi, après plus d'une décennie d'application de la réforme LMD, les principes pédagogiques du système LMD à savoir « enseigner autrement, étudier autrement, évaluer autrement » sont-ils effectifs dans les universités privées au Bénin, en général, et à la HECM-Calavi, en particulier ? Autrement dit, les méthodes d'enseignement/apprentissage utilisées à la HECM-Calavi répondent-elles aux exigences du système LMD ? Sur quel modèle repose le système d'évaluation en cours à la HECM-Calavi ?

Ces questions de recherche ont permis de formuler une hypothèse générale qui postule que la réforme LMD, telle que mise en œuvre à la HECM-Calavi souffre d'insuffisances en dépit des nombreuses avancées observées. Deux réponses anticipées sont énoncées à partir de cette hypothèse générale :

- ✓ les méthodes d'enseignement/apprentissage en cours à la HECM-Calavi ne répondent pas encore entièrement aux exigences préconisées par le système LMD ;
- ✓ le système d'évaluation des acquis à la HECM-Calavi repose sur le modèle classique.

En formulant ces hypothèses, nous espérons globalement montrer que la réforme LMD, telle que mise en œuvre à la HECM-Calavi, en particulier, ne répond pas toujours aux exigences et principes qui la guident. Cet objectif général est décliné en des objectifs spécifiques ci-après :

- prouver que les méthodes d'enseignement/apprentissage en cours à la HECM-Calavi ne répondent pas encore entièrement aux exigences du système LMD ;
- établir que le système d'évaluation à la HECM-Calavi reste encore orienté vers le système classique préalable.

Pour y parvenir, nous avons adopté une méthodologie qui a permis d'obtenir des résultats significatifs. Mais avant, faisons une synthèse théorique des dispositions pédagogiques induites par la réforme LMD.

## **2. Dispositions pédagogiques de la réforme LMD**

Qu'entendre par "enseigner autrement", "étudier autrement" et "évaluer autrement", triptyque pédagogique préconisé par le système LMD.

### ***2.1. Enseigner autrement***

La réforme LMD exige une transformation des méthodes d'enseignement et des pratiques enseignantes que traduit la caractéristique "enseigner autrement" qui veut dire « enseigner en se fondant sur l'usage des techniques pédagogiques modernes utilisant les ressources technologiques actuelles et en prenant les apprenants [étudiants] comme des acteurs adultes, responsables de leur formation » (Quashie, 2009 : 230). En d'autres termes, il revient à l'enseignant

d'adopter une pédagogie qui fasse de l'étudiant le principal artisan de sa construction professionnelle et qui favorise au maximum sa réussite (ROCARE, 2014).

Cette dynamique pédagogique vise à conférer à l'étudiant les compétences nécessaires pour faire face aux réalités du monde du travail. L'enseignant doit, autant que possible, réduire l'apprentissage en présentiel, plus souvent matérialisé par le cours magistral, au profit de l'autonomisation de l'étudiant au travers du travail personnel ainsi que les ressources et outils mis à sa disposition (comme les TIC). C'est pourquoi il est recommandé la mise à disposition d'une bibliographie indicative pour tout enseignement, la multiplication des occasions d'interactivité ainsi que la projection de consultations pédagogiques à travers des dispositifs d'accompagnement tels que le tutorat, le monitorat, etc. (Houessou, 2007).

En somme, le LMD implique une modification des *curricula* et un changement des pratiques enseignantes que nous rappellent Colet et Berthiaume (2009 : 142) : « le défi de la qualité passe par des modifications substantielles sur le plan curriculaire et une amélioration des pratiques enseignantes, notamment par l'introduction de nouvelles approches pédagogiques ou encore le recours à des modèles d'apprentissage adaptés [...] ». Toutes ces dispositions sont censées inciter l'étudiant à "apprendre autrement".

## **2.2. Etudier autrement en contexte LMD**

Apprendre autrement en contexte LMD impose des exigences à l'étudiant qui doit élaborer par lui-même des stratégies et méthodes d'apprentissage propres. Pour ce faire, il doit apprendre à s'autonomiser dans le processus d'apprentissage. Cela nécessite pour lui de développer un esprit de créativité et d'initiatives en cohérence avec son projet professionnel car, selon Mignanwandé (2017 : 78), « se connaître, pour un étudiant en LMD, signifie qu'il faut avoir un projet professionnel, d'où sera issu le projet de formation ». Et, pour y parvenir, l'information et l'orientation s'avèrent indispensables.

Selon Danvers cité par Huteau (2006 : 27), l'orientation est un processus qui « consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir

la société et l'épanouissement de sa responsabilité ». C'est pourquoi, dans les Institutions d'Enseignement Supérieur (IES), il importe de créer des structures d'accueil et d'orientation chargées d'accompagner convenablement les étudiants dans leurs parcours universitaires de même que dans leur choix professionnel. Ceci permettra *in fine* à l'étudiant de mieux « se positionner par rapport à l'environnement de l'IES, c'est-à-dire être disposé à faire face aux réalités de l'IES » (ROCARE, 2014 :20).

En réalité, l'accès à une bonne information et orientation est déterminant dans la réussite académique de l'étudiant, surtout en première année (Houessou, 2013). Dans le processus d'affiliation où l'étudiant cherche à s'intégrer à la mécanique et aux pratiques universitaires (Obajtek, 2014 ; Houessou, 2013 ; Coulon, 1997), il doit bénéficier d'un dispositif d'accueil, d'accompagnement et de soutien qui puisse lui faciliter son orientation ou réorientation et lui permettre d'assurer une cohérence de son parcours de formation puis lui garantir la réussite de son projet académique. Ce dispositif devrait également lui apprendre à organiser son temps, à prendre les notes de cours, à s'initier à la recherche documentaire et à l'investigation scientifique, etc. (ROCARE, 2014 ; Quashie, 2009). L'adoption de ces stratégies d'apprentissage prédisposerait l'étudiant à un meilleur rendement au cours des évaluations qui sanctionneront son parcours d'études car, selon le LMD, elles doivent être également organisées autrement.

### ***2.3 Evaluer autrement : que comprendre ?***

L'évaluation des apprentissages des étudiants, selon Houessou (2010), reste très peu étudiée en raison de la grande autonomie et indépendance d'action qui caractérise les enseignants d'université. Du coup, les pratiques d'évaluation dans le supérieur demeurent assez inconnues bien qu'elles soient inhérentes à tout processus d'enseignement/apprentissage (Romainville, 2006). L'évaluation des apprentissages est un processus qui vise à « collecter des données sur les apprentissages réalisés par les apprenants afin de prendre la décision subséquente. C'est aussi l'appréciation des connaissances, des habiletés ou des attitudes d'un apprenant, ayant pour objet de déterminer dans quelle mesure les objectifs éducatifs ont été atteints » (Legendre, 1993 : 580).

Mais, la réforme LMD qui valorise également la professionnalisation, insiste sur la nécessité d'évaluer les compétences prévues par le parcours de formation. D'où l'émergence du paradigme "évaluer autrement" qui, selon le CAMES (2008) et le ROCARE (2014), préconise un jugement de la qualité des apprentissages fondé sur les compétences acquises bien qu'on sache, avec De Ketele (2006) cité par Houessou (2010 : 12), qu'« évaluer des compétences, c'est évaluer du complexe par définition ». Il demeure que "évaluer autrement", c'est valoriser et non sanctionner ou sélectionner, c'est promouvoir la culture de la réussite, c'est consentir le maximum d'efforts pour les étudiants faibles, c'est préserver l'autonomie et la responsabilisation de l'étudiant puis enfin, c'est orienter, réguler et certifier (Houessou, 2010 ; CAMES, 2008).

Il est aisé de remarquer, tout comme Gauthier *et al.* (2007), Poirier (2001) et Girod de l'Ain (1997) cités par Houessou (2010 : 13) la « régression, voire disparition des contrôles continus et des oraux, multiplication des formes d'évaluation par défaut comme les QCM, limite de la durée des épreuves pour que tous les examens puissent être organisés dans le calendrier prescrit ». Autrement dit, les QCM constituent des formes d'évaluation prisées par les enseignants au détriment des questions à développement qui permettent de vérifier les capacités d'application, d'analyse et de synthèse des étudiants. En somme, la réforme LMD, à travers le paradigme "évaluer autrement" veut favoriser au maximum la réussite de l'étudiant.

### **3. Méthodologie**

#### ***3.1. HECM-Calavi comme cible socio pédagogique de la recherche***

Le site de HECM d'Abomey-Calavi, champ d'investigation de la présente recherche, est installé au quartier *Agamadin*. Cet établissement est l'un des EPES autorisés à ouvrir ses portes en République du Bénin par Arrêté n°104/MENSRS/CABDC/DPP/SP des 07/09/00 portant créations, extensions et transferts des établissements privés d'enseignement supérieur. Sur ce site, les offres de formation sont organisées en trois différents cycles : Brevet de Technicien Supérieur (BTS), Licence et Master. En ce qui concerne les filières ouvertes, nous avons dénombré, dans la pratique, 14 filières pour le cycle BTS et 8 le

cycle Licence. Les cours se déroulent à la fois en journée et en soirée ; les enseignements du jour étant réservés pour les cycles BTS et Licence alors que ceux du soir concernent les étudiants inscrits en Master. L'effectif total des étudiants toutes filières et tout cycle confondus est de 742. Pour conduire les activités pédagogiques, un corps professoral de catégories et grades divers participe à la formation des étudiants notamment 3 enseignants de rang magistral, 25 Docteurs, 108 répartis entre les Doctorants et les Collaborateurs extérieurs (Administration HECM-Calavi, 2018). Enfin, sur le plan des infrastructures, le site d'Abomey-Calavi de la HECM est abrité dans un immeuble de quatre étages, à l'intérieur duquel on retrouve les salles de cours, les bureaux respectifs des membres de l'administration, une salle informatique, une bibliothèque et une infirmerie.

### ***3.2. Itinéraires méthodologiques***

Pour appréhender la réalité de la mise en œuvre pédagogique du LMD à la HECM, la méthodologie mise en place allie l'approche quantitative et celle qualitative dans des dimensions à la fois descriptive et explicative. Les instruments d'investigation notamment le questionnaire d'enquête et la grille d'entretien ont été administrés à un échantillon total de 144 sujets composé de 115 étudiants essentiellement inscrits en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année de licence, de 24 enseignants et de 5 responsables administratifs de cet établissement.

Les outils de collecte des données élaborés sont subdivisés en trois grandes rubriques : d'abord, la connaissance sur les méthodes d'enseignement/apprentissage dans les EPES en contexte LMD ; ensuite, le système d'évaluation des apprentissages en contexte LMD dans les EPES et, enfin, l'identification ou caractéristiques sociodémographiques de l'enquêté. Tous ces outils ont été préalablement prétestés sur un échantillon de 14 sujets soit 10 % de l'échantillon total.

Les informations recueillies ont été traitées, pour ce qui concerne les données quantitatives, avec le logiciel SPSS version 17.0 qui a servi à l'encodage puis l'enregistrement des questionnaires et le logiciel Excel 2010, pour la réalisation des tableaux et graphiques. Quant aux données qualitatives, elles ont fait l'objet d'analyse de contenu selon le modèle de Bardin (2013). Ces différents outils ont permis d'obtenir les résultats suivants.

#### 4. Evaluation de la mise en œuvre du système LMD à la HECM-Calavi

Relativement aux objectifs formulés, deux catégories d'hypothèses de départ sont éprouvées : l'adéquation des méthodes d'enseignement/apprentissage à la HECM-Calavi aux exigences de la réforme LMD et le modèle du système d'évaluation adopté et appliqué à la HECM-Calavi.

##### ***4.1 Adéquation des méthodes d'enseignement/apprentissage aux exigences du LMD***

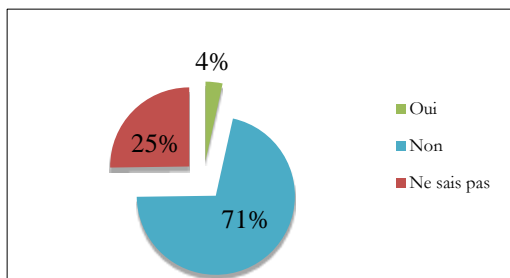
###### ***4.1.1 Regard sur les méthodes d'enseignement employées par les enseignants***

Il ressort des résultats que sur 115 étudiants interrogés, 70.7 % ont affirmé que leurs enseignants ont recours à la méthode dogmatique ou traditionnelle pour dispenser leurs enseignements. Par contre, 28 % ont indiqué les méthodes participatives comme dominantes. Pour les enseignants ayant répondu à cette question, 68 % ont avoué qu'ils utilisent la méthode dogmatique (magistrale) lors des cours contre 28 % qui ont déclaré le contraire (méthodes participatives). Nous avons cherché à savoir ce qu'il en est du dispositif d'information et d'orientation des étudiants à la HECM-Calavi. Les résultats obtenus sont présentés dans la section suivante.

###### *☞ Structure d'information et d'orientation à la HECM-Calavi*

Il ressort de ce graphique que 71 % ont affirmé l'inexistence d'une structure d'information et d'orientation dans leur établissement pendant que 25 % ont choisi la modalité « ne sais pas » en réponse à cette question. Seulement 4 % ont déclaré l'existence d'une telle structure.

Graphique n° 1: répartition des étudiants selon leur avis sur l'existence d'une structure d'information et d'orientation



Source : Enquête de terrain, 2019

Pour cette même question, 11 enseignants, soit 44 % ont confirmé qu'il n'existe pas une structure d'orientation, 36 % sont restés dubitatifs en choisissant la modalité « pas vraiment » alors que 16 % ont répondu par l'affirmative.

☞ *Accompagnement des étudiants dans le choix de filière par l'établissement et les enseignants*

Les informations recueillies auprès des acteurs sur cette question sont consignées dans le tableau ci-dessous.

Tableau n° 1 : répartition des étudiants selon l'accompagnement de l'établissement dans le choix de filière

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très souvent	12	10.3
Souvent	28	24.1
Rarement	51	44.0
Pas du tout	24	20.7
Total	115	100.0

Source : Enquête de terrain, 2019

Sur les 115 étudiants enquêtés, 44 % ont déclaré être rarement accompagnés par l'établissement et les enseignants dans le choix de leur filière. Pour respectivement 24.1 % et 10.3 % parmi ces étudiants, ils sont "souvent" et "très souvent" appuyés dans le choix de filière pendant que 20.7 % estiment ne "pas du tout" bénéficier de quelque

accompagnement que ce soit. On note au niveau des enseignants que 52 % ont affirmé accompagner rarement les étudiants dans le choix de leur filière. Par contre, 36 % et 8 % ont déclaré qu'ils sont "souvent" et "très souvent" accompagnés dans ce processus.

☞ *Les stratégies d'apprentissage adoptées par les étudiants*

On retient que 66.4 % des étudiants interrogés ont déclaré apprendre tout seul alors que 32.8 % travaillent toujours en groupe. Quant aux enseignants ayant répondu à la même question, 60 % ont affirmé que la plupart des étudiants apprennent tout seul contre 36 % qui disent les voir travailler en groupe.

#### **4.2 Le système d'évaluation adopté et appliqué à la HECM-Calavi**

Cette seconde hypothèse veut fondamentalement rendre compte des modalités et méthodes d'évaluation en cours à la HECM-Calavi.

☞ *Organisation des évaluations des apprentissages à la HECM-Calavi*

*Tableau n° 2 : répartition des étudiants en fonction de leur avis sur les modalités d'organisation des évaluations*

<b>Modalités</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
	<b>s</b>	
Contrôle continu ou devoirs de table	66	57.39
Examen de fin de semestre ou terminal	79	68.69
Contrôle continu avec un examen terminal	59	51.30
Examen de rattrapage	26	22.60
Total	115	100.0

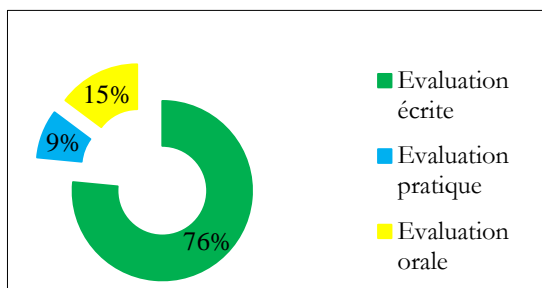
Source : Enquête de terrain, 2019

Il ressort que 68.69 % des étudiants ont affirmé que les examens sont organisés en fin de semestre, 57.39 % ont estimé que les évaluations sont sous forme de contrôle continu ou devoirs de table. De même, 51.30 % ont déclaré que le mode d'évaluation est constitué du contrôle continu couplé avec un examen terminal alors que 22.60 % ont évoqué l'organisation d'examen de rattrapage. Au niveau des enseignants, 72 % ont choisi l'examen de fin de semestre ou terminal pendant que le contrôle continu couplé avec un examen terminal (44 %), les devoirs de

table ou contrôle continu (20 %) et l'examen de rattrapage (8 %) constituent les autres modes d'évaluation à la HECM-Calavi.

☞ *Les différents modes d'évaluation des apprentissages*

*Graphique n° 3 : répartition des étudiants en fonction de leur avis sur les méthodes d'évaluation des enseignants*



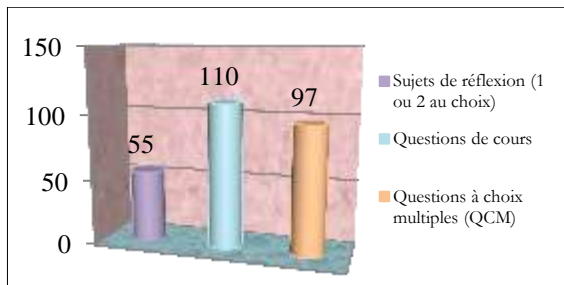
Source : Enquête de terrain, 2019

On retient de ce graphique que 76 % parmi les étudiants ont déclaré que les évaluations sont généralement écrites. Les évaluations orale (15 %) et pratique (9 %) constituent d'autres formes d'évaluation utilisées par les enseignants. Les enseignants, eux-mêmes, ont choisi, à 76 %, la méthode écrite pour évaluer les étudiants alors que 12 % parmi eux, adoptent l'évaluation orale et pour le reste, soit 8 %, l'évaluation est pratique.

☞ *Ossature des épreuves proposées aux étudiants à la HECM-Calavi*

Selon les étudiants approchés, 95.65 % ont affirmé que les épreuves sont constituées de questions de cours, 84.34 % ont indiqué qu'elles sont composées des questions à choix multiples (QCM). Pour 47.82 %, les sujets de réflexion (1 ou 2 au choix) forment l'ossature des épreuves auxquelles ils sont soumis à l'examen.

Graphique n°4 : répartition des étudiants selon leur opinion sur les types d'épreuves proposées par leurs enseignants



Source : Enquête de terrain, 2019

Quant aux enseignants, 43.05 % ont déclaré que les épreuves sont pour la plupart des questions de cours, 37.5 % proposent des questions à choix multiples (QCM) pour les épreuves d'examen. Pour 19.4 %, les épreuves composées sont des sujets de réflexion (1 ou 2 au choix). Tous ces différents résultats ont fait l'objet d'une discussion dont nous présentons les grands axes.

## 5. Discussion

Cette discussion s'articule autour de deux grands points : la connaissance des méthodes d'enseignement/apprentissage en cours à la HECM-Calavi, d'une part, et la connaissance du système d'évaluation mis en œuvre à la HECM-Calavi à l'ère de la réforme LMD, d'autre part.

### 5.1. L'enseignement/apprentissage à la HECM-Calavi à l'ère du système LMD

Réinventer l'Université en l'adaptant aux besoins sociaux actuels des étudiants à travers la mise en œuvre efficace de la réforme LMD reste un impératif pour les Universités d'Afrique francophone. Dans ce contexte, la révision des méthodes d'enseignement/apprentissage se présente comme une priorité. A cet effet, la pédagogie universitaire insiste sur la nécessité d'enseigner et d'étudier autrement. En d'autres termes, les méthodes pédagogiques des enseignants doivent être fondées sur celles dites actives, basées sur les compétences, avec pour

toile de fond la professionnalisation des enseignements « de sorte que les étudiants soient, à leur sortie, directement utilisables sur le marché de l'emploi » (Houessou, 2012 : 92). Dans cette logique, le métier de l'enseignant doit consister donc à « élaborer l'offre de formation, gérer le temps, rendre l'étudiant autonome, lui donner toutes les chances de réussir, l'accompagner, faciliter son orientation, assurer la cohérence pédagogique de son parcours, favoriser la réussite du projet de formation, mettre les ressources à la disposition de l'apprenant, se former et s'informer dans le monde professionnel » (FSA, 2010 cité par Houessou, 2012 : 91).

C'est cette perception du rôle de l'enseignant qui a fait l'objet d'investigation à la HECM-Calavi dans le cadre de cette recherche. On peut retenir, dans un premier temps, que les enseignants sont restés fidèles à la méthode traditionnelle utilisant le cours magistral avec une forte fréquence de recours aux supports photocopiés comme matériel pédagogique. Celle participative ou innovante préconisée par le LMD, déroulée à l'aide de supports numériques dont le powerpoint et qui met l'étudiant au cœur de la construction de son savoir n'est pas la méthode la mieux adoptée et partagée. C'est seulement au cours d'informatique et surtout les filières concernées que les enseignants mettent en pratique convenablement cette recommandation du système LMD. Ces résultats coïncident avec ceux de Bouba (2014) qui qualifie de magistrocentrisme la méthode d'enseignement pratiquée par les enseignants de l'Université de Maroua au Cameroun.

Par ailleurs, la réforme LMD dispose que la formation universitaire comprenne les enseignements théoriques et pratiques ainsi que les travaux personnels de l'étudiant. Dans ce dernier cas, l'étudiant est appelé à développer des stratégies d'apprentissage susceptibles de lui permettre de réussir les évaluations, par ricochet, son parcours. A la HECM-Calavi, la majorité des étudiants apprennent seuls leurs leçons, loin des espaces officiels qui devraient les accueillir (bibliothèques, centres informatiques, cybercafés universitaires...), mais qui sont quasi inexistantes. Cependant, d'autres se constituent en groupes, soit par affinité, soit spontanément, dans le cadre des activités données par l'enseignant. Modou, Rabiou et Bakasso (2014) ont abouti aux mêmes résultats dans le cadre de leur recherche sur le bilan du LMD à l'Université de Niamey.

Quant à l'accompagnement des étudiants dans le choix d'une filière, il devrait se caractériser par la mise en place d'un dispositif d'aide et d'orientation géré par des professionnels avérés en vue de leur favoriser une insertion professionnelle conséquente. Dans le cas d'espèce, les données recueillies indiquent l'inexistence d'une telle structure ainsi que la très faible sollicitude des enseignants de l'établissement à l'endroit des étudiants relativement aux questions liées à leur accompagnement. Ces résultats sont en cohérence avec ceux de Mignanwandé (2017 : 159) qui signale que : « l'orientation manque dans nos universités et dans nos collèges [...]. Or, le LMD l'exige afin que l'apprenant soit bien positionné dans un domaine qui réponde à ses capacités et désirs. Malheureusement, peu d'universités orientent réellement les étudiants ». Or, on sait qu'orienter, ce n'est pas citer les débouchés qu'offre une formation à l'apprenant, mais l'amener à faire une formation qui réponde à ses capacités et le suivre jusqu'à ce qu'il réussisse cette formation et trouve un emploi. Vraisemblablement, les nouvelles dynamiques pédagogiques prônées par le système LMD à travers les slogans « enseigner autrement » et « étudier autrement » sont encore loin d'être une réalité à la HECM-Calavi. Qu'en est-il alors du système d'évaluation des apprentissages ?

## ***5.2. Appréciation du système d'évaluation des apprentissages à la HECM-Calavi***

L'évaluation des apprentissages est un pilier important du triptyque enseignement-apprentissage-évaluation ; elle consiste à porter un jugement sur la qualité des apprentissages réalisés par un apprenant dans le but de prendre une décision (Raynal & Rieunier, 2009). Sa finalité est, d'une part, de contrôler, mesurer et vérifier les connaissances apprises et, d'autre part, de positionner l'apprenant par rapport à ses pairs. En contexte LMD, l'évaluation des apprentissages devrait consister à développer l'autonomisation et le sens de responsabilité chez l'étudiant tout en promouvant sa réussite. Pour ce faire, le système LMD recommande d'évaluer non plus les connaissances, mais les compétences (Amevigbe *et al.*, 2011) à travers l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative (CAMES, 2008).

A la HECM-Calavi, le mode d'évaluation en vigueur est celui du contrôle continu (Règlement intérieur, 2016, art. 54) et peut prendre la

forme d'interrogation, de devoir de maison et de devoir surveillé (Règlement intérieur, 2016, art. 54). Manifestement, le mode d'évaluation en cours à la HECM-Calavi offre, conformément aux prescriptions du LMD, plusieurs occasions d'évaluation à l'étudiant : une note de table appelée "contrôle continu" et un examen de fin de trimestre. En conséquence, les modalités d'évaluation sont davantage écrites qu'orales ou pratiques avec des types d'épreuves surtout orientés vers les Questions à Choix Multiples et questions de cours.

Il est utile de rappeler qu'en contexte LMD, la qualité de l'évaluation est non seulement tributaire de la qualité de l'outil d'évaluation, mais aussi de la cohérence avec les types d'apprentissage ou de formation choisis par l'étudiant. C'est sûrement la raison pour laquelle le système LMD est resté ouvert et non exclusif quant au choix d'une méthode d'évaluation ou d'une forme d'épreuve dans la mesure où chacune comporte ses avantages et limites. Ce que confirment d'ailleurs Houessou et Bruyninckx (2013) qui pensent qu'avec la mise en œuvre du LMD, les stratégies d'apprentissage en surface restent toujours utiles même si celles en profondeur sont préconisées. Alors, la prédominance d'une méthode d'évaluation à la HECM-Calavi ne constitue pas *a priori* une méconnaissance des principes du LMD mais plutôt une inadéquation avec la professionnalisation des formations recherchée.

En vérité, le souci de professionnalisation devrait conduire les établissements à axer les formations sur les projets professionnels des étudiants avec des objectifs et activités d'apprentissage déclinés sous forme de compétences puis des contenus de formation en adéquation avec le marché de l'emploi. C'est dire que l'étudiant, au terme de sa formation doit être employable et capable d'exercer la profession pour laquelle il est formé. Dans le contexte de la HECM-Calavi, les évaluations devraient alors être davantage pratiques afin de mettre l'étudiant en phase avec le travail auquel il aspire. Seulement ici, le principal mode d'évaluation demeure orienté vers la théorie que la pratique, concordant ainsi avec les travaux de Bouba (2014), réalisés à l'Université de Maroua (au Cameroun) et ceux de Modou *et al.* (2014) à l'Université de Niamey (au Niger). En définitive, le système d'évaluation pratiqué à la HECM-Calavi n'épouse pas véritablement les principes du LMD et reste encore très largement traditionnel, donc théorique, même s'il faut constater que le mode d'organisation des évaluations est semestriel, comme attendu.

## Conclusion

On peut retenir, à la suite de ces analyses, qu'après plus d'une décennie d'adoption du système LMD, il serait indiqué de faire une évaluation de la mise en œuvre de cette réforme dans les établissements privés d'enseignement supérieur. Cette recherche s'inscrit déjà dans cette logique et montre que la réforme, telle que mise en œuvre dans les établissements privés d'enseignement supérieur en République du Bénin, notamment à la HECM-Calavi, ne répond pas toujours aux exigences et principes qui la sous-tendent. Cette recherche a aussi permis de montrer que les slogans pédagogiques "enseigner autrement", "étudier autrement" et "évaluer autrement" restent dans l'idéalité à la HECM-Calavi. Autrement dit, l'application du système LMD dans cet établissement continue de souffrir de nombreuses lacunes sur les dimensions sus analysées. C'est la raison pour laquelle il serait opportun de réapprécier le triptyque pédagogique (enseignement, apprentissage et évaluation) et sa faisabilité en contexte LMD au Bénin.

## Références bibliographiques

**Akakpo Chabi. J. Rodrigue** (2019), *Analyse de la mise en œuvre de la réforme LMD dans les établissements privés d'enseignement supérieur en République du Bénin : l'exemple de la Haute Ecole de Commerce et de Management d'Abomey-Calavi*, Mémoire de Master recherche, Ecole Doctorale Pluridisciplinaire "Espaces, Cultures et Développement", Université d'Abomey-Calavi.

**Amevigbe Philippe Dzek., Dekor Delali, Abbey Kokouvi Delali, Palassi Konga et Kola Edinam** (2011), *La réforme LMD à l'Université de Lomé : une évaluation à mi-parcours*, Rapport final, ROCARE, Lomé.

**Amoussouga Géro Fulbert** (2016), *Enseignement supérieur : entre réformes et défis*, Conférence inaugurale de la rentrée académique solennelle 2016-2017, Université d'Abomey-Calavi.

**Bardin Laurence** (2013), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 2<sup>ème</sup> édition.

**Bouba Bachir** (2014), De la théorie à la pratique : l'évaluation de la mise en œuvre du système LMD à l'Université de Maroua et la qualité de la formation, *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, [www.la-recherche-en-education.org], n° 11, pp. 32-47, Consulté, le 31 mars 2017.

**CAMES** (2008), *Guide de formation au LMD à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone*. Accra, Association des Universités Africaines.

**Dramé Abdoulaye** (2005), *La perception des enseignants sur l'introduction du système LMD à l'UGB: Cas des responsables de structures de recherche*, Mémoire de DEA, Université Gaston Berger de Saint-Louis.

**Eyébiyi P. Eliethe** (2011), L'alignement de l'enseignement supérieur ouest-africain, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série, n°3, Pp.43-59.

**FSA** (2010), *Enseignement basée sur les compétences : manuel d'application dans le domaine des sciences agronomiques à l'Université d'Abomey-Calavi*, Université d'Abomey-Calavi.

**Houessou Patrick et Bruyninckx Marielle** (2013), *Projet d'aide à la formation universitaire des étudiants à besoins spécifiques à l'Université d'Abomey-Calavi au Bénin*, Actes du colloque *Handicap et société : la personne handicapée face aux enjeux sociétaux, culturels et pédagogiques*, UMONS, Vol.2, n°2, Les CEDRES, Pp.83-96.

**Houessou Patrick** (2013), *Comprendre l'échec universitaire au Bénin*, Centre des Publications Universitaires, UAC, Cotonou.

**Houessou Patrick** (2012), La pédagogie universitaire entre le dire et le faire. L'expérience de l'Université d'Abomey-Calavi, *Annales de l'Université de Lomé*, Tome XXXII-1, Pp.87-97.

**Houessou Patrick** (2010), La perception de l'évaluation des acquis par les étudiants de l'UAC, enquête liminaire à la FLASH, *IMO-IRIKISI, la revue des Humanistes du Bénin*, Vol.2. N°1. Pp. 91-108.

**Houessou Patrick** (2007), *Déterminants de l'échec à l'Université d'Abomey-Calavi (Bénin) : état des lieux, analyses et perspectives*, Thèse de doctorat en Psychologie et Sciences de l'Education, Université de Mons.

**Legendre Renald** (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, GUERIN/ESKA.

**Mignanwandé Prudence** (2017), *Pratiques d'orientation universitaire à l'ère de la mise en œuvre de la réforme LMD à l'UAC : exigences et réalités*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université d'Abomey-Calavi.

**Modou Aïssami Aboubacar et Rabiou M. Seydou** (2014), Bilan de la mise en œuvre du système LMD à l'Université Abdou Moumouni de Niamey, *Afr educ dev issues*, Vol 6, Pp.182-216, ISSN 2079-651X.

**Morphew C. Christopher et Huisman Jeroen** (2002), L'utilisation de la théorie institutionnelle pour la réorientation de la recherche sur la

déviations académiques, *Enseignement supérieur en Europe*, XXVII-4, Pp.127-147.

**Obajtek Sylvain** (2014), *L'orientation active à l'université : mystification pédagogique ou travail éducatif ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Lille III-Nord de France.

**Quashie Maryse** (2009), Pour une nouvelle identité de l'université en Afrique, *Revue du Cameroun*, Vol 7, n°2, Pp.167-178.

**Raynal Françoise et Rieunier Alain** (2009), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris, ESF.

**ROCARE**, (2014), *La réforme LMD : une solution pour un développement durable*, Bamako, Centre d'excellence.

**Romainville Marc** (2006), Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université, Romainville Marc et Rege Colet (sous la dir.) (2006), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a.